

UNIVERSIDAD CATOLICA DEL URUGUAY

378.005

PRI 11/1999

PRISMA

Nuevos temas
en la educación

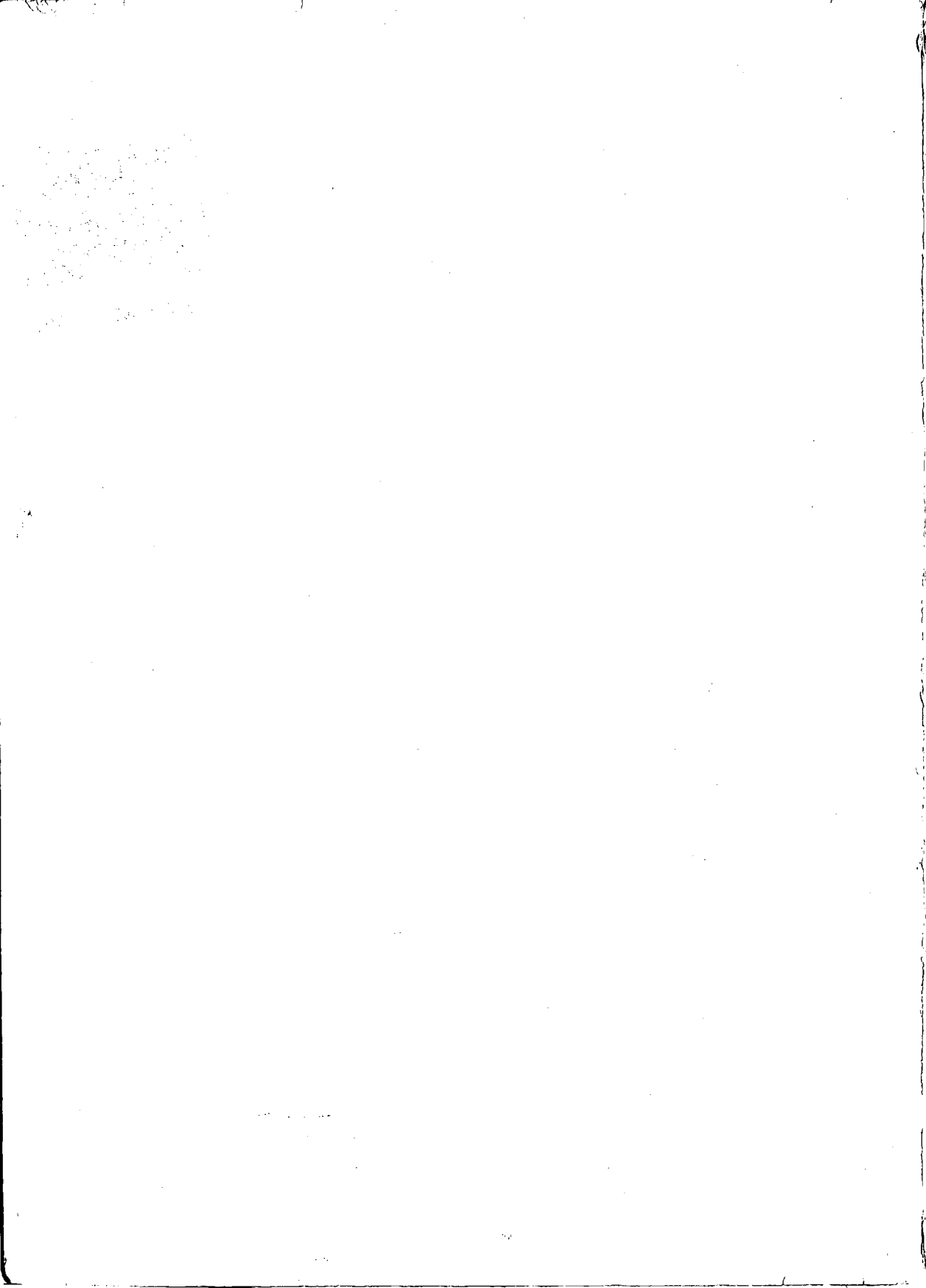
11

1999



Prisma 11 AÑO 1999

UNIVERSIDAD CATOLICA DEL URUGUAY




**Universidad
Católica**
SAN JOSÉ DE LARRABAGA • BUSTOVIQUE
BIBLIOTECA

DM

PRÍSMAS

Nº 11 – Febrero de 1999



**Universidad
Católica**

32460

PRISMA

Director: José Arocena
Secretaría de Redacción: María Cristina Dutto
Consejo Editor: César Aguiar
Luciano Álvarez
Carlos de Cores
Susana Monreal
Antonio Ocaña

Producción gráfica: 

Universidad Católica del Uruguay
Dámaso Antonio Larrañaga
Av. 8 de Octubre 2738
11600 Montevideo, Uruguay
Teléfono: 487 27 17 – Fax: 487 03 23
www.ucu.edu.uy
Correo electrónico: prisma@ucu.edu.uy

Impreso en Uruguay
por **Impresora Editorial**
Zelmar Michelini 1116 – Montevideo

Depósito legal 309.212-99

ISSN 0797-8057

INDICE

**Universidad
Católica**
SAMABO • LARRABADA • URUGUAY

**Tema central:
Nuevos temas en la educación**

BIBLIOTECA

Presentación	4
Aprender activamente en ambientes educativos dinámicos, <i>por Erik De Corte.</i>	5
El cambio en la educación. Análisis de la implementación de cursos de compensación a nivel público, <i>por Adriana Aristimuño.</i>	20
Pensando en los directores: ¿cómo concilian las presiones externas con la redefinición interna de su rol?, <i>por Roland Vandenberghe.</i>	55
Educación experiencial: proyecto innovador para la educación preescolar, <i>por Ferre Laevers.</i>	68
La educación de padres. Análisis de la literatura y evaluación del proceso de formación propuesto por la escuela de padres ECCA en el Uruguay, <i>por María del Luján González Tornarfa.</i>	83
Recreación, tiempo libre y educación en el Uruguay, <i>por Ricardo Lema.</i>	136
América Latina: en busca de una educación de calidad, <i>por Patricio Cariola SJ y Alfredo Rojas.</i>	143
Pedagogía familiar y la nueva tecnología de la reproducción. Un estudio comparativo de la relación padres-hijos entre familias con niños nacidos por fertilización <i>in vitro</i> y familias con niños concebidos naturalmente, <i>por Hilde Colpin y Lieve Vandemeulebroecke.</i>	168
Índice Prisma 1 – 10, <i>por artículos y por autores</i>	180

Presentación

Los nuevos temas en la educación son el foco de este número de *Prisma*. Erik De Corte abre el *dossier* con un artículo crítico y propositivo acerca de los ambientes educativos, en el que se pregunta por los conocimientos, estrategias cognitivas, cualidades afectivas y procesos de aprendizaje deseables para que los alumnos se dispongan a aprender y pensar de forma activa. Adriana Aristimuño se interroga sobre las condiciones reales de implementación de las políticas públicas de carácter innovador que se lanzan desde los organismos centrales, para lo cual estudia la puesta en práctica de los cursos de compensación en cuatro liceos uruguayos. El artículo de Roland Vandenberghe aborda la cuestión de los cambios ocurridos en las políticas educativas y su impacto en los directores de los centros de enseñanza, quienes se ven compelidos a reformular su función mientras deben responder a demandas de muy diverso carácter. Ferre Laevers presenta un proyecto innovador en el campo de la educación preescolar: la Educación Experiencial, de gran influencia en Holanda y la Bélgica flamenca, y en proceso de difusión en Francia y otros países europeos. María del Luján González Tornaría evalúa un sistema de formación de padres de familia, la Escuela de Padres ECCA, y discute las posibilidades y límites actuales de la educación de padres en el contexto de la educación de adultos. Ricardo Lema se centra en las actividades de recreación y tiempo libre, entendidas como propuesta socioeducativa, y destaca la necesidad de formación profesional en esta área. Patricio Cariola y Alfredo Rojas cierran el tema central con un trabajo en el que cuestionan la situación actual de la educación en América Latina y proponen algunas claves para su calificación. En un próximo número de *Prisma* se abordará en particular la situación y perspectivas de la educación universitaria.

Fuera del tema central se ofrece un artículo de Hilde Colpin y Lieve Vandemeulebroecke que presenta los resultados de un estudio comparativo de la relación padres-hijos entre familias con niños nacidos por fertilización *in vitro* y familias con niños concebidos en forma natural.

Finalmente, se ofrece al lector el Índice de *Prisma* 1-10, con los 88 artículos publicados en los diez primeros números, ordenados cronológicamente y por autores.

Aprender activamente en ambientes educativos dinámicos*

por Erik De Corte

El autor.

*Centro para la Tecnología y
Psicología de la Enseñanza.
Universidad Católica de
Lovaina (KUL), Bélgica.*

Introducción

En un artículo aparecido en 1993 en un libro estadounidense bajo el título *Escuelas para pensar: la ciencia del aprendizaje en el aula*, escribe Bruer (1993, p. 2):

«La ciencia de la mente puede guiar la práctica educativa en el mismo sentido en que la biología guía la práctica médica. La ciencia médica realiza progresos y ayuda a los doctores a tomar buenas decisiones y a promover en sus pacientes el bienestar físico. De la misma manera, la ciencia cognitiva conduce progresos y ayuda a los profesores a tomar decisiones que promueven en sus estudiantes un bienestar educacional».

Esta mirada optimista sobre las posibilidades de mejora de la práctica de la enseñanza basada en la investigación psicológica sobre cognición y aprendizaje es contradicha por algunos escépticos. Por ejemplo, Seymour Papert, en la introducción de su último libro, *La máquina de los niños. Repensando la educación en la era de la computadora*, publicado en 1993, dice: *«Un grupo de cirujanos del siglo pasado que visitara una moderna clínica, no reconocería nada de lo que allí ocurre; por el contrario, un grupo de educadores de esa misma época reconocería sin dificultad lo que pasa en las clases de nuestras actuales escuelas».*

Si bien la expresión puede sonar fuerte, es acertado decir que la práctica de la

* Traducción y resumen del artículo «Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen»; publicado en la revista *Impuls* n.º 4, junio de 1996.

enseñanza no ha sido renovada como para que el progreso realizado en los últimos decenios en nuestro conocimiento se refleje en situaciones educativas concretas (Brown, 1994).

El presente artículo tiene como guía tres preguntas clave:

1. ¿Qué tipos de conocimientos, estrategias cognitivas y cualidades afectivas deben ser aprendidos, de manera que los alumnos tengan disposición para aprender, pensar y resolver problemas con habilidad?

2. ¿Qué tipo de procesos de aprendizaje deben ser llevados a cabo por los alumnos para lograr en ellos la pretendida disposición, incluyendo la mejora de categorías de conocimientos y habilidades?

3. ¿Cómo pueden crearse ambientes de aprendizaje lo suficientemente dinámicos y poderosos para lograr en los alumnos una disposición a aprender y pensar activamente?

1. El logro de una disposición para aprender, pensar y resolver problemas con habilidad como meta de la enseñanza

Las investigaciones han mostrado que emprender con habilidad tareas de aprendizaje desafiantes y resolver nuevos problemas, implica cuatro componentes de conocimientos y habilidades. Estas investigaciones no sólo contribuyeron a que se comprendiera mejor qué tipo de habilidades se necesita en un determinado dominio, sino que también han sido relevantes desde una perspectiva pedagógica y didáctica.

Dichos conocimientos y habilidades pueden ser considerados como primeros objetivos del aprendizaje cognitivo en situaciones didácticas y educativas. Los cuatro componentes de aprender, pensar y resolver problemas con habilidad son:

– un organizado y accesible dominio de conocimientos específicos, que tenga en cuenta los hechos, conceptos, definiciones, reglas, principios, algoritmos, etcétera que hacen al contenido de una materia;

– métodos heurísticos: estrategias de búsqueda comprensibles y planificadas para analizar los problemas y transformarlos, que aumenten la posibilidad de encontrar soluciones aunque no ofrezcan la garantía de lograrlo;

– habilidades metacognitivas, en las que se puedan diferenciar dos aspectos: conocimientos del propio funcionamiento cognitivo (posibilidades y limitaciones) y actividades que tengan que ver con la conducción y organización de los propios procesos de aprendizaje y pensamiento (mecanismos de autorregulación);

– aspectos afectivos, esto es, actitudes, motivos y emociones que representan el

espectro total de las reacciones afectivas en los procesos de aprendizaje y resolución de problemas.

Trataremos a continuación los dos aspectos que han retenido la atención en los últimos estudios: metacognición y creencias e ideas previas.

Metacognición

En un reciente programa de investigación desarrollado por Campione y Brown (1990) se concluyó que los mejores alumnos se diferencian de los menos hábiles justamente por una marcada habilidad metacognitiva.

Se constató que los alumnos que mejor puntaje tienen en metacognición son también más hábiles para aplicar sus conocimientos a nuevas situaciones. En otras palabras, la metacognición favorece la transferibilidad.

En un metaanálisis de aproximadamente 190 estudios relativos a las variables que inciden en el resultado de aprendizaje de los alumnos en enseñanza primaria y secundaria, Wang, Haertel y Walberg (1990) hallaron que, entre las variables que parecen más importantes para tener buenos resultados, la metacognición figura en primer lugar. Cuando estos investigadores hablan de *metacognición* se refieren a estrategias de autorregulación: estrategias cognitivas por las cuales los alumnos planifican, ensayan, diagnostican y conducen sus propios procesos cognitivos.

¿Qué se quiere decir exactamente con *autorregulación*? Lo aclararemos a través de dos ejemplos sencillos:

– Algunos alumnos se plantean preguntas mientras estudian; puede ser sobre el contenido, para corroborar si han comprendido todo.

– Mientras resuelve un problema, un alumno se dice a sí mismo: Estoy fijado a esto, ¿qué hacer ahora? ¿He leído bien el planteo? ¿Hasta dónde he conducido bien mi proceso de solución?

Se podría decir que un buen solucionador de problemas —un buen alumno— debería hacer dos cosas paralelamente: ocuparse de la ejecución de la tarea —es decir, ser un buen ejecutor—, pero, por otro lado, de la misma manera, organizar y evaluar su propio proceso de pensamiento y actividad de aprendizaje. Todo esto implica planificar actividades, hacer juicios en su transcurso, evaluar y reflexionar.

Alan Schoenfeld (1985), conocido investigador en el campo del aprendizaje de las matemáticas, estudió cómo enfrentan los problemas los alumnos de secundaria y enseñanza superior. Registró en video cientos de procesos de solución de problemas. De estas grabaciones surge que los *principiantes* (aquellos que tienen limitada habilidad para solucionar problemas en el área), luego de leer el planteo se ponen rápidamente a tratar de solucionar el problema de una manera definida.

Siguen en el mismo camino aun cuando la evidencia les muestra que no han tomado el correcto.

Por el contrario, la manera de resolver problemas de los *expertos* es mucho más diversificada. Ellos también comienzan con la lectura del problema, pero emplean mucho más atención a su análisis y a la planificación. Pasan de una actividad cognitiva a la otra. Se destina un paso también a mirar su propio proceso de solucionar y a evaluarlo. Explícitamente, hay momentos de reflexión en el proceso. Desde la investigación, afirma Schoenfelds, se aprecia que las estrategias de solución entre principiantes y expertos se diferencian mucho, y que los puntos de diferencia se sitúan en el plano de las actividades de autorregulación (metacognitivas).

Creencias e ideas previas

Las creencias e ideas previas refieren a la imagen subjetiva que los estudiantes tienen de una determinada área en cuanto a su trabajo y aprendizaje. Estas creencias no sólo tienen gran influencia en el momento de enfrentar determinadas situaciones problemáticas, sino también en la duración e intensidad de la presión que se aplica para resolver las situaciones de aprendizaje en ese terreno. En los últimos años se puso acento en las creencias ingenuas, erróneas, que tienen los alumnos en las escuelas. Se ha comprobado que a veces estas creencias han sido influidas e incluso provocadas por la misma enseñanza. Muy a menudo las personas no son conscientes —o lo son insuficientemente— de este problema.

Para ilustrar esto recurrimos a otro ejemplo de Schoenfeld (1988), que seleccionó una cantidad de clases en las que, según coincidían la dirección y la inspección, se estaban enseñando bien las matemáticas. Él personalmente observó las mismas clases y llegó a la misma conclusión. Luego trató de estudiar cómo resolvían estos estudiantes los problemas en ese terreno. El título que le puso al artículo producto de este estudio habla por sí solo: «Cuando una buena práctica de enseñanza lleva a malos resultados: el desastre de los buenos cursos de matemáticas».

Un buen ejemplo, entre otros, de las creencias erróneas de los estudiantes es que ellos piensan que resolver bien un problema se relaciona con una cuestión de suerte; si uno no encuentra la solución luego de unos minutos, es mejor que lo abandone, porque con seguridad no podrá resolverlo.

Este estudio es representativo de otras investigaciones —también en otros terrenos— que registran en los alumnos una cantidad de creencias ingenuas, erróneas, aunque después de todo motivadoras. Estas creencias, presentes de forma más o menos implícita, pueden tener una influencia muy negativa en las actividades de pensamiento y aprendizaje. Considerando que los alumnos no nacieron con esas

creencias, es probable que, aun en el plano inconsciente, ellas hayan sido alimentadas por la manera cómo se ha desarrollado la enseñanza.

Podría entonces afirmarse que, por ejemplo, al aprender a leer se ha puesto más el acento en decodificar que en comprender; en la enseñanza de la escritura se ha hecho hincapié en el arte de pronunciar más que en la comunicación esencial; en matemáticas se subraya la aplicación de algoritmos y procedimientos de cálculo más que la comprensión; en historia, más los hechos que la comprensión de las relaciones entre los hechos. Estrategias tales como actividades heurísticas y autorreguladoras no son lo suficientemente explicitadas y estimuladas. Los alumnos comienzan a convencerse de que aprender en la escuela tiene más que ver con lo mecánico y lo sintáctico que con lo semántico. Empiezan a hacerse a la idea de que leer es decodificar, escribir es deletrear, matemáticas es aplicar algoritmos, e historia, conocer hechos. Todo conduce a que tengan conocimientos encapsulados, que están en su cabeza pero que no pueden emplear cuando se da la situación.

Hacia la creación de una *disposición*

Para aprender, pensar y resolver problemas con habilidad deberían potenciarse entonces diferentes categorías de conocimientos, habilidades y propiedades afectivas. Pero esto no resulta suficiente. No se trata de generar una categoría *aislada* de conocimientos, habilidades y actitudes afectivas sino una manera integradora e interactiva de aprender.

Hay ejemplos conocidos que ilustran que el error radica muchas veces en la falta de integración. Un caso famoso proviene de la Tercera Evaluación Nacional de Progreso Educativo de Estados Unidos, realizada con una muestra nacional de 45 000 alumnos (ver Carpenter, Lindquist, Matthews y Silver, 1983). A alumnos de aproximadamente 13 años se les pidió que resolvieran este problema: «En un ómnibus del ejército hay 36 asientos. Se deben ubicar 1 128 soldados. ¿Cuántos ómnibus hacen falta?». El 70% de los estudiantes hizo bien las cuentas, pero sólo el 23% dio la respuesta justa (32 ómnibus). Probablemente estos alumnos tenían la errónea convicción de que la solución de un problema matemático es una cuestión de elaborar bien el planteo, sin preguntarse si el resultado se ajusta con el contexto de la situación problemática.

La integración de los diferentes componentes de conocimientos, habilidades y propiedades afectivas es seguramente necesaria, pero no parece suficiente para ir en contra del conocimiento inerte. Por ello es necesario elaborar, trabajar la *disposición*, de modo que ella se integre con la utilidad de los conocimientos y habilidades.

Perkins (1995) desarrolló recientemente una cantidad de ideas interesantes. La *disposición* que propone consiste en un trío de componentes. Uno de ellos es lo

que él llama *capacidad*: se debe disponer de conocimientos, habilidades estratégicas para ejecutar una determinada tarea. Se trata de tener conocimiento de un dominio específico, métodos heurísticos, conocimientos y habilidades metacognitivas y aspectos afectivos. Se necesita también una inclinación y una sensibilidad. *Inclinación* significa para el autor que la persona esté proclive a ejecutar determinadas actividades —que esté espontáneamente inclinada a trabajar en forma planificada, por ejemplo—. *Sensibilidad* significa aquí estar alerta a situaciones en las que se puedan aplicar conocimientos y habilidades —no se trata sólo de estar inclinado a trabajar en forma planificada, sino que también se tendría que desarrollar un sentimiento para detectar situaciones donde ello sea productivo—. Los alumnos deben desarrollar estos aspectos para superar el fenómeno del *conocimiento inerte*.

Resumiendo, podemos decir que para elaborar la disposición para aprender en forma hábil, pensar y resolver problemas, se necesitan varios elementos:

a) Elaborar en forma integrada los siguientes componentes:

- accesibilidad (organizada y flexible) a un dominio específico del conocimiento;
- métodos heurísticos;
- habilidades metacognitivas y conocimientos;
- propiedades afectivas, tales como convicciones, actitudes, motivaciones y emociones.

b) Elaborar una disposición para:

- inclinación a realizar una determinada actividad;
- sensibilidad para las situaciones donde la actividad pueda aplicarse.

c) Tratar de prevenir barreras emocionales.

2. Procesos de aprendizaje constructivos como camino hacia la meta aspirada

Si coincidimos en que la meta de la enseñanza radica en desarrollar una disposición para aprender con habilidad, pensar y solucionar problemas, queda planteada la pregunta de qué tipo de procesos de aprendizaje debe darse para crear en los aprendices tal disposición, incluso para favorecer las categorías de conocimiento y habilidades.

En relación con esto, la investigación reciente ha logrado identificar una serie de características de procesos de aprendizaje efectivos en situaciones educativas. Se pueden resumir en la siguiente definición de aprendizaje: *El aprendizaje es un proceso constructivo, acumulativo, autodirigido (o autorregulado), dirigido a una meta (o intencional), situado (relacionado con un contexto), cooperativo (o interactivo), con diferencias y matices individuales, en el que se elaboran conocimientos, se dan significados y se desarrollan habilidades.*

Esto contrasta con la tradicional visión del aprendizaje, que ponía el acénte en el tomar pasivamente los conocimientos y procedimientos que generaciones pasadas habían institucionalizado.

Consideremos algunas características de la nueva visión del aprendizaje.

El aprendizaje es constructivo

Empleando una imagen, podemos decir que los alumnos no son sacos vacíos donde se depositan conocimientos, sino que ellos construyen solos sus conocimientos y habilidades, en interacción con el medio. En la literatura se encuentra un amplio espectro de posiciones, que van de un constructivismo extremo y radical a un constructivismo moderado y realista. Los más extremistas dicen que todo conocimiento es subjetivo e implica una construcción idiosincrática (y no un reflejo de una clase de realidad objetiva y ontológica). Personalmente me inclino por un constructivismo moderado o realista, en el que puedan ser posibles la mediación y la orientación (el acompañamiento) hacia procesos de aprendizaje constructivos. Pero, cualquiera sea la ubicación en el continuo que va desde el radicalismo extremo hasta el realismo moderado, nadie desconocerá que la elaboración de conocimientos y habilidades es un proceso activo, en el sentido de que siempre una actividad cognitiva precisa del aprendiz.

Por otro lado, la persona debe darse cuenta de que no siempre esta actividad de aprendizaje constructivo da buenos (positivos) resultados. Cada profesor sabe que, cuando él explica algo en la lección, la mayoría de las veces los alumnos construyen (desarrollan) diferentes ideas, porque pueden construir conocimientos por sí mismos. Estas ideas no están libres de malentendidos, procedimientos erróneos y referencias a la práctica. La literatura de los últimos quince años está bien documentada al respecto (ver entre otros Perkins y Simmons, 1989). Parece, además, que los alumnos de diferentes áreas cometen faltas o trabajan de manera errónea. El ejemplo más famoso sobre esto es el de la física, donde se comprobó que los alumnos tienen una idea más aristotélica que newtoniana del mundo, aunque hayan recibido una cantidad de cursos sobre mecánica newtoniana.

El aprendizaje es acumulativo

El carácter acumulativo del aprendizaje se relaciona con el carácter constructivo: los alumnos construyen nuevos conocimientos sobre la base de lo que pueden y saben. En relación con esto podemos subrayar el interés de atender toda clase de conocimientos informales y estrategias de solución que los alumnos poseen. Esto sucede pocas veces en la enseñanza. Por otro lado, debido a los conceptos erróneos y maneras de trabajo equivocadas, puede darse la influencia de los conoci-

mientos previos para que el nuevo aprendizaje sea vivido como negativo. El interés de los conocimientos previos fue demostrado en toda clase de estudios en forma clara. La multiplicidad de resultados de aprendizaje que pueden ser explicados a través de los conocimientos previos oscila, según los diferentes estudios, entre el treinta y el sesenta por ciento.

El aprendizaje es autorregulado o autodirigido

Este aspecto se relaciona con el lado metacognitivo del aprendizaje efectivo: concierne a las actividades en relación con el gobierno del proceso de aprendizaje por parte de los mismos alumnos.

Ejemplos de estas actividades son:

- orientarse a la tarea de aprendizaje;
- dar los pasos necesarios para aprender;
- tener siempre en cuenta el progreso del proceso de aprendizaje;
- organizar momentos de evaluación periódicos;
- concentrar la motivación para el aprendizaje.

Tradicionalmente, se parte de la base que estas actividades corresponden al profesor, no tanto a los alumnos. Es necesario cambiar urgentemente esta visión, desde la perspectiva del aprendizaje permanente. Los alumnos deben evolucionar hacia el estado de ser líderes autónomos. Debemos caminar en esa dirección, aunque de inmediato no sea manejable por todo el mundo. Cuanto mayor control tengan los alumnos sobre su propio aprendizaje, menos dependientes serán de la conducción o regulación externa. La evolución desde la regulación externa hacia la autorregulación hace a las personas menos dependientes de la conducción y la intervención del profesor para regular las actividades de aprendizaje. Esta sería la aspiración a tener en cuenta en todos los terrenos, para que los alumnos realmente aprendan a aprender.

El aprendizaje es intencional y dirigido a una meta

Esta característica consiste en que el aprendizaje verdaderamente efectivo y significativo es favorecido a través de una toma de conciencia y una orientación hacia determinada meta. En una visión constructivista se puede decir que el aprendizaje es más exitoso si los alumnos definen y tratan de concretar sus metas. Esto no implica que el aprendizaje fracase cuando las metas no son previamente definidas. La condición fundamental es que los alumnos se identifiquen con esas metas, para lo cual es necesario que las reconozcan y se afilien a ellas.

El aprendizaje está situado y vinculado a un contexto

Esta característica, que aparece con fuerza en la literatura reciente, nació en la segunda mitad de los años ochenta, sobre todo como reacción a las posiciones demasiado cognitivistas del aprendizaje. Según esta última visión, el aprendizaje y la cognición son considerados como procesos que pueden ser aislados en forma pura en nuestro cerebro y provocan la construcción de representaciones mentales. Esta visión fue criticada por no tener suficientemente en cuenta el interés de la situación en la construcción del conocimiento. Reconociendo la importante influencia de los factores situacionales, se puso el acento entonces en una visión más *situada* del aprendizaje. El aprendizaje no ocurre en forma pura en nuestra cabeza, sino siempre en interacción permanente con el contexto social y cultural.

Esta visión tiene consecuencias: no se puede concebir el aprendizaje como actividad solitaria, sino como actividad compartida. Esta actividad relaciona al estudiante con otros y también con medios de ayuda que están presentes en el ambiente de aprendizaje.

Recientes estudios realizados sobre los procesos de aprendizaje en toda clase de situaciones fuera de la escuela han demostrado convincentemente que los procesos de aprendizaje más efectivos en «el mundo real, legítimo» han surgido en contextos sociales con la ayuda de toda clase de medios. Por otra parte, esas situaciones reales, auténticas, tienen significado para los alumnos y son representativas para el contexto donde ellos van a aplicar conocimientos y habilidades en el futuro.

El aprendizaje es interactivo y cooperativo

Esta característica se relaciona también con el carácter contextual del aprendizaje. Un aspecto crucial del aprendizaje ligado al contexto es precisamente la relación que se da con los otros durante la participación en actividades culturales. Vygotsky (1978) brinda un sustento teórico del interés de la interacción social con uno de sus conceptos centrales: «la zona de desarrollo próximo». Según este autor, los niños pueden más de lo que demuestran poder hacer solos, con la condición de recibir una ayuda. La zona de desarrollo próximo hace referencia a todas las actividades que el alumno no puede probablemente resolver en forma autónoma, pero que logra realizar con éxito al estar en relación con otra persona más capacitada, que puede ser un adulto o un compañero. Desde esta perspectiva, lo social, cooperativo, interactivo, es esencial al aprendizaje.

Lo bueno, lo malo y lo feo: las múltiples caras del constructivismo

Este subtítulo hace referencia a un libro publicado por Dennis Philips (1995), de la Universidad de Stanford. Parafraseando el título de una película, el autor hace referencia a la cara fea del constructivismo, que, según él, consiste en hacer de él una religión o una ideología. También hay un lado malo, que consiste en la tendencia hacia un relativismo absoluto: la legitimación del conocimiento consistiría en una cuestión de consenso. Coincidimos con Philips en que la legitimación racional del conocimiento sigue siendo la justa. Por último, existe un lado bueno del constructivismo: aquél que pone acento en la necesidad de una participación activa del estudiante y el reconocimiento del carácter social del aprendizaje.

3. Ambientes de aprendizaje poderosos y dinámicos como apoyo

Con *ambientes poderosos como apoyo para el aprendizaje* nos referimos a la importancia de crear situaciones y contextos que provoquen en los estudiantes la necesaria motivación y los procesos de aprendizaje para alcanzar los resultados pretendidos en las metas que se hayan definido.

Los principios que pueden orientar la creación de estos ambientes son:

- los ambientes poderosos se dirigen al apoyo de procesos constructivos;
- la creación independiente de conocimientos y habilidades puede ser mediada y acompañada a través de adecuadas intervenciones y apoyo.

Más concretamente, los ambientes de aprendizaje poderosos se caracterizan por un buen equilibrio entre la exploración autónoma de parte de los estudiantes y, por el otro lado, el brindarles suficiente y sistemático acompañamiento, teniendo en cuenta las diferencias individuales —entre ellas: habilidades, necesidades y motivación—. También estos procesos constructivos deben contar con contextos ricos en fuentes de ayuda y materiales de aprendizaje, que den espacio para la interacción social y posean autenticidad.

Por tanto, estos contextos deben ser, en la medida de lo posible, representativos para futuras situaciones en las que se encuentren los estudiantes. En ese sentido, tanto los conocimientos de un dominio específico como los componentes estratégicos de naturaleza heurística y metacognitiva desempeñan un papel complementario y crucial en el aprendizaje y el pensamiento, referidos al pensamiento y habilidades de orden general insertos en los diversos dominios de contenidos. Tendría entonces poco sentido organizar cursos de habilidades interdisciplinares. Lo

interdisciplinar debe surgir de las diferentes disciplinas, a través de la discusión dentro del equipo de profesores.

El contrato cognitivo como modelo para ambientes de aprendizaje poderosos

El modelo de contrato de aprendizaje cognitivo propuesto por Collins, Brown y Newman (1989) tiene como base un análisis sólido de una serie de estudios de intervención exitosos y de él resulta un cuadro de referencia para crear ambientes de aprendizaje poderosos que en líneas generales respondan a los principios arriba mencionados.

En este contrato cognitivo se diferencian cuatro dimensiones:

- contenido;
- método de enseñanza;
- secuencia de tareas de aprendizaje;
- contexto social.

En cuanto al contenido, un ambiente de aprendizaje poderoso debería estar dirigido a elaborar todas las categorías de conocimientos y habilidades que los expertos en un dominio definido dominan y aplican. También habría que cuidar los procedimientos heurísticos, las habilidades metacognitivas, estrategias de aprendizaje; esto significa abordar las formas de trabajo para alcanzar de manera eficiente cada una de estas tres categorías.

En lo que concierne a los métodos de enseñanza, el contrato de aprendizaje contiene seis, que corresponden a tres categorías; nosotros agregamos un séptimo método, que correspondería a una cuarta categoría.

- Tres métodos: *modelar, entrenar y ayudar directamente*, se dirigen sobre todo a ayudar a los estudiantes en la integración de habilidades cognitivas y metacognitivas a través de la observación, ejercicios dirigidos y sistemática retroalimentación.

Modelar se relaciona con ver a un experto hacer algo: por ejemplo, un profesor demuestra la solución de un problema a su grupo de alumnos. En general, cuando en la enseñanza un profesor demuestra la resolución de un problema, se trata de un problema para los alumnos, no para el profesor, que lo asume como tarea rutinaria. No es sorprendente entonces la convicción de los alumnos en cuanto a que si no se encuentra la solución a un problema en cinco minutos, ello significa que se lo debe dejar de lado. Alan Schoenfeld, que también enseña matemáticas en la Universidad de Berkeley, desafía a sus alumnos a plantearle problemas, de manera que ellos ven la conducta de un experto a la hora de resolver un problema verdadero.

Entrenar significa que el profesor plantea ejercicios y observa a sus alumnos mientras éstos ejecutan una tarea, al tiempo que les hace comentarios y sugerencias a través del *feedback*.

Ayudar directamente consiste en dar asistencia en la ejecución de una tarea. Como se demostró antes, esto se basa en el concepto de *zona de desarrollo próximo* de Vygosty (1978).

– Dos métodos, *explicitación* y *reflexión*, tienen relación con hacer conscientes a los alumnos de sus propias estrategias de pensamiento y aprendizaje.

La *explicitación* refiere a las intervenciones del docente que estimulan a que los estudiantes expresen sus conocimientos y sus procedimientos de solución.

Por otro lado, la *reflexión* —una actividad metacognitiva por excelencia— lleva a los alumnos a confrontar sus propios procesos de solución con las ideas y maneras de trabajo de expertos y compañeros.

– La *exploración* tiene como meta elevar la autonomía de los alumnos en el aprendizaje y en la resolución de los problemas, en el descubrimiento y en la definición de nuevos problemas. Los estudiantes deben ser estimulados a *formular* problemas, no a limitarse a tratar de resolverlos.

– A estos métodos propuestos por Collins y otros yo agrego uno más, que es la *generalización*, es decir, la posibilidad de transferir los conocimientos y habilidades a otros dominios.

Para lograr el dominio de los conocimientos y habilidades pretendidos es fundamental poner atención en la secuencia de las tareas de aprendizaje. En este sentido, en el contrato se explicitan los siguientes principios:

– Las tareas de aprendizaje deben ser ordenadas de menor a mayor complejidad y diversidad, de manera que una solución hábil exija una mayor dominio del campo de conocimientos específico y una mayor diversidad de habilidades metacognitivas.

– El ejercicio de habilidades específicas debe estar siempre al servicio de una orientación amplia hacia la tarea como un todo.

En general, en la enseñanza se dan las tareas parciales y luego se sintetiza. En esta propuesta, en cambio, nunca se pierde de vista el todo; esto aumenta la motivación y naturalmente exige la puesta en marcha de mecanismos de ayuda, de manera que los estudiantes, en la ejecución de la tarea global, reciban colaboración en los aspectos que no pueden resolver por sí solos.

En cuanto al contexto social, se acentúan en el contrato los siguientes aspectos:

– dar tareas y problemas que se relacionen con situaciones diversas, donde el conocimiento aprendido y las habilidades puedan ser aplicados posteriormente;

– estimular el contacto con y la observación de expertos;

– favorecer la motivación intrínseca;

– dejar resolver los problemas en forma cooperativa;

– alimentar conversaciones donde se puedan confrontar las diferentes estrategias de emprender problemas.

De la teoría a la práctica: un ejemplo de un ambiente de aprendizaje modificado en la clase

Describiré en esta sección un proyecto en el que aparecen componentes y principios importantes del contrato de aprendizaje cognitivo. Este proyecto, llevado adelante por Brown y Campione (1994), se llama *Fostering Communities of Learners*.

Los principios básicos son:

- carácter activo y estratégico del aprendizaje;
- aprender poniendo acento en lo metacognitivo y autodirigido;
- trabajar con múltiples zonas de desarrollo próximo;
- aprender dialogando;
- tener en cuenta las diferencias individuales;
- crear comunidades de aprendizaje;
- aprender en forma contextualizada;
- realizar evaluaciones transparentes y responsables.

Así, el ambiente de aprendizaje aparece modificado en la clase, a través de formas renovadas de enseñanza; por ejemplo, el intercambio de roles en la enseñanza (enseñanza recíproca) a través de la creación de una nueva cultura en el aula.

Las cuatro estrategias utilizadas en el aula son: formular preguntas sobre el texto, resumir partes del texto, definir lo que no se entiende del texto y por último, realizar previsiones (dado lo que he leído hasta ahora, ¿qué puedo esperar del resto del texto?). Se acentúa el aspecto dialogal de la enseñanza, donde alumno y profesor desempeñan en forma alternada el papel de líder de la discusión. Se emplea el modelaje (el profesor muestra cómo se aplica cada estrategia) y los alumnos toman progresivamente la responsabilidad para ejecutar sus propias estrategias de trabajo (se va de la regulación externa a la autorregulación). El profesor proporciona *feedback* y ayuda.

El método tiene en cuenta una organización recíproca de la clase en grupos de investigación y aprendizaje. En una primera fase, cada subgrupo toma una parte de un tema mayor; cuando los subgrupos de investigación ya están listos, se reagrupa a la clase en grupos de aprendizaje, donde hay un representante de cada uno de los grupos de investigación. A través de la integración de sus conocimientos parciales del tema, se llega a la comprensión del todo.

La nueva cultura del aula propuesta por Brown y Campione se basa en estos cuatro principios:

- responsabilidad individual unida al intercambio de conocimientos;
- respeto recíproco entre los estudiantes y entre los estudiantes y los profesores;
- una *comunidad de discurso*, marcada por la discusión constructiva, la formulación de preguntas y la expresión de pensamientos críticos;

— una cantidad de mutuas estructuras de participación (entre las cuales, la enseñanza recíproca es un ejemplo).

Consideraciones finales

En esta contribución he presentado una nueva visión del aprendizaje, distante de los conceptos tradicionales que vinculan el aprendizaje a acontecimientos individuales, que suponen tomar una cantidad prefijada —la mayoría de las veces fragmentada y descontextualizada— de conocimientos que son transmitidos por el docente. En la nueva visión se aprende a través de un proceso activo, cooperativo, progresivo, autodirigido, que apunta a encontrar significados y construir conocimientos que surgen, en la medida de lo posible, de las experiencias de los alumnos en auténticas y reales situaciones.

Cambia radicalmente la posición del alumno, que progresivamente debe asumir la responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje. También cambia la posición del docente, que deja ser la única fuente de información y se convierte en un activo participante de la comunidad de aprendizaje, que define un clima estimulante en el plano intelectual, que funciona como modelo para la definición y solución de problemas, que realiza preguntas desafiantes, que proporciona el *feedback* y la ayuda necesaria a sus alumnos y que favorece en ellos la autoconducción de sus aprendizajes.

Mucho más que un cambio de técnicas, esta nueva visión exige un cambio de mentalidad en todos los involucrados en la enseñanza, especialmente directores y docentes.

Traducción: María del Huerto González Tornaría

Bibliografía

- BROWN, A. L. (1994): «The advancement of learning», *Educational Researcher*, 23 (8), 4–12.
- BROWN A. L. y CAMPIONE, J. C. (1994): «Guided discovery in a community of learners», en K. MCGILLY (ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, pp. 229–270), Cambridge, MA, The MIT Press.
- BRUER, J. T. (1993): *Schools for thought. A science of learning in the classroom*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- CARPENTER, T. P.; LINDQUIST, M. M.; MATTHEWS, W. y SILVER, E. A. (1983): «Results of the third NAEP mathematics assessment: Secondary school», *Mathematics Teacher*, 76 (9), 652–659.

- PAPERT, S. (1993): *The children's machine. Rethinking school in the age of the computer*, Nueva York, Basic Books.
- PERKINS, D. (1995): *Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence*, Nueva York, Basic Books.
- PHILLIPS, D. C. (1995): «The good, the bad and the ugly: The many faces of constructivism», *Educational Researcher*, 24 (7), 5–12.
- SCHOENFELD, A. H. (1985): *Mathematical problem solving*, Nueva York, Academic Press.
- SCHOENFELD, A. H. (1988): «When good teaching leads to bad results: the disasters of "well-taught" mathematics courses», *Educational Psychologist*, 23, 145–166.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- WANG, M. C.; Haertel, G. D., y WALBERG, H. J. (1993): «Toward a knowledge base for school learning». *Review of Educational Research*, 63, 249–294.

Resumen

El presente artículo se ocupa de la creación de ambientes de aprendizaje lo suficientemente dinámicos y poderosos como para que estimulen a los estudiantes a aprender a aprender, a pensar activamente y a resolver problemas con habilidad. Basándose en resultados de investigaciones anteriores, propone cuatro componentes básicos para el logro de esas metas: conocimientos específicos (que hacen al contenido de una materia), métodos heurísticos, habilidades metacognitivas y aspectos afectivos, y se detiene especialmente en el tratamiento de la metacognición y las ideas previas. Luego de describir las características de los procesos de aprendizaje efectivos, el autor presenta ambientes de aprendizaje poderosos y dinámicos en los cuales los estudiantes están motivados y realizan procesos que les permiten alcanzar los resultados esperados. El aprendizaje es concebido como un proceso activo, cooperativo, progresivo y autoridigido, que impacta directamente en la concepción del vínculo alumno-docente.

Análisis de la implementación de cursos de compensación a nivel público

El cambio en la educación

por *Adriana Aristimuño*

1. Introducción

Este trabajo recoge de manera sintética los principales conceptos y hallazgos plasmados en la tesis de doctorado de la autora, titulada: *Schools do matter: a study about the implementation of remedial courses in four public high schools in Uruguay* (que puede traducirse como: *Los centros educativos importan: un estudio sobre la implementación de cursos de educación compensatoria en cuatro liceos públicos de Uruguay*), defendida en julio de 1996 en la ciudad de Lovaina, Bélgica.

Esta tesis constituye una contribución en la tradición de investigación académica en educación, de reciente impulso en el país, y se refiere al tema estratégico (tanto para los especialistas en educación como en políticas sociales en general) de cuáles son las condiciones reales de implementación a nivel local de aquellas políticas públicas innovadoras que son lanzadas desde las instancias centrales.

El estudio empírico, que se desarrolló entre los años 1992 y 1993, se orientó a

La autora.

Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de la República, 1986). Doctora en Ciencias de la Educación (Katholieke Universiteit Leuven, 1996). Docente titular en carreras del Área Educación y coordinadora del seminario permanente del Doctorado de la Universidad Católica del Uruguay. Consultora en investigación del Programa MESyFOD (Codicen-BID).

estudiar las condiciones reales de implementación de los cursos de Compensación en cuatro liceos públicos del país, cursos que fueron considerados una herramienta esencial por las autoridades de la educación que los propusieron en 1986, en la lucha contra la inequidad en las condiciones de aprendizaje. El tipo de metodología escogida determinó que el tiempo en el terreno fuera extenso: se realizaron 92 visitas a los centros, que totalizaron 317 horas de trabajo de campo.

El trabajo investiga, a través de la metodología del estudio de caso, el proceso de cambio vivido dentro de cada establecimiento, focalizando su atención en tres conjuntos de factores: los organizacionales, con énfasis en la cultura institucional; el tipo de rol que ejerce cada uno de los directores de centro; y las condiciones de trabajo de los docentes. Se establecen interesantes conexiones entre estos tres conjuntos de factores y la capacidad de cambio verificada en cada centro investigado.

2. El tema en su contexto regional: el cambio educativo en América Latina

Los dilemas comunes: masificación, segmentación, descenso de la calidad y reducción de los presupuestos

Uruguay participó, hace veinte años, en un proyecto de gran envergadura a nivel regional, dedicado a estudiar la forma en que diversas iniciativas de cambio educativo fueron puestas en práctica en los sistemas de educación públicos.¹ A partir de la evidencia recogida por este proyecto, se han identificado algunas características sobre el modo en que se desarrollan los cambios educativos en la región. Desde entonces, es conocida la impresionante expansión cuantitativa de la mayoría de los sistemas de educación formales de la región, compensada por una disminución general en la calidad y una siempre creciente segmentación o diferenciación interna entre los estudiantes de nivel socioeconómico (NSE) bajo y aquellos de nivel más alto. Los especialistas en la materia también subrayan la notoria resistencia al cambio existente en los sistemas educativos de la región (Fernández Lamarra y Aguerro, 1981; Tedesco, 1981).

1 DEALC (Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe) fue el de mayor alcance. Se desarrolló en la década de los setenta con fondos de tres organizaciones de Naciones Unidas: UNESCO, CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). Sus informes finales fueron publicados a principios de la década de los ochenta.

La expansión cuantitativa ha determinado el ingreso de una nueva población estudiantil a los sistemas educativos, especialmente en la educación media, donde se ha producido la más espectacular expansión. Como ilustración, considérense las experiencias de Chile y Uruguay: durante la década de los sesenta los sistemas educativos de nivel secundario de ambos países presentaban tasas de cobertura de entre el 15 y el 18% (en estudiantes de entre 12 y 17 años), mientras que a principios de la década de los noventa habían alcanzado porcentajes del orden del 75 al 80%. Este hecho ha planteado importantes desafíos a los sistemas de educación media, diseñados varias décadas atrás para un alumno «promedio» de clase media con un determinado nivel cultural. En la actualidad, estos sistemas están siendo inundados por miles de estudiantes de NSE bajo, con niveles culturales diferentes de los de sus docentes, es decir, con «capitales culturales diferenciales». El resultado de este proceso de expansión de la matrícula puede ser sintetizado con el término de *masificación*, para poner de relieve la escasa posibilidad que los docentes tienen de personalizar la relación educativa. El anonimato se ha convertido en la forma de existencia para decenas de miles de estudiantes, con los correspondientes deterioros en el nivel cognitivo, afectivo y hasta organizacional que ello implica.

Esta situación ha determinado que los responsables de la formulación de las políticas educativas hayan tenido que enfrentarse a una clara disyuntiva: o bien mantener los requerimientos tradicionales de calidad del sistema y pagar el precio de la deserción de los recién llegados; o bien bajar los requerimientos de rendimiento del sistema a fin de que los recién llegados permanezcan en él, pagando el precio de bajar la calidad. En general, puede afirmarse que la mayoría de los países han optado por la segunda alternativa.

En recientes estudios realizados en países que han optado por esta última alternativa, se ha encontrado que el rendimiento está relacionado muy estrechamente con el nivel sociocultural de la familia del alumno. Incluso en el mismo centro se observan resultados muy variados en tanto estén presentes estudiantes de nivel sociocultural alto y estudiantes de nivel más bajo.² Este hecho ha demostrado que *la equidad en el acceso* (todos los estudiantes tienen derecho a ingresar al sistema educativo) no provee educación de alta calidad para todos. Cada vez se reclama con mayor fuerza una *equidad en las condiciones de aprendizaje*, es decir, no sólo que todos puedan acceder al sistema educativo, sino que todos los estudiantes sean provistos durante el proceso de las herramientas necesarias para alcanzar los

2 La segmentación se refiere a la vinculación entre el nivel sociocultural de la familia y el rendimiento alcanzado. La segmentación funciona de modo que los estudiantes de nivel sociocultural más alto logran en general los mejores resultados, mientras que los resultados más pobres están relacionados con estudiantes de nivel sociocultural bajo.

resultados de ellos esperados.³ De esta forma los conceptos de *calidad y equidad* han quedado definitivamente ligados en el terreno de las políticas educativas de la región.

En Uruguay, una de las medidas que se han instrumentado para garantizar esta *equidad en el proceso* han sido los cursos de compensación en centros de enseñanza media, cuya puesta en práctica en establecimientos de nivel secundario constituye el objeto de estudio de la investigación empírica que se reseña en el presente artículo.

Al comienzo de la década de los ochenta se sospechaba que la disminución en la calidad era un problema significativo para los sistemas educativos de la región. En la medida en que se hizo evidente la segmentación, también se hizo evidente la disminución de la calidad. Hoy, finalizando la década de los noventa, ambos problemas están ampliamente reconocidos.⁴ Tanto las autoridades de los sistemas, como lo son los ministros latinoamericanos de educación (cfr. la reunión de Quito de 1991 en Tedesco, 1992), recientes informes publicados por la CEPAL (CEPAL-OREALC, 1992; CEPAL 1995), como numerosos especialistas en la materia, todos han reclamado con insistencia la necesidad de mejorar la calidad de la educación (Aguerrondo, 1992; Cariola y Rojas, 1993; Tedesco, 1991).

Los países de la OCDE se han embarcado en proyectos internacionales de medición y desarrollo de la calidad en sus sistemas educativos, alentando un esfuerzo en dos sentidos: la clarificación del sentido del término *calidad* y la construcción de instrumentos que la midan (véase al respecto: OCDE, 1991; Muñoz-Repiso et al., 1995).

Asimismo, en el último quinquenio del siglo, varios programas de reforma de los sistemas educativos públicos en América Latina se han orientado, inclusive desde su mismo nombre, al problema de la calidad.

La calidad de la educación —sea ésta definida como la pericia técnica de los docentes, la provisión de materiales y locales actualizados, la existencia de altos

3 La CEPAL y la oficina regional de la UNESCO para la educación proponen una «transformación productiva con equidad» para la América Latina de los noventa, subrayando la equidad como una condición para el desarrollo social y económico (CEPAL, 1990b; CEPAL-OREALC, 1992).

4 El concepto de calidad en sí mismo es controvertido. Para algunos autores, calidad en educación implica alcanzar los objetivos que el sistema se ha fijado, considerando que los objetivos y los contenidos son socialmente relevantes (Cariola y Rojas, 1993). Para otros, el mismo concepto es utilizado para significar cosas claramente diferentes, como el logro de los objetivos de aprendizaje, la importancia social de la educación, o la adecuación de los recursos (humanos, materiales) implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en relación con el público servido y los objetivos fijados (OPP-FAS, 1994)

niveles de rendimiento por parte de los estudiantes, o una educación socialmente relevante— ha sufrido en la región un proceso de deterioro que comenzó algunos años atrás. Las razones son numerosas y de muy diverso origen, e incluso se pueden atribuir tanto a factores externos como internos a los sistemas educativos. Entre los primeros se pueden citar la baja cantidad de inversiones realizadas por los gobiernos centrales en las últimas décadas, los crecientes problemas en los modos de integración familiar que redundan en una notoria falta de apoyo a los estudiantes, y una batalla siempre perdida con los medios de comunicación masiva por captar la atención de los jóvenes. Entre los segundos, el más destacado es la incapacidad de los sistemas educativos para responder a sociedades siempre cambiantes y exigentes. De hecho, las dificultades para cambiar que enfrentan la mayoría de los sistemas educativos en América Latina constituyen un problema internacional. Algunos especialistas en la materia llegan incluso a hablar de una naturaleza interna conservadora, típica de los sistemas educativos a nivel mundial (Fullan, 1993).

Sin embargo, los procesos de cambio educativo en América Latina presentan algunas especificidades atribuibles a peculiaridades de sus sistemas sociales. Algunos ejemplos de dicha especificidad los constituye el modo en que se han organizado los sistemas educativos (con raíces en las burocracias colonialistas españolas y en el modelo francés de educación pública centralizada), así como la más absoluta falta de investigación a nivel de la implementación de las políticas educativas puestas en práctica. Esta carencia ha determinado que los sistemas educativos se hayan negado a sí mismos la posibilidad de aprender de sus propias experiencias.

Especialmente durante las décadas de los sesenta y setenta, la estrategia de innovación dominante en la región fue aquella de la reforma global, que en la región ha fracasado en la mayor parte de los países, tal como fracasó en el mundo entero. En América Latina los motivos del fracaso han estado relacionados con el modo en que las propuestas fueron diseñadas (con una casi nula participación de los docentes), así como con algunas de sus características, como la insuficiente utilización del conocimiento adquirido en intentos anteriores; un exceso de aspectos a ser cubiertos, sin selección de prioridades; el planteo de demandas urgentes para alcanzar objetivos imposibles; y la imitación de modelos extranjeros con una escasa atención a las realidades locales (Fernández Lamarra y Aguerro, 1981). Afortunadamente, estas tendencias comienzan a disminuir, dejando lugar a experiencias como, por ejemplo, las de la educación multicultural bilingüe que se ha puesto en práctica en varios países, que respeta las características culturales y la lengua de las poblaciones que atiende.

La forma en que funciona la administración de la educación en la región también ha incidido parcialmente en el fracaso. En la mayoría de los países los responsa-

bles de la formulación de políticas no están debidamente calificados para ello, y la toma de decisiones es más una justificación para medidas políticas que el resultado de un estudio objetivo de diferentes alternativas técnicas. Además, en general se ha subestimado la resistencia de los actores a nivel de cada centro educativo, debido a tradiciones y valores ya establecidos, los cuales chocan contra las innovaciones introducidas.

Los aprendizajes de los años noventa

Afortunadamente, la acumulación de conocimiento existente sobre los procesos de cambio educativo en la región, ha llevado a un número considerable de aprendizajes sobre las direcciones posibles del cambio y sus condiciones de factibilidad, aún cuando todavía nos encontremos en plena lucha con los dilemas planteados en la sección anterior.

Un primer aprendizaje lo constituye la certeza de que la expansión cuantitativa ha sido insuficiente como meta de los sistemas educativos, y que, lejos de constituir una condición suficiente de desarrollo social, ha llevado a fenómenos de masificación y descenso de la calidad educativa que hoy constituyen desafíos centrales para quienes diseñan y ejecutan las políticas educativas.

En el contexto de este problema, *la misma definición de desigualdad ha cambiado* para pasar de una disyunción entre:

acceder o no acceder

a una disyunción entre:

acceder a centros urbanos bien equipados y con docentes calificados

o

acceder a centros rurales o urbanos de periferia mal equipados y con docentes de formación precaria

Esta realidad trasciende los límites de la región y ha sido puesta en evidencia en países como España (véase al respecto, Muñoz-Repiso, 1996).

El fracaso de las reformas de alcance global es otra certeza que integra el conjunto de saberes acumulados en la región. Las estrategias hoy día pasan por procesos graduales, en los que las unidades que experimentan el cambio se van integrando progresivamente a la corriente innovadora. Este modelo de acumulación progresiva también es el dominante en la mayoría de los países europeos. En Uruguay, su aplicación más evidente la constituye el proceso innovador iniciado en la enseñanza media en 1996, en el que al comienzo de cada año lectivo se integra un número limitado de nuevos centros al conjunto de unidades innovadoras.

De manera creciente en los últimos años, la necesidad de lograr cambios con

recursos económicos escasos, así como el acercamiento a la educación de otros sectores de la vida social, como lo es el productivo, ha llevado a una revisión crítica de la conducción de los sistemas y sus unidades, es decir, a una revisión de la gestión de los sistemas y de los centros educativos. De esta manera, la gestión se ha convertido en un tema prioritario, siempre presente en encuentros de ministros, académicos y planificadores de la educación (Tedesco, 1992).

Por otro lado, el marco político general afecta la marcha de la política educativa. Ésta es una certeza básica para comprender la marcha de las políticas educativas en cualquier tiempo y lugar en que se consideren. Quizás lo que constituye una certeza de los últimos años, y un insistente reclamo de vastos sectores de las sociedades latinoamericanas —desgastadas por los vaivenes políticos de sus sociedades en los últimos años—, es que la educación sólo podrá lograr procesos de cambio estables y duraderos si se constituye en un tema de Estado y trasciende los cambios de administraciones y orientaciones políticas circunstanciales. Esta certeza puede ser enunciada afirmando que *sólo una política de Estado en educación garantiza la continuidad de los procesos de reforma y su consolidación.*

Precisamente, la vinculación entre educación y Estado constituye un tema de debate reciente y prioritario. Numerosos especialistas del cambio educativo en América Latina coinciden en afirmar que el destino de las reformas educativas en la región está ligado al destino de las reformas de sus respectivos Estados (Namo de Mello y Da Silva, 1992; Braslavsky y Cosse, 1996). En este sentido, Braslavsky (1995) plantea que las nuevas formas de regulación y configuración de los sistemas educativos que se están pensando en todo el mundo se pueden resumir en dos grandes vertientes: la de *regulación mínima*, donde el Estado se ocupa de cuestiones como la especificación de la demanda o el diseño de sistemas de evaluación y acreditación, en cuyo contexto se producen procesos de privatización y municipalización importantes, y la vertiente de la *regulación necesaria*, en la cual el Estado define las competencias a formar, crea sistemas de información y acreditación, participa en la prestación del servicio y promueve la autonomía de los centros y de los espacios centrales.

Por último, si bien existe conciencia acerca de la falta de estudios empíricos sobre la marcha de los procesos de cambio, en esta última década del siglo se ha producido un cambio positivo en este sentido. Han existido interesantes iniciativas prácticas en el ámbito privado, y un creciente conjunto de estudios de base empírica sobre cómo se desarrollan los procesos de cambio en la región: quién los diseña, en qué grado participan sus actores, con qué sistemas de apoyo se ponen en marcha, en qué condiciones de trabajo ejercen su función los docentes; con qué márgenes de autonomía funcionan los centros, o cómo ejercen sus roles sus figuras directivas (Achard, 1995; Geninazzi, 1995; Vaillant, 1996).

3. El marco teórico del estudio

La naturaleza del proceso

Un hecho misterioso que ocurriera a fines de la década de los setenta en Estados Unidos dio lugar a una de las transformaciones conceptuales más potentes en el terreno del estudio de los cambios en educación: aquellos estudiantes a los que se estaban aplicando innovaciones no llegaban a resultados muy diferentes de los de aquellos que seguían programas tradicionales. Por el contrario, la misma innovación daba lugar a resultados marcadamente divergentes en tanto fuera aplicada en diferentes grupos, por diferentes docentes y en instituciones diversas. Este fue el fin del paradigma tecnológico experimental en el estudio de los procesos de cambio en educación. Hoy sabemos que la investigación y la evaluación de programas en el área social se hacen de acuerdo a diseños de tipo cuasiexperimental, donde las condiciones de ejecución de las políticas difieren mucho de las de un laboratorio.

A partir de la evidencia del fracaso de concebir a los procesos de cambio como situaciones asimilables a las de laboratorio, se gesta la sustitución de dicha concepción. Paul Berman (1981), quien puso en evidencia dicho fracaso a partir de centenas de trabajos empíricos sobre innovaciones en Estados Unidos, propone que son las condiciones de implementación las que determinan las características del proceso de cambio y no las características técnicas de la innovación.

El cambio en educación es conceptualizado a partir de entonces como un proceso en el que domina la implementación, constituido por tres subprocesos organizacionales laxamente enlazados: la movilización, la implementación propiamente dicha y la institucionalización.

El proceso es uno de naturaleza dinámica, inestable y fuertemente condicionado por el contexto, y que además admite avances y retrocesos: ocurre con frecuencia que un cambio que ya se ha puesto en práctica se traba por razones de resistencia de los actores o de falta de financiamiento. En estos casos, se vuelve a un momento de movilización para destrabar el proceso y avanzar hacia nuevas formas de implementación.

Los factores que inciden en la implementación

El mismo estudio de la implementación también ha experimentado avances. En un comienzo, la mayoría de los estudios se concentraban en estudiar qué características de las innovaciones llevaban a mayores niveles de implementación, un pun-

to de vista que todavía estaba impregnado de la lógica del paradigma tecnológico. En esta línea, uno de los estudios más significativos fue el de Clark, Lotto & Astuto (1984), en el que se sostiene que las notas de una innovación que llevan a niveles más elevados de implementación son: que posea ventajas comparativas en relación con lo existente; que sea simple y comprensible para los usuarios; que esté dotada de legitimidad; que sirva una necesidad específica y que sea práctica y de buena calidad. Si bien hoy sabemos que éste es un enfoque parcial del cambio, no es un aspecto menor el de considerar las características intrínsecas de la innovación a ser introducida.

El estudio de la implementación ha conducido gradualmente al estudio de los factores que llevan a procesos de cambio más exitosos, así como a los factores que con mayor frecuencia bloquean o dificultan el proceso. De esta manera, surgen diferentes tendencias en la investigación y la conducción de los procesos de cambio, en función de los factores que se estudian.

Un importante grupo de investigadores se ha dedicado a investigar qué aspectos de las *condiciones de trabajo de los docentes* están presentes en los procesos de cambio de mayores logros. En esta línea, los trabajos pioneros han sido los que han puesto énfasis en los lazos y tipos de interacciones existentes entre los docentes que trabajan en un mismo centro (Fullan, 1982). Existen por lo menos tres líneas de investigación que han estudiado las condiciones de trabajo de los docentes en procesos de cambio: la de las escuelas efectivas⁵ (Little, 1982; Purkey & Smith, 1983; Rosenholtz, 1988); la del mejoramiento escolar (Clark et al., 1984; Fullan, 1982; 1993; McLaughlin, 1986; Staessens, 1991); y la que estudia la docencia como una carrera, carrera en la que las condiciones de trabajo y los procesos de cambio tienen roles decisivos (Hargreaves, 1990; Kushman, 1992; Little, 1990a, 1990b; Lortie, 1975; McLaughlin & Yee, 1988).

Una de las condiciones de trabajo de los docentes que más pesa en los procesos de cambio es el grado de colaboración que existe entre ellos. En la literatura de las

-
- 5 El movimiento de las escuelas efectivas ha contribuido en fuerte medida al avance en el conocimiento de los procesos de cambio, pero esto no invalida un importante cuestionamiento. Este movimiento surge en Estados Unidos, en instituciones urbanas de población de bajo nivel socioeconómico, en la década de los ochenta. Ante un problema de bajos resultados académicos y difícil manejo de la disciplina, en varias instituciones de este tipo se implementaron programas similares cuyo base era: firme disciplina, orden, énfasis en las habilidades básicas y construcción de una misión institucional. Estos programas dieron rápidos resultados en términos de la disciplina y el rendimiento, pero su generalización, si tenemos en cuenta la advertencia epistemológica de Berman (1981), no debería ser realizada a otros contextos, como si se tratara de una tecnología, la que (de acuerdo al paradigma tecnológico) funciona bien, independientemente de la especificidad del contexto y de los actores.

escuelas efectivas se sostiene que las instituciones que logran mayores niveles de cambio son aquellas en las que los docentes se observan mutuamente en sus clases e interactúan con frecuencia (Little, 1982), así como en las que se comparten conocimientos técnicos (Clark et al., 1984; Purkey & Smith, 1983). Desarrollos más recientes se ocupan de estudiar la tensión que existe en el trabajo de los docentes entre autonomía y colegialidad, es decir, entre la necesaria independencia que necesitan para desarrollar su práctica y la colaboración y apoyo de los colegas (Clement & Vandenberghe, 1997).

Otra condición del trabajo de los docentes que lleva a mayores niveles de cambio es la de participar en instancias de formación permanente. Esto es un círculo virtuoso: en la medida en que los docentes se perfeccionan, estarán más dispuestos a participar en procesos de cambio, e incluso a proponerlos ellos mismos. A la vez, su participación en los procesos será desde una perspectiva más técnica y calificada. De hecho, la formación de los docentes es considerada por algunos autores como una condición para el cambio (Clark et al., 1984; McLaughlin, 1986) y la clave para el desarrollo del currículum (Fullan, 1993). Mirado desde otro punto de vista, la ausencia de oportunidades de formación ha sido identificada como una de las causas del ausentismo docente (Rosenholtz, 1988).⁶

Asimismo, la participación de los docentes en la toma de decisiones en aspectos técnicos ha sido una de las condiciones de su desempeño que más contribuye a los procesos de cambio (Dembo & Gibson, 1986; McLaughlin, 1986). Esto es lógico si se considera que el grado de involucramiento en dichos procesos será mayor cuanto más incidencia tengan los docentes en la toma de decisiones que los guían.

La investigación reciente también enfatiza otras condiciones del ambiente de trabajo de los docentes que los llevan a niveles de dedicación y motivación elevados. Entre éstas son decisivas la expresión de apoyo y retroalimentación positiva por parte de colegas y directores, la protección o liberación de tareas administrativas, así como de todas las que se relacionan con los problemas de disciplina de los alumnos, y la provisión de condiciones materiales estimulantes en términos de salarios, edificios y apoyos didácticos (Firestone, 1990).

De forma complementaria, un importante conjunto de investigadores se ha concentrado en el rol que desempeñan *las figuras directivas de centros educativos* en los procesos de cambio.

Los directores son docentes ellos mismos, por lo cual la mayor parte de lo que se ha sostenido en los párrafos anteriores sobre las condiciones de trabajo de los docentes corresponde a los directores. De todos modos, el rol del director posee

6 Los otros determinantes del ausentismo son: un manejo negativo por parte de la institución de los problemas de disciplina de los estudiantes y la falta de gratificaciones psicológicas (Rosenholtz, 1988).

una cierta especificidad que merece una atención particular. En efecto, sobre el rol clave que desempeñan los directores en los procesos de cambio existe considerable evidencia en la literatura contemporánea.⁷

Para empezar, han ocurrido importantes transformaciones en el mundo de las políticas sociales que afectan el funcionamiento de las instituciones educativas y, por lo tanto, la manera de dirigirlas. Entre los cambios más salientes se destacan las recientes tendencias a desburocratizar las sociedades, lo que lleva a las instituciones educativas a adoptar prácticas de gestión descentralizadas, o una creciente presencia de la participación y el desenvolvimiento de diversos modos de desarrollo local, que conducen a nuevos modelos de organización (Arocena, 1995; Murphy y Hallinger, 1992). Los centros educativos, entonces, tienden a adoptar modelos de gestión de base local (*school-based*), y necesitan desarrollar por consiguiente sus propias capacidades de toma de decisiones. Además, los sistemas burocráticos de administración y contabilidad, cuya base era el control del estricto cumplimiento de normas lanzadas centralmente, se van sustituyendo por sistemas cuyo eje son los resultados, en los que la actuación del estudiante y la satisfacción de los padres y la comunidad adquieren creciente relevancia.

Los directores hoy en día deben trabajar en un mundo incierto, dinámico y de complejo contexto político. Deben ser líderes en dos terrenos: en lo interno al centro educativo, en el sentido de desarrollar la capacidad del centro educativo para encontrar sus propias soluciones en forma participativa y democrática, y en lo ambiental, en el sentido de desarrollar buenos lazos de comunicación con la comunidad (Murphy y Hallinger, 1992; Vandenberghe, 1992). Es por ello que este último autor se refiere a la multidimensionalidad del rol del director.

El rol de director ha evolucionado, desde un punto de vista histórico. Esto es particularmente claro en el caso de los países desarrollados: durante las décadas de 1960 y 1970, los directores estaban llamados a ser buenos administradores de programas lanzados centralmente, por lo que una de sus funciones principales era hacer cumplir las regulaciones oficiales. Durante la década de los ochenta, bajo la influencia del movimiento de las escuelas efectivas, los directores se convirtieron en líderes pedagógicos de instituciones efectivas: se les dedicaba intensa atención al currículum y a las actividades de enseñanza. Hoy en día, cerrando la década de los noventa, los directores son considerados líderes transformacionales de instituciones reestructuradas, en las que tiene lugar un proceso de desarrollo profesional basado localmente (Hallinger, 1992).

7 Véase al respecto: Cariola y Rojas, 1993; Hallinger, 1992; Huberman y Miles, 1982; Staessens y Vandenberghe, 1994; Van der Vegt y Vandenberghe, 1992; Van Tulder et al., 1993; Vandenberghe, 1987, 1988, 1992.

Un aspecto central en el rol de los directores involucrados en procesos de cambio es la atención que le dedican a los temas pedagógicos (como diferentes de los organizacionales, o de manejo del personal, o locativos, etc.). Esto es especialmente relevante en el caso de las innovaciones cuyo eje son los procesos de enseñanza y aprendizaje. Recientes estudios revelan que cuanto mayor es la importancia que el director otorga a los temas pedagógicos (en tiempo, energía, apoyo), mayor es el nivel de implementación de la innovación (Rosenholtz, 1985). De hecho, la sobrecarga de trabajo administrativo (usualmente llamado el *papeleo*) es considerada por los directores uruguayos como una dificultad que los distrae y les impide una mayor dedicación a cuestiones pedagógicas (ANEP-CES, 1990).

De todos modos, un cierto nivel de eficiencia en temas organizacionales es muy positivo para el proceso de cambio, y muchas veces esta eficiencia es uno de los factores que apoyan los procesos de cambio más sólidos (Vandenberghe, 1988).

El director tiene un rol destacado en proveer de todos los arreglos y adaptaciones que apoyan mejor la implementación de innovaciones. En este aspecto, Van Tulder et al. (1993) han concluido que los directores que son líderes en lo técnico-pedagógico, que ejercen una cierta presión en una determinada dirección (que llamaremos *presión direccional*) y apoyan a su personal, generalmente conducen centros que logran altos niveles de cambio.

El director también es un actor clave en la construcción de la atmósfera de trabajo del centro educativo y en la promoción de un modelo de relacionamiento colaborador entre los docentes. Un director que trabaja duro, que es visible y que habla en «nosotros» contribuye a la creación de un tal modelo (McLaughlin y Yee, 1988).

La cultura de la institución tiene en el director a uno de sus arquitectos clave. Dada la percepción global de la vida del centro educativo que el director posee, y la porción de poder que tiene como cabeza de la organización, el director ocupa una posición estratégica en esta actividad de construcción de la cultura organizacional. El director comunica la visión que posee del centro, en el sentido de imagen objetivo a la que se debe apuntar, a la vez que contribuye a desarrollar un determinado consenso en torno a esta visión, todo ello a través de los contactos personales que desarrolla, los documentos que produce o las actividades que prioriza. El director también puede tener la capacidad de vincular las actividades diarias con esta visión en desarrollo (Vandenberghe, 1988).

Es muy revelador, por último, estudiar la posible congruencia que puede existir entre la visión presente en un centro educativo y la filosofía implícita en la innovación que está siendo puesta en marcha en él. Una fuerte disonancia entre ambas puede llevar a problemas de implementación. En los sistemas educativos más centralizados el director está a veces forzado a poner en marcha cambios en los que no cree (Nias et al., 1989). De todos modos, el rol del director es en todos los casos muy importante como clarificador del significado que la innovación tiene para los

participantes (Vandenberghe, 1987). En otras palabras, el director ayuda a los actores a entender lo que el cambio significa en términos muy concretos, tomando en cuenta sus circunstancias.

Un enfoque organizacional

En Uruguay, el factor organizacional ha sido identificado como un punto clave en la implementación de cambios en el sistema educativo, probablemente subestimado en el pasado, especialmente a nivel de Secundaria (ver CEPAL, 1995; Cooperación Técnica OPP-BID, 1993; y Ravela, 1991).

Ahora bien, la visión de organización que se adopta se apoya en la evidencia empírica de que no existe un vínculo lineal entre los objetivos, los comportamientos y los resultados a los que se llega en los centros educativos, y sí existe un vínculo débil donde intervienen varios elementos no racionales (Hallinger y Murphy, 1985; Weick, 1982). En consecuencia, los centros han sido definidos como sistemas débilmente conectados donde cualquier medio produce el mismo resultado, el nivel de coordinación es muy bajo (Weick, 1976), los cambios no se expanden lo suficiente y el relacionamiento entre los individuos es débil.

Uno de los desarrollos más recientes en este terreno, a nivel de la investigación, ha sido el concepto de *cultura organizacional*, frecuentemente citado en la bibliografía organizacional actual.⁸ Tradicionalmente la sociología de las organizaciones ha considerado la dicotomía entre lo que está explícito y lo que está implícito en las organizaciones, y entre lo racional y lo irracional. La cultura organizacional aparece como el último giro en la lucha entre el punto de vista racional/explicito y el irracional/implícito, con una valoración renovadora del último. Recientemente ha habido un creciente interés en los aspectos implícitos e irracionales, dado que los centros considerados como sistemas resisten las explicaciones burocráticas de corte racional. Las explicaciones racionales se han visto cuestionadas por hallazgos reveladores, tales como la disonancia cognoscitiva, en la que existe un componente no racional de gran peso, o la fijación de metas como una actividad posterior a aquellas actividades que se supone deben conducir.

8 Entre las razones más salientes que han hecho de la cultura una herramienta importante en el análisis de las organizaciones, encontramos el poder de explicación que mostró poseer cuando se desarrolló la teoría organizacional en el marco occidental (que no prestara atención a la cultura) y fracasó al tratar de explicar los fenómenos organizacionales que tenían lugar en marcos no occidentales. Se encontró cada vez más que los factores culturales estaban en la base de varios fenómenos y, por lo tanto, la cultura de las organizaciones (entendida como conjunto de definiciones básicas sobre la realidad) comenzó a ser considerada como crucial en el análisis de las organizaciones (Frost et al., 1985).

Pero, en una organización, ¿a qué denominamos *cultura*?

En los últimos años se han propuesto varias definiciones de cultura organizacional.⁹ De especial interés resulta la definición de Schein (1985), ya que explica cómo se originan y desarrollan las culturas organizacionales. Schein afirma que la cultura de un grupo se origina en la medida en que sus miembros resuelven constantemente problemas tanto internos como externos. En este proceso de aprendizaje social se crean y comparten algunos supuestos y creencias entre los miembros, que definen de manera obvia la forma en que la organización se ve a sí misma y a su entorno. En consecuencia, la cultura es un producto del aprendizaje de la experiencia del grupo, y su núcleo es un conjunto de supuestos básicos. Schein propone que en toda cultura existen niveles: el único nivel visible es aquel constituido por artefactos (en su mayoría, símbolos y comportamientos). Conectados a ellos pero no visibles están los valores que los miembros de la organización poseen; y en la base de la cultura encontramos sus definiciones o supuestos básicos, no visibles y rara vez conscientes. Tanto los artefactos como los valores son manifestaciones de los supuestos básicos y no deben ser confundidos con éstos. Los supuestos básicos consisten en definiciones de la naturaleza humana, la verdad y la realidad. Para comprender los supuestos básicos es necesario realizar una reconstrucción histórica detallada de cómo el grupo resolvió los grandes problemas a los que se ha enfrentado (especialmente los acontecimientos decisivos). Los abordajes metodológicos más adecuados para ello son las entrevistas exhaustivas a miembros de la organización, así como observaciones sistemáticas acompañadas de explicaciones e interpretaciones válidas.

El concepto de cultura organizacional ha permitido explicar varias características del proceso de cambio en las organizaciones educativas. Rossman et al. (1988), por ejemplo, afirman que la aceptación de proyectos de mejoramiento en los centros depende de la cultura existente en el centro, ya que la aceptación o la resistencia al cambio está arraigada en las definiciones básicas compartidas por los actores sobre lo que es bueno o lo que es verdadero. En otras palabras, cuando se introduce una innovación en un centro ocurre un choque cultural entre los valores y normas implícitos en la innovación y aquellos preexistentes en el centro (Staessens y Vandenberghe, 1987).

Dentro de los aspectos que se considera relevante conocer de la cultura de una

9 Conocimiento transmitido y compartido socialmente de lo que es y lo que debe ser simbolizado en acto y artefacto (Wilson, en Firestone y Corbett, 1988); una energía social que lleva a los individuos a actuar (Staessens y Vandenberghe, 1987); un conjunto único de valores y creencias fundamentales ampliamente compartidos en una organización (Rossman et al., 1985), y redes de significados con significación social (Smircich, en Frost et al., 1985).

organización, uno de los salientes es el del grado de consenso que existe entre los miembros de la organización sobre los objetivos que ésta persigue. *El consenso en los objetivos perseguidos* se ha convertido en un componente crucial de los procesos de cambio, y la relevancia de este aspecto de la vida organizacional trasciende los límites de la bibliografía de las escuelas efectivas. En un reciente trabajo de Staessens y Vandenberghe (1994) se sostiene que los resultados logrados en la implementación de un cambio han dependido del grado de consenso sobre los objetivos que existía entre los miembros del personal del centro. Este consenso en lo que respecta a los objetivos está más ligado a una visión, a una imagen del centro en construcción, que a objetivos racionales claramente definidos y mensurables. La visión que los individuos construyen del centro en conjunto opera a menudo como fuerza motivante, como una fuente de inspiración que algunos autores denominan la *misión organizacional* (Hallinger y Murphy, 1985). Por otro lado, los objetivos racionales son utilizados con frecuencia como mecanismos de control, pero pueden tener escasa relación con la visión específica del centro.

Finalmente, es importante considerar que el enfocar el estudio en el centro individual no implica que las iniciativas de cambio se originen necesariamente en ese nivel. Numerosas reformas introducidas desde el nivel central admiten que la adaptación local ocurra en el centro individual. De hecho, los procesos mediante los cuales el centro reacciona a una iniciativa de cambio externa son diversos y complejos. Van der Vegt y Vandenberghe (1992) sostienen que el grado de implementación alcanzado por una innovación originada a nivel externo en un centro en concreto depende de la capacidad del centro para desarrollar *arreglos estructurales* a fin de apoyar la implementación, como la constitución de grupos *ad hoc* que llevan adelante aspectos operativos del cambio, y de cómo conduce el proceso a través de diversas *funciones guía* tales como la clarificación de los conceptos nuevos introducidos por el cambio, la provisión de asistencia y apoyo, o el ejercicio de cierta presión direccional, es decir, una presión ejercida en la dirección en que apunta el cambio.¹⁰

4. La investigación de campo

El planteo del estudio

El estudio empírico del que se da cuenta en este trabajo se orientó a estudiar las condiciones reales de implementación de una innovación lanzada centralmente,

con el objetivo de conocer la manera en que se produce dicha implementación a nivel local. Por su relevancia social, dado que fueron concebidos como un instrumento clave en la lucha contra la inequidad en las condiciones de aprendizaje, se seleccionaron los cursos de compensación a nivel de la educación media (véase 2).

Una serie de decisiones metodológicas llevó a que el diseño fuera el del estudio de caso, aplicado en cuatro liceos públicos de Montevideo y el interior del país.¹¹

Las preguntas a que responde la investigación fueron:

1. ¿Existen diferentes niveles de implementación de una innovación específica (los cursos de compensación) en los cuatro centros?
2. ¿Desarrollan los cuatro centros seleccionados un patrón o modelo de implementación específico?
3. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, ¿cómo puede ser explicada esa posible especificidad?

Para responder a esta última pregunta se tomaron en cuenta los tres grandes grupos de factores considerados en el marco teórico del estudio, a saber: los organizacionales, con énfasis en la cultura del centro; las condiciones de trabajo de los docentes, con énfasis en sus niveles de colegialidad, de satisfacción, y sus oportunidades de formación permanente y de participación; y la manera en que los directores de los centros ejercen su rol, con énfasis en su liderazgo pedagógico, su papel en la construcción de una visión compartida para el centro, y la prominencia que otorgan a la innovación.

La hipótesis de la investigación puede desdoblarse en dos enunciados:

- a. los cuatro centros desarrollan diferentes patrones de implementación de la innovación, lo cual se visualizará en diferentes niveles de implementación de ésta, y
- b. estos diferentes patrones estarán explicados en gran medida por los factores seleccionados.

Diversas medidas fueron tomadas para garantizar la confiabilidad del estudio, así como su validez interna, externa y de constructo (Yin, 1989). Entre ellas, se destacan la creación de una base de datos estandarizada, con los mismos once archivos para cada uno de los centros, o el sometimiento de un borrador del informe de caso de cada uno de los centros a los respectivos directores, para su revisión.

Las actividades de campo se desarrollaron entre el 6 de abril de 1992 y el 12 de

10 Ver también Van Tulder et al., 1993.

11 Se llegó a estos cuatro centros luego de una serie de decisiones que priorizaron: la educación pública por sobre la privada, la educación secundaria por sobre los otros subsistemas, la inclusión de centros tanto de Montevideo como del resto del país, y el número de 4, si bien inicialmente eran 8. Por la fundamentación de cada decisión, véase la tesis original: Aristimuño (1996), pp. 44-47.

junio de 1993 e insumieron 317 horas en el terreno, distribuidas en 92 visitas a los centros. Se realizaron 36 entrevistas; se observó de forma intencional un número aproximado a 30 actividades (entre reuniones de docentes, jornadas completas de directores, clases de compensación y recreos) y se analizó un número cercano a los 2350 documentos.

El análisis compendió dos momentos. El primario incluyó la codificación de entrevistas, la búsqueda de iteraciones en las observaciones y los documentos, y llevó a la construcción de los cuatro casos (análisis horizontal). El segundo momento del análisis llevó a la búsqueda de regularidades y singularidades a través de los cuatro centros (análisis horizontal o intercasos).

Una de las claves del trabajo fue la construcción de indicadores de implementación, a través de los cuales fue posible medir los niveles de implementación de la innovación en los cuatro liceos. Estos indicadores arrojaron resultados muy significativos sobre la traducción local que cada centro hizo sobre la misma innovación.

A continuación se incluye un cuadro síntesis sobre las dimensiones de cada uno de los centros, así como una breve descripción de su contexto institucional (se incluyen cifras aproximadas para preservar el anonimato).

Cuadro 1. Contexto institucional de los cuatro liceos

Liceo	N° total de alumnos	N° de grupos	Staff permanente	N° de docentes de compensación	NSE promedio de estudiantes
A	3100	80	51	25	Medio y medio-bajo
B	1300	38	27	15	Medio y medio-bajo
C	1300	39	27	10	Medio-bajo
D	1100	37	26	8	Medio-alto a medio-bajo

El liceo A o *Torre de Babel*

Se trata de un macroliceo de Montevideo y es el representante en el estudio de un tipo de centro que ha dado lugar a fuertes cuestionamientos sobre la posibilidad de crear ambientes verdaderamente educativos en ellos dadas sus dimensiones. Se trata de un local muy bien dotado, pero pobremente mantenido y con escasez de personal. Está ubicado en un barrio de clase media a media-baja, con importantes

flujos de locomoción que lo convierten en un liceo de aluvión. Está a escasos mil metros del liceo B.

El liceo B o *Cruce de caminos*

Como su seudónimo lo indica, está en el cruce de dos vías muy transitadas. Sirve un número menor de alumnos que el liceo A, pero de similares características, y también es un liceo de aluvión. El local es pobre y muy deteriorado. Se lo escogió dada su cercanía al A, y porque informantes calificados refirieron a cualidades de gestión que lo diferenciaban claramente de éste, a pesar de lo similar de sus poblaciones estudiantiles.

El liceo C o *El liceo de barrio*

Liceo de dimensiones similares al anterior, pero ubicado en un barrio. La Inspección lo recomendó como un centro ideal para captar el fenómeno de centro integrado a su contexto comunitario. La información recogida por los indicadores de implementación contradijo la inicial expectativa que apuntaba a un buen nivel de aplicación de los cursos de compensación. La explicación, como se verá, está en el rol que ejercía la Dirección: en su débil liderazgo sobre el cuerpo docente.

El liceo D o *El vivero*

Único liceo de su ciudad, de 15 000 habitantes y distante 300 kilómetros de Montevideo. El interés estaba en conocer el tipo de cultura institucional que se genera en los centros del interior del país con determinadas características (según fueran referidas por la Inspección), como una fuerte integración a la comunidad, conjugada con un notable liderazgo pedagógico de la Dirección.

Los resultados del estudio

A partir de la información relevada a través de los indicadores construidos, se tuvo una clara impresión de las diferencias de implementación por centro. En el cuadro siguiente se incluye una síntesis de la información provista por algunos de los indicadores:

Cuadro 2. Indicadores organizacionales del nivel de uso de la innovación por centro

Liceo	Momento de comienzo de curso (porcentaje de cursos que comienzan en marzo o abril)	Demora promedio en el comienzo de los cursos del liceo (medido en clases perdidas por alumno)	Porcentaje de estudiantes derivados que asiste al curso
A	3	15	59
B	46	6	73
C	21	12	83
D	55,5	1	86

En primer lugar, debe establecerse que fue necesario crear una serie de instrumentos de medición empírica del fenómeno en estudio (los cursos de Compensación), ya que muy pronto, a partir de las primeras entrevistas, se tuvo claro que existían dos clases diferenciadas de determinantes del nivel de uso de la innovación: los de nivel global de la organización, cuya responsabilidad recae en el personal de docencia indirecta de cada establecimiento y hasta en factores externos al centro, y los de nivel de aula, es decir, los docentes de Compensación.

En el cuadro 2 se muestran resultados que refieren al primer tipo de determinantes. En él queda claro que en los liceos A y C los cursos comienzan en forma más tardía que en los liceos B y D, lo que determina que en los primeros se pierdan más clases por alumno como promedio. La particular manera en que funcionan los cursos de Compensación lleva a estas diferencias por centro (los cursos comienzan cuando la institución completa un grupo de ocho alumnos y solicita a las oficinas centrales un docente para el grupo) y las *diferentes maneras en que los centros manejan este margen de autonomía* determina que unos y otros comiencen en momentos tan diversos, y que en algunos centros los estudiantes deban esperar de dos a tres meses para recibir su primera clase de Compensación, aun cuando ya fueron derivados a ella. Es de notar el excelente nivel logrado por el liceo del interior (D): aquí el mecanismo de designación de docentes se resuelve de manera local, a nivel departamental, lo cual acorta los tiempos y ahorra las dilaciones propias del sistema tal como ocurre en Montevideo.

Un tercer indicador consignado en el cuadro 2 revela el comportamiento organizacional y se refiere al porcentaje de estudiantes que en cada liceo asiste efectivamente a los cursos, sobre total de alumnos que debieron asistir, es decir, los que fueron derivados formalmente a Compensación (con ficha y que figuran en lista). Estos porcentajes confirman la tendencia anterior para el liceo A, pero marcan un matiz para el C (el *liceo de barrio*), en el que se hacía un seguimiento muy personalizado de los estudiantes, y los adscriptos hasta los iban a buscar en bicicleta a su casa si éstos no asistían. En el caso de los liceos de mejor comportamiento en estos indicadores, existe un cuerpo de adscriptos y POP compenetrados de la importancia de realizar un seguimiento caso por caso de la efectiva asistencia a Compensación.

Cuadro 3. Indicadores organizacionales del nivel de uso de la innovación por centro

Liceo	Porcentaje de clases de compensación efectivamente dictadas sobre las que se debieron dictar	Porcentaje de cursos que desarrollaron más de 40 clases al año
A	69	12.5
B	81	35
C	67	14
D	87	67

En el cuadro 3 se pueden observar dos indicadores adicionales sobre la capacidad que cada centro tiene de poner en marcha la innovación: se trata del número efectivo de clases dictadas, medido como un porcentaje de las clases que se debieron dictar. Para ello se analizaron todas las libretas de todos los docentes de Compensación en los cuatro centros (y hasta se llegó a un nivel de análisis más refinado, que distinguió para cada liceo el tipo de faltas que predomina: las atribuibles a factores de funcionamiento general o a la ausencia de los docentes). De acuerdo

a la información que se presenta en el cuadro, se confirma la misma tendencia del cuadro anterior: los liceos de peor desempeño son el A y el C, y los de mejor desempeño son el B y el D. La explicación para ambos fenómenos, como veremos, está en la cultura que estos centros han desarrollado y la particular prominencia que los directores de los centros B y D otorgan a la Compensación.

En 1991 la oficina de CEPAL en Montevideo relevó los porcentajes de clases no dictadas en los cursos de Ciclo Básico en el período mayo-junio para todas las asignaturas en los diferentes subsistemas (CEPAL, 1992). Sus resultados fueron reveladores: la tasa de clases perdidas es mayor en Montevideo (17,3%) que en el interior (11%). Si comparamos dichas tasas con las cifras de los indicadores del cuadro 3, el desempeño de la Compensación es notoriamente más deficitario que el promedio de las asignaturas hallado por CEPAL: liceo A: 31% de clases no dictadas; liceo B: 19%; liceo C: 33%, manteniéndose la tendencia de mejor desempeño para el liceo del interior (liceo D: 13%).

Ahora bien, el último de los indicadores incluido en el cuadro 3 pone en evidencia la enorme debilidad institucional de los tres centros de Montevideo para poner en práctica los cursos de Compensación. Este indicador (porcentaje de cursos que desarrollaron más de 40 clases en todo el año) se creó para poder visualizar de modo muy directo el nivel de puesta en práctica de la innovación, no ya como un porcentaje de las clases que se lograron dictar sobre un total que podía ser de por sí bajo en términos absolutos (especialmente si los cursos comenzaban tarde en el año), sino como un número absoluto de clases efectivamente desarrolladas. Se consideró que 40 clases anuales de 40 minutos era un nivel exigible para un mínimo de logros. De otro modo, ¿de qué cursos estaríamos hablando?

El número 40 representa el 80% de un hipotético total de 50 clases por año, las que se desarrollarían en número de 8 por mes durante aproximadamente siete meses de clase (descontando feriados, vacaciones de julio y setiembre).

La evidencia empírica es devastadora: en ninguno de los tres liceos de Montevideo se logra siquiera llegar a un promedio que supere el 35% de los cursos con dicho número absoluto de clases. Ello significa que la gran mayoría de los cursos (87,5% en el liceo A, 65% en el liceo B y 86% en el liceo C) no sobrepasó el número de 40 clases que se fijara como mínimo exigible para poder hablar de un posible efecto en los estudiantes. Llegado este punto cabe preguntarse: ¿de qué innovación estamos hablando?, ¿qué efectos se pueden pedir a la innovación cuando se la puso en práctica en porcentajes tan mínimos?

Finalmente, nos referiremos a los indicadores construidos para medir la implementación de la Compensación por parte de los docentes. Para ello se trabajó en conjunto con los tres inspectores, quienes contribuyeron a la construcción de un cuadro de componentes críticos de la innovación (aquellos que no deben ser alterados de modo sustantivo, pues de lo contrario se pierde la esencia de la innovación

inicial). Estos componentes críticos son: la existencia de un diagnóstico para cada estudiante en la libreta del profesor; la existencia de planificación en ella; el empleo de una metodología innovadora con determinadas características; el desarrollo de ciertos contenidos; y el empleo de determinado tipo de materiales. A partir de un detallado estudio de cada uno de los componentes, se establecieron categorías de docentes, combinando todos los componentes. Las categorías establecidas son: no usuario, bajo usuario y alto usuario.

La evaluación del nivel de uso de la innovación por parte de los docentes se hizo a través de tres fuentes: la entrevista personal a los docentes, el análisis de todas sus libretas y la observación de una de sus clases.

Como uno de los medios empleados para garantizar la confiabilidad del estudio, se sometió a los inspectores de Compensación la evaluación de los niveles de uso de 12 docentes. El acuerdo logrado fue de 11 en 12, es decir, del 91%.

Cuadro 4. Nivel de uso de los docentes de Compensación por centro, expresado en porcentajes de las tres categorías

Liceo	No usuarios	Bajos usuarios	Altos usuarios	Sin información
A	12	48	36	4
B	0	27	53	20
C	10	50	20	20
D	0	25	62.5	12.5

En este cuadro queda claro que existe un patrón de liceos con concentración de bajos usuarios y no usuarios (en los liceos A y C la suma de ambas categorías llega al 60%) y de altos usuarios (en los liceos B y D dichos docentes se sitúan entre el 53% y el 62,5%).

Es de destacar la congruencia existente entre los indicadores de nivel organizacional y aquéllos de nivel de aula. Prácticamente en todos los indicadores, los bajos implementadores son los centros A y C, y los que logran los mejores desempeños en términos de implementación, los centros B y D. Esta congruencia es muy

importante, pues está apuntando en la dirección de un cierto efecto organizacional en la labor de los docentes que constituye la piedra de toque de la interacción entre la gestión institucional de un centro y su desempeño en el terreno pedagógico, el que se juega en su mayor parte en las aulas.

En nuestro estudio, las explicaciones sobre la necesaria congruencia entre los fenómenos organizacionales y los de aula las hemos encontrado en los tres grupos de factores que inciden en la implementación (tal como fueran reseñados en el punto 3), dando así respuesta a la tercera de las preguntas que guiaron la investigación.

Los resultados del estudio y la construcción de una teoría

A partir del análisis de la información recogida fue posible discriminar la existencia de centros de alto nivel de implementación de aquellos de bajo nivel. La casi unanimidad de los indicadores señala a los liceos B y D entre los primeros, y a los liceos A y C entre los segundos.

Son muy reveladoras las explicaciones de dichos patrones de implementación, a la luz de los tres grupos de factores estudiados. Las regularidades halladas a través de los diversos casos contribuyen a la construcción de una teoría sobre cómo se producen los cambios en las instituciones educativas públicas secundarias y, más precisamente, sobre cuáles son los factores que contribuyen al logro de mayores niveles de transformación.

A continuación ofrecemos una síntesis de la información que sustenta la construcción de dicha teoría. Se agrupan los centros según su nivel de uso de la innovación, estableciendo aquellas regularidades verificadas en las dos parejas de centros según su capacidad de cambio (altos implementadores: B y D; bajos implementadores: A y C).

Cuadro 5. Análisis intercasos: factores organizacionales según la capacidad de cambio de los centros (altos o bajos implementadores)

Liceos	Nociones sobre las que se construye la visión institucional	Temas de la cultura institucional	Relación con dependencias centrales	Capacidad de resolución de problemas
Altos implementadores	Eficiencia. Dedicación. Trabajo profesional. El estudiante es el centro de todo.	"Somos un super liceo". "Somos moscas blancas". "Somos un equipo". "Tenemos docentes calificados".	Respuestas burocráticas, con algunos espacios de autonomía.	Liceo B: limitado por la centralización. Liceo D (interior): Director resuelve, delega y controla.
Bajos implementadores	No hay construcción; o la hay dispersa en algunos pocos.	"Las cosas están fuera de control aquí". "Quiebre reglas en orden a sobrevivir". "El trabajo debería hacerse en un clima de orden y respeto".	Sólo respuestas Burocráticas.	Muy escasa capacidad, debido a centralización (ambos). Desorden institucional la impide en el liceo A.

Los altos implementadores construyen su visión institucional sobre las nociones de eficiencia, dedicación y profesionalidad del trabajo docente. Consideran que el estudiante es el centro de todos los esfuerzos. En palabras de uno de los directores:

Trabajamos sobre la base de la convicción de que aquí nuestra misión es servir a la educación pública, y la educación pública consiste fundamentalmente en los estudiantes que asisten a ella.

Estos centros se organizan en torno de la constitución de equipos, y subrayan la noción de que sus docentes son en su mayoría calificados (era notable en las reuniones el esfuerzo de ambos directores por reforzar estas expectativas con relación a sus cuerpos docentes). En estos centros «se juega en los límites» en las relaciones con las autoridades centrales, siendo ambos directores experimentados y audaces conductores a la hora de rendir cuentas. Uno de ellos expresó textualmente.

El director general dijo que tomáramos la iniciativa para trabajar hacia una mayor calidad educativa y eso es lo que hago: actúo, no me pregunto si se puede.

Los bajos implementadores constituyen dos realidades institucionales diversas, las que se originan en sus diferentes tamaños y tipo de inserción en la comunidad. De todos modos, a pesar de estas importantes diferencias, ambos comparten una incapacidad para elaborar una visión compartida, una cultura homogénea. Existen fragmentos de una cultura, en la que está ausente la noción de la tarea docente como algo profesional. En el liceo A se vive la docencia mayoritariamente como una desgracia, y al centro educativo como un caos al que se viene a sobrevivir. No se observaron iniciativas más allá de las respuestas burocráticas que permite la normativa del sistema, o ni siquiera la búsqueda de los intersticios que ésta habilita.

En la construcción de tales culturas organizacionales, el rol del director fue verificado como crucial. En el cuadro siguiente se sintetizan los principales hallazgos, agrupándolos nuevamente según el nivel de uso de la innovación.

Cuadro 6. Análisis intercasos: rol del director según la capacidad de cambio de los centros (altos o bajos implementadores)

Liceo	Construcción de la cultura	Apoyo a la innovación	Liderazgo pedagógico	Uso del tiempo	Enfasis en gestión
Altos implementadores	Construyen una visión.	Establecen arreglos estructurales.	Claro: con docentes y estudiantes.	Categoría principal: temas pedagógicos.	Trabajo en equipo. Relación con la comunidad.
Bajos implementadores	Liceo A: no hay. Liceo C: construye pero como agente externo a ella.	Uno solo establece arreglos estructurales.	Inexistente en ambos centros: docentes de Compensación no lo perciben.	Categoría principal: en uno lo pedagógico; en el otro, el funcionamiento y lo administrativo.	Control disciplinario. Mantenimiento edilicio. Funcionamiento del centro.

Un primer hallazgo en este terreno lo constituye la evidencia de que los directores que realizaban un consciente trabajo de construcción de una visión (en el sentido señalado líneas arriba) lideran centros en los que se logran mayores niveles de innovación. Por lo tanto, se verifica una directa relación entre dicho esfuerzo consciente y la capacidad de cambio de la institución. Ahora bien, el contenido de dicha

visión también es relevante. Los directores de los liceos B y D consideran la profesionalidad de sus cuerpos docentes y la relevancia de la Compensación como ejes de su trabajo, lo que no ocurre en los centros que logran pobres desempeños en la implementación de la innovación. Esto actúa con un claro efecto reforzador: si el director no señala la importancia de la innovación a su personal, éste fácilmente baja los brazos, presionado por múltiples dificultades de índole organizacional (demora en el nombramiento de los docentes, dificultad para ubicar a los estudiantes derivados, horario de Compensación entre turnos, etcétera).

En los centros de alta implementación, la prominencia que se otorga a la innovación queda plasmada en el establecimiento de arreglos estructurales. Como ejemplos considérense los siguientes: un director que nombra a un adscripto para que modifique sus horarios de modo de estar siempre presente entre turnos, que es cuando funcionan las clases de Compensación (liceo B); un director que visita todas las clases en marzo, deriva posibles candidatos de Compensación a la POP, ésta realiza entrevistas a los alumnos y luego establece la derivación (liceo D). Por lo contrario en el liceo A se presenciaron reuniones de profesores en que se proponían estudiantes para Compensación pero nadie tomaba la iniciativa de llenar la ficha correspondiente, y el alumno no era derivado.

En cuanto al estilo de gestión de los cuatro directores, los altos implementadores se destacan como líderes pedagógicos que se involucran en temas relativos al aprendizaje, no lo dejan librado exclusivamente a los docentes y sus inspecciones, y hacen del trabajo en equipo un eje de su gestión (esto es notable en el centro B, dada su difícil población estudiantil). Es de notar que el director del centro C (bajo implementador) realizaba importantes esfuerzos individuales por apoyar pedagógicamente el trabajo de sus docentes, pero éstos no se hacían eco de dichos esfuerzos; el débil liderazgo del director era la causa de dicha carencia.

Los directores de los centros de alta implementación destinaban un porcentaje muy alto de su tiempo a recorrer recreos, a hablar con los estudiantes y a interesarse por sus procesos de aprendizaje, reforzando constantemente las expectativas que sobre él tenían. Los directores de los centros de baja implementación se relacionaban con los estudiantes de un modo más personal; se interesaban más por su problemática familiar y en su comunicación con los estudiantes faltaba la referencia a temas de estudio.

Finalmente, un conjunto de factores de gran relevancia para comprender la dinámica de los procesos de cambio se refiere a las condiciones de trabajo de los docentes, como se fundamentara en 3. La información recogida se consigna en el cuadro siguiente, agrupando los centros según su nivel de implementación.

Cuadro 7. Análisis intercasos: las condiciones de trabajo de los docentes según la capacidad de cambio de los centros (altos o bajos implementadores)

Liceos	Patrón de inserción institucional	Nivel de satisfacción	Sentimiento de eficacia sobre Compensación	Oportunidades de formación	Modos de relación (aislamiento - colegialidad)
Altos implementadores	Liceo B: 13% viene por más de 20 h./sem. Liceo D: 62% viene por más de 20 h./sem.	Ambos: alto en función de la relación con los estudiantes. Liceo B: se agrega el apoyo del director.	Bajo.	Muy escasas.	Algo de colegialidad entre docentes de Compensación. Nula con demás docentes.
Bajos implementadores	Liceo A: 84% viene por menos de 8 h./sem. Liceo C: 80% viene por menos de 6 h./sem.	Relativo, en función de la relación con los estudiantes.	Bajo.	No existen.	Idem altos implementadores.

Este es el conjunto de factores que menos discrimina entre bajos y altos implementadores. Si se observa el patrón de inserción institucional, vemos que entre los altos implementadores existen planteles docentes tanto de alta (liceo D) como de baja permanencia en horas en el centro (liceo B), lo cual agrega evidencias sobre el enorme esfuerzo que el equipo de este último centro hacía para construir una cultura institucional cohesiva. También es importante señalar que el liceo D, donde los docentes tienen los patrones de inserción de mayor permanencia en el centro, es en el que se verifican los menores niveles de ausentismo. Una posible explicación a este hecho puede estar en que los docentes de Compensación cumplían en general otras tareas de docencia directa o indirecta en el centro, totalizando de esta forma importantes cargas horarias semanales en él, más allá de la Compensación.

La realidad verificada en los centros de baja implementación de la Compensación es predecible por la teoría: en aquellos centros en que los docentes asisten por bajas cargas horarias semanales resulta difícil construir procesos de cambio fluidos.

Es notable la unanimidad encontrada en todos los cuerpos docentes sobre la fuente u origen de que se alimentan sus niveles de satisfacción: dicha satisfacción está directamente ligada a su relación con los estudiantes. Altos y bajos implementadores coinciden en forma unánime. Es de señalar que en uno de los centros de alta implementación se agrega un generalizado reconocimiento al apoyo

permanente del director, lo que confirma una de las funciones guía reseñadas en el marco teórico como claves para el desarrollo de procesos de cambio.

Es igualmente unánime un bajo sentimiento de eficacia de los docentes en relación con los efectos de la Compensación en los estudiantes. Esto estaba ligado en sus respuestas a la conciencia de la existencia de importantes dificultades en la implementación de los cursos, y a una conciencia clara de que existía un porcentaje de estudiantes cuya problemática excedía las posibilidades de atención que estos cursos ofrecían.

También se investigaron, en función del marco teórico consignado, las oportunidades de formación de los docentes y sus niveles de aislamiento y colegialidad. En ambos casos en todos los centros se verificaron condiciones altamente negativas para la puesta en marcha de cualquier tipo de proceso de cambio. Todos los esfuerzos de formación en servicio o trabajo compartido se hacían a instancias de empeños aislados e individuales.

5. Las conclusiones del estudio

Como se desprende claramente de los resultados presentados, las respuestas a las tres preguntas del estudio pueden sintetizarse así: en los cuatro liceos investigados se desarrollaron diferentes niveles y patrones de implementación de una única innovación, y los tres conjuntos de factores planteados aportan importantes explicaciones sobre las variaciones locales de la implementación de dicha innovación.

Una conclusión central de la investigación puede enunciarse así: *los factores que tienen una mayor incidencia en la determinación del patrón de implementación de cada centro y, por ende, de su capacidad de poner en marcha procesos de cambio son: el modo en que el director ejerce su rol, y la cultura organizacional que existe, en una interacción dinámica.*

Algunas claves de dicha interacción son:

- la consciente construcción en equipo de una visión sobre lo que se quiere lograr en el trabajo del centro;
- un énfasis en los aspectos relativos a los procesos de enseñanza y los de aprendizaje (que llamamos *liderazgo pedagógico*), visible en: las prioridades que el director tiene, los temas de los que habla con su equipo, y el tiempo que dedica a interactuar con los estudiantes;
- la permanente promoción y apoyo de las iniciativas de los docentes;
- la prominencia que tiene la innovación en la vida del centro (que se visualiza en los arreglos estructurales y las funciones de guía para su implementación, como la presión direccional);

- la existencia de vínculos sistemáticos con la comunidad;
- la creación de espacios de autonomía dentro del centro;
- una eficiente administración del centro como organización.

Es tal el peso que demuestran tener ambos factores en la dinámica del proceso de cambio, que pueden neutralizar importantes desventajas de partida, tales como un bajo nivel socioeconómico del alumnado, su heterogeneidad y no pertenencia a la comunidad del centro, o la existencia de importantes problemas de disciplina (como lo pone en evidencia el caso del liceo B).

Otra conclusión apunta en el sentido de señalar al *director como quien ejerce el rol proactivo en esta interacción dinámica de factores*: el caso del liceo C, en que el director no ejercía liderazgo entre sus docentes (lo cual explica en gran medida los altos niveles de ausentismo de éstos), muestra que, aun un centro relativamente pequeño, de barrio, de cultura integrada, no puede poner en práctica un cambio *a pesar de su director*. Por lo tanto, *la cultura cohesiva e integrada se constituye en una condición necesaria pero no suficiente para el proceso*. El director debe ejercer un claro liderazgo también en la construcción de dicha cultura. Esto fue claramente visible en el análisis de los casos B y D.

El estudio de los centros en sus componentes organizacionales lleva a la conclusión de que *los liceos investigados constituyen organizaciones estructuralmente muy débiles, en las que la centralización hace un fuerte impacto*, casi impidiendo que las instituciones desarrollen formas de resolver los problemas a nivel local, o eficientes patrones de circulación de la información, o un mínimo consenso en las metas que persiguen.

Del mismo modo, el estudio de *las condiciones de trabajo de los docentes* lleva a la conclusión de que *se constituyeron en el conjunto de factores más negativo para el proceso de cambio*.

Finalmente, un hallazgo central de la investigación es la constatación de la existencia de una relación entre la implementación de la innovación a nivel del centro (medida a través de los indicadores organizacionales) y la implementación lograda a nivel de las aulas (medida a través de los indicadores del nivel de uso de los docentes de Compensación). La relación hallada revela que los centros que logran una alta implementación de la innovación en el plano organizacional, también la logran en las aulas, y lo mismo ocurre para los bajos implementadores. Esta congruencia pone de relieve el punto crucial de la influencia que tienen los cuerpos directivos en sus planteles docentes, piedra de toque de toda la gestión educativa. Esta investigación permite concluir que *sí existe una influencia de la cultura organizacional sobre lo que ocurre en las aulas* y deja abiertas numerosas preguntas sobre las características de dicha influencia y sobre las diversas maneras en que el trabajo que se realiza fuera de las aulas puede incidir sobre el que se realiza dentro de ellas, en el dominio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

6. Más allá de la investigación

Más allá de los resultados y la potencialidad de los hallazgos, el contacto permanente con un tema por un período de cinco años deja una suerte de huellas existenciales que trascienden lo intelectual. Estas huellas van desde una cierta dosis de perplejidad hasta un moderado optimismo.

Una cierta perplejidad está ligada a la constatación de los enormes e innumerables esfuerzos, heroicos y solitarios, de la mayoría de los actores que participaban en los procesos estudiados, con una casi total ignorancia por parte de la sociedad sobre lo que sucede en los establecimientos de educación pública secundaria, a excepción, obviamente, de quienes se desempeñan en ella. El estudio también permitió acercarnos a la casi unánime certeza de estos actores sobre la escasa relevancia que tienen dichos esfuerzos para el resto de la sociedad.

Otro componente de perplejidad está asociado a un aspecto más funcional, cual es el de constatar la enorme distancia que existe entre la enunciación de las políticas educativas y su efectiva implementación a nivel local, distancia que no hace sólo a las variaciones de tipo cualitativo, esperables por la teoría, sino a la misma verificación de la ocurrencia de los fenómenos en estudio. La gran cantidad de clases no dictadas que se verificó en los centros, así como el alto número de estudiantes derivados a los cursos de Compensación que nunca llegó a asistir a una sola clase, constituyen indicadores de una gran ineficiencia del sistema, así como de un enorme costo que el país entero pagó por servicios que nunca fueron brindados. Aquí se puede postular la hipótesis de que la gama de actores involucrados en estos resultados es muy amplia, y no se circunscribe a los actores contemporáneos del fenómeno sino que obedece a largos años de disfuncionamiento del servicio.

De todos modos, existe un importante margen para el optimismo. El hecho de que el modelo de implementación de cada centro no estuviera ligado en forma alguna al contexto social de los estudiantes que sirve, permite concluir que no son los factores estructurales de tipo socioeconómico los que determinan la capacidad de cambio de los centros, sino sus dinámicas internas, en función de la manera en que los directores ejercen su rol y el tipo de culturas organizacionales que se construyen. Un hallazgo central del estudio, y que ciertamente anima al optimismo, así como abre nuevos caminos para la investigación, es el que establece una importante coherencia entre las culturas organizacionales que apoyan el cambio y la capacidad de cambio que se verifica en las aulas en dichos centros. Esto vuelve posible el ejercicio de un efectivo liderazgo pedagógico por parte de los directores y los equipos de docencia indirecta.

Finalmente, si tuviéramos que seleccionar tres contribuciones del presente estu-

dio para la formulación de políticas de cambio en educación para el sector público secundario en Uruguay, podríamos sugerir las siguientes:

- encuadrar la política de cambio en una visión sistémica: si bien el eje del proceso es el centro educativo, es necesario considerar una serie de aspectos externos a él que afectan su capacidad de cambio, como su limitada autonomía en los aspectos económicos o en el manejo de sus recursos humanos;
- considerar que en las condiciones de trabajo en que fueron estudiados los docentes, era prácticamente imposible generar procesos de cambio viables;
- identificar a los directores de los centros como uno de los factores estratégicos de transformación del sistema, en virtud de su rol proactivo en la consolidación de culturas organizacionales innovadoras.

Referencias

- ACHARD, I. *El rol del director de Enseñanza Secundaria en Montevideo* (tesis de Maestría, no publicada). Montevideo, Universidad Católica del Uruguay, 1995.
- AGUERRONDO, I. «La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas». *Perspectivas*, 23 (3), 381-394, 1992.
- ANEP-CES. *Encuentros del Consejo de Educación Secundaria con equipos de Dirección de los liceos del país*. Montevideo: ANEP-CES, 1990.
- ARISTIMUÑO, A. *Schools do matter: a study about the implementation of remedial courses in four public high schools in Uruguay* (tesis doctoral [no publicada]). Lovaina, Katholieke Universiteit Leuven, 1996.
- AROCENA, J. *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Caracas, CLAEH-Universidad Católica del Uruguay-Nueva Sociedad, 1995.
- BERMAN, P. «Educational change. An implementation paradigm». En R. Lehming & M. Kane (eds): *Improving schools. Using what we know* (pp. 253-286). Beverly Hills: Sage, 1981.
- BRASLAVSKY, C. «La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos». *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, 91-123, 1995.
- BRASLAVSKY, C. y COSSE, G. *¿Cómo se reforma la educación en América Latina?* (trabajo preparado para PREALC). Santiago, Diálogo Interamericano, 1996.
- CARIOLA, P. y ROJAS, A. *América Latina: en busca de una educación de calidad*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Nacional de Renovación de la Educación Católica, Montevideo, 1993.
- CEPAL. *Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay*. Montevideo, CEPAL, 1990a.
- CEPAL. *Transformación productiva con equidad*. Santiago, CEPAL, 1990b.

- CEPAL. *¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?* Montevideo, CEPAL, 1992.
- CEPAL. *Hacia un rediseño organizacional de la Enseñanza Secundaria en el Uruguay.* Montevideo, CEPAL, 1995.
- CEPAL-OREALC. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.* Santiago, Naciones Unidas, 1992.
- CLARK, D., LOTTO, L. y ASTUTO, T. «Effective schools and schools improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry». *Educational Administration Quarterly*, 20(3), 41-68, 1984.
- CLEMENT, M. y VANDENBERGHE, R. *Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture?* Ponencia presentada en el Encuentro Anual de la AERA, Chicago, 1997.
- COOPERACIÓN TÉCNICA OPP-BID. *Educación* (vols. 1 a 3). Montevideo, Cooperación Técnica OPP-BID, 1993.
- DEMBO, M. y GIBSON, S. «Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement». *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184, 1986.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y AGUERRONDO, I. «Las reformas de la educación en América Latina. Análisis de algunos procesos nacionales». En UNESCO-CEPAL-PNUD (eds.): *El cambio educativo. Situación y condiciones. Informes finales*, 2 (pp. 179-215). Buenos Aires: CEPAL, 1981.
- FIRESTONE, W. y CORBETT, H. «Planned organizational change». En N. BOYAN (ed.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 321-340). Nueva York, Longman, 1988.
- FROST, P., MOORE, L., y MARTIN, J. *Organizational culture.* Beverly Hills, Sage, 1985.
- FULLAN, M. *The meaning of educational change.* Nueva York, Teachers College, 1982.
- FULLAN, M. *Change forces. Probing the depths of educational change.* Londres-Filadelfia, Falmer, 1993.
- GENINAZZI, C. *Percepciones de los directores de liceos de Educación Secundaria de la incidencia de las innovaciones educativas en su gestión y percepciones del proceso de cambio* (tesis de Maestría, no publicada). Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 1995.
- HALLINGER, P. «The evolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders». *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48, 1992.
- HALLINGER, P. y MURPHY, J. *Defining an organizational mission in schools.* Trabajo presentado en el encuentro anual de la AERA, Chicago, 1985.
- HARGREAVES, A. *Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture.* Trabajo presentado en el encuentro anual de la AERA, Boston, 1990.

- HUBERMAN, A. y MILES, M. *Innovation up close: a field study in twelve settings*. Andover, The Network, 1982.
- KUSHMAN, J. «The organizational dynamics of teacher workplace commitment: a study of urban elementary and middle schools». *Educational Administration Quarterly* 28(1), 5–42, 1992.
- LITTLE, J. W. «Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions for schools success». *American Educational Research Journal*, 19(3), 325–340, 1982.
- LITTLE, J. W. «The persistency of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations». *Teachers College Record* 91(4), 510–536, 1990a.
- LITTLE, J. W. «Teachers as colleagues». En A. LIEBERMAN (ed.), *Schools as collaborative cultures: creating the future now* (pp. 165–193). Nueva York, The Falmer Press, 1990b.
- LORTIE, D. *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- MCLAUGHLIN, M. «Teacher evaluation and school improvement». En A. LIEBERMAN (ed.), *Rethinking school improvement. Research, craft, and concept* (pp. 62–175). Nueva York, Teachers College Press, 1986.
- MCLAUGHLIN, M. y YEE, S. «Schools as a place to have a career». En A. LIEBERMAN (ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 23–44). Nueva York, Teachers College Press, 1988.
- MUÑOZ-REPISO, M., CERDÁN, J., MURILLO, F. «Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos». Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.
- MURPHY, J. y HALLINGER, P. «The principalship in an era of transformation». *Journal of Educational Administration*, 30(3), 77–88, 1992.
- NAMO DE MELLO, G. y DA SILVA, T. «La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas». En J. EZPELETA y A. FURLAN (eds.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 44–63). Santiago, UNESCO-OREALC, 1992.
- NIAS, J., SOUTHWORTH, G. y YEOMANS, R. *Staff relationships in the Primary school: a study of organizational culture*. Londres, Cassell, 1989.
- OCDE. *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona, Paidós–Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- OPP–FAS. *Calidad educativa: teoría y medición (Manual de apoyo)*. Montevideo, OPP–FAS, 1994.
- PURKEY, S. & SMITH, M. «Effective schools: a review». *The Elementary School Journal*, 83(4), 427–452, 1983.
- RAVELA, P. «La institución educativa como eje para una estrategia de renovación». En CEU–UCU (eds.), *Levántate y anda...* (pp. 36–50). Montevideo, CEU–UCU, 1991.

- ROSENHOLTZ, S. *Teachers' workplace. The social organization of schools*. Nueva York, Longman, 1988.
- ROSSMAN, G., CORBETT, H. y FIRESTONE, W. *Professional cultures, improvement efforts and effectiveness: findings from a study of three high schools*. Filadelfia, Research for Better Schools, 1985.
- SCHEIN, E. *Organizational culture and leadership: a dynamic view*. San Francisco, Jossey Bass, 1985.
- STAESSENS, K. *The professional culture of innovating Primary schools. Nine case studies*. Trabajo presentado en el encuentro anual de la AERA, Chicago, 1991.
- STAESSENS, K. y VANDENBERGHE, R. «De cultuur van een school: omschrijving en betekenis voor onderwijs innovatie». *Pedagogische Tijdschrift*, 12(6), 341-350, 1987.
- STAESSENS, K y VANDENBERGHE, R. «Vision as a core component in school culture». *Journal of Curriculum Studies*, 26(2), 187-200, 1994.
- TEDESCO, J. C. «Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina». En UNESCO-CEPAL-PNUD (eds.), *El cambio educativo: situación y condiciones. Informes finales 2* (pp. 59-88). Buenos Aires, CEPAL, 1981.
- TEDESCO, J. C. «Las perspectivas de la educación en América Latina». *Educación y Derechos Humanos*, 4(12), 10-14, 1991.
- TEDESCO, J. C. «Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública». En J. EZPELETA y A. FURLAN (eds.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 21-44). Santiago, UNESCO-OREALC, 1992.
- VAILLANT, D. *L'étude du processus d'implantation d'un programme de formation pédagogique pour formateurs universitaires* (tesis de doctorado, no publicada). Hull, Université du Québec a Montréal, 1997.
- VAN DER VEGT, R. & VANDENBERGHE, R. *Schools implementing a central reform policy. Findings from two national educational contexts*. Trabajo presentado en el encuentro anual de la AERA, San Francisco, 1992.
- VAN TULDER, M., VAN DER VEGT, R. y VEENMAN, S. «In-service education in innovating schools: a multi-case study». *Qualitative Studies in Education* 6(2), 129-142, 1993.
- VANDENBERGHE, R. *The principal as maker of a local innovation policy. Linking research to practice*. Trabajo presentado en el encuentro anual de la AERA, Washington, 1987.
- VANDENBERGHE, R. *Development of a questionnaire for assessing Principal change facilitator style*. Trabajo presentado en el encuentro anual de la AERA, Nueva Orleans, 1988.
- VANDENBERGHE, R. *Creative management of a school: a matter of vision and daily interventions*. Johannesburgo, 1992.

- WEICK, K. «Educational organizations as loosely coupled systems». *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19, 1976.
- WEICK, K. «Administering education in loosely coupled schools». *Phi Delta Kappan* 63(10), 673-676, 1982.
- YIN, R. *Case study research. Design and methods*. Newbury Park, Sage, 1989.

Resumen

En este artículo, producto de su tesis doctoral, la autora se propone indagar en las condiciones en que se concretan las políticas públicas de carácter innovador que se impulsan desde organismos centrales. Para ello toma como base un estudio empírico de las condiciones de implementación de los cursos de Compensación, realizado en cuatro liceos públicos uruguayos. El proceso de cambio vivido en cada establecimiento se investigó con la metodología del estudio de casos, centrando la atención en los factores organizacionales, en el rol de los directores y en las condiciones de trabajo de los docentes. A modo de conclusión, la autora postula que la capacidad de cambio de los establecimientos reside más en sus dinámicas internas que en factores estructurales.

Pensando en los directores: ¿cómo concilian las presiones externas con la redefinición interna de su rol?*

por Roland Vandenberghe

Introducción

Un análisis válido de los nuevos roles y demandas para los directores implica comprender los cambios que han ocurrido en el contexto de la política en general y de las políticas educativas. Más aún, una comprensión clara de las demandas y limitaciones que enfrentan los directores es crucial para la investigación, así como para la formación. Inclusive, un vistazo incompleto de recientes cambios legales y relativos al currículum en la parte flamenca de Bélgica aporta mucha información en el sentido de que los directores están continuamente enfrentados a un «contexto político turbulento» (Vandenberghe, 1995).

Un nuevo sistema nacional de inspección fue introducido por ley en 1991. Antes, un inspector visitaba un salón de clase y le daba *feedback* a un docente en particular. En otras palabras, sólo se evaluaba la profesionalidad individual de cada docen-

El autor.

Decano y catedrático de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica) y director del Centro para la Política y la Innovación Educativa.

te. Ahora, un grupo de tres o cuatro inspectores visita el centro durante una semana, en la cual no observan solamente actividades de clase sino que entrevistan docentes, al director, a los estudiantes, y analizan documentos. Algunas semanas más tarde el centro recibe un informe de la inspección. El principal foco de este enfoque de «auditoría» no es más el docente individual sino el centro educativo como una organización, la colaboración entre miembros de equipo y las cualidades de liderazgo del director, entre otros. Vinculada a este nuevo sistema de inspección, se ha desarrollado una red de facilitadores externos del cambio.

Una de las expectativas es que los centros educativos, basados en el informe de evaluación, deberían crear un patrón de colaboración sistemático y continuo con un (o con un grupo) facilitador externo del cambio. Además de requerimientos legales para la inspección, en 1995 una nueva ley les solicita a las escuelas primarias el desarrollo de un *plan de trabajo local del centro* y un *plan de entrenamiento en servicio del centro*. Finalmente, una lista de requerimientos nacionales fue publicada indicando las metas mínimas a las que debía llegar cada escuela primaria. Esta publicación ha llevado al desarrollo de nuevos currícula y se espera que los centros educativos implementen estos currícula en los próximos años.

Un pensamiento implícito en toda la propuesta es que el director debe ser simultáneamente: un *intérprete de nuevas leyes*, un *gerente de programas*, un *líder pedagógico* y, de acuerdo con otro punto de vista, un *líder transformacional*. ¿Estamos buscando personas normales o alguna especie de dioses excepcionales? Esta multidimensionalidad del rol de dirección se observa en muchos países. No es fácil captar las consecuencias reales de esta multidimensionalidad para la práctica diaria de los directores y para el desarrollo de programas de formación, pero es fácil para los observadores externos subestimar la complejidad del rol de director. Basado en estudios recientes, exploro dos temas importantes que son buenos indicadores de esta multidimensionalidad, así como iluminan diferentes modos de tratar con las nuevas demandas y expectativas de la política educativa. Este trabajo limita su discusión a la educación primaria. Ello no significa que sólo los directores de escuelas primarias sean las «víctimas de un contexto de la política educativa desequilibrado, hostil y en permanente cambio» y que sean los únicos directores que deben «desarrollar nuevas y difíciles tareas en un contexto de medios que decrecen paulatinamente». Estas son preocupaciones para los directores tanto de nivel primario como medio.

Nuevos estándares a nivel nacional y la implementación de currícula desarrollados a nivel central demandan que el director se convierta en un vínculo entre el centro educativo y el nivel de las clases. En segundo lugar, como ya se indicara, las inspecciones de los centros producen un informe en el cual se describen puntos fuertes y débiles y los inspectores expresan cuáles son sus expectativas para mejorar los puntos débiles señalados. Esto significa que el director debe desarrollar

un plan de acción *con o sin el apoyo de un facilitador externo*. Esta es una tarea muy nueva para los directores.

El director: creador de complementariedad entre el nivel de centro y el nivel de clase

La publicación de estándares nacionales para la educación primaria, la implementación de nuevos currícula y la creación o la extensión de la provisión de necesidades especiales para niños diferentes o para niños con problemas de aprendizaje o problemas de conducta en centros de educación normal (para nombrar algunas pocas responsabilidades) ejerce una inevitable presión sobre el director para que sea un líder pedagógico. Uno podría señalar que esta tarea ha sido la actividad central de un director durante años. Sin embargo, el carácter oficial de estas demandas y propuestas, el debate público que generan y el potencial control por los inspectores crean un *alto grado de visibilidad*. En pocas palabras, tanto los docentes como los padres saben que el director debe hacer algo. Ya no es más posible para los directores escaparse; deben planificar, actuar y evaluar. Se espera que los directores se comporten de modo proactivo, y el liderazgo pedagógico se está convirtiendo en una parte «natural» de su tarea.

Esta nueva situación nos lleva a la interesante pregunta de cómo los directores deberían organizar esta parte de su tarea y qué tipo de competencias se necesitan para poner en práctica esta innovación. Un extenso análisis de tres estudios de caso (que forman parte de un estudio más completo) reveló un problema particular: la imperativa necesidad de una *complementariedad* entre el nivel del centro educativo y el nivel de la clase (Maes, Vandenberghe, Ghesquière, 1998). Este tipo de innovación apunta al mejoramiento de la práctica de los docentes y al desempeño académico de los estudiantes, pero el cambio de las prácticas de aula es una tarea muy demandante para los docentes. Éstos tienen que adquirir nuevos conocimientos y destrezas que difícilmente hayan experimentado en su propio aprendizaje como estudiantes o en su trabajo como docentes (Knapp, 1997).

Generalmente se espera que los cambios en las prácticas de los docentes estén complementados por cambios del propio centro; en otras palabras, el aprendizaje individual debe ser complementado por el aprendizaje organizacional. Sin embargo, este enunciado general deja la «naturaleza» de la relación entre ambos niveles sin clarificar. Según Knapp (1997, pp. 253–254), algunos investigadores han comenzado a explorar la existencia de relaciones posibles entre la construcción de capacidades a nivel individual y organizacional:

Los marcos teóricos y los hallazgos de esta línea de investigación apuntan a la importancia de la existencia de comunidades de práctica dentro del centro, las que pueden estimular o inhibir la capacidad de los docentes para actuar basándose en su conocimiento personal, en sus creencias y capacidades en el trabajo cotidiano.

Sabemos, por ejemplo, que cambios organizacionales tales como la participación en la toma de decisiones se han dirigido en general a aspectos organizacionales o no relativos al aprendizaje. Estos cambios están raramente orientados al núcleo básico de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Conley, 1991). En este caso, un cambio organizacional no apoya el proceso individual y profesional de aprendizaje que se necesita para cambiar las prácticas docentes.

Todavía no está claro de qué manera la participación en la toma de decisiones, la gestión basada en el centro educativo y las estrategias que fortalecen la participación de los docentes impactan el desempeño de éstos y, en última instancia, el de los estudiantes. En otras palabras, varias estrategias que proponen quienes lanzan las políticas son de dos tipos: o bien fortalecen los procesos de aprendizaje profesional de los docentes, o bien fortalecen el control burocrático de la enseñanza, lo que lleva a condiciones de trabajo de escaso apoyo para los docentes (Firestone & Bader, 1991; Rowan, 1990).

En un interesante análisis sobre *problemas de escala*, Elmore (1996) subraya la importancia de las estructuras organizacionales que intensifican y focalizan, más que disipan o dispersan, la motivación intrínseca para involucrarse en prácticas desafiantes. En términos de la complementariedad entre el centro educativo y el nivel de clase, sugiere que la unidad de trabajo en una organización que quiere cambiar sus prácticas docentes debería ser lo suficientemente pequeña como para que sus miembros pudieran ejercer una influencia real sobre las prácticas de los demás. Elmore (1996, p. 20) señala:

Ciertos tipos de estructuras son más proclives que otras a intensificar y focalizar la normas de la buena práctica: son organizaciones en las cuales las relaciones cara a cara dominan las relaciones impersonales y burocráticas, son organizaciones en las cuales las personas interactúan de forma rutinaria en torno a problemas compartidos sobre la práctica, y son organizaciones que focalizan en los resultados del trabajo de los docentes en relación con los estudiantes más que en las condiciones de trabajo de los profesionales.

Es más, enfatiza (1996, p. 25):

Si usted les pide a los docentes que modifiquen la manera en que se relacionan con los estudiantes y que se relacionen de manera diferente con sus colegas, los incentivos que operan en el nivel organizacional deben reforzar y promover esas conductas. Ánimo y apoyo, acceso a conocimientos especiales, tiempo para focalizar en los requerimientos de la nueva tarea, tiempo para observar a otros hacerlo, todo sugiere las diferentes formas en que el contexto de incentivos de la organización debe reflejar los requerimientos del aprendizaje.

En otras palabras, el aprendizaje individual y el desarrollo profesional de los docentes están en el corazón de la materia, pero apoyados por oportunidades, estructuras y normas de la organización.

Crear lazos de apoyo entre el nivel de centro (organizacional) y el nivel de aula (de enseñanza) es una tarea muy desafiante para directores. Entre otras cosas, significa que estructuras y procedimientos organizacionales deben proveer oportunidades de aprendizaje o incentivos para el desarrollo profesional de todos aquellos de los que se espera que cambien sus conocimientos, habilidades, creencias y actitudes.

Este enunciado general será fundamentado a través de información cualitativa tomada de tres escuelas primarias. Existía la expectativa de que las escuelas debían modificar las prácticas docentes de modo tal de prestar mayor atención en su práctica diaria a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. El rol del director será el foco principal de discusión.

En la *escuela A*, el director era percibido como un experto en enseñanza, pero incapaz de proveer apoyo a los docentes. Su principal prioridad era mantener el número de estudiantes en su centro. El director nunca organizaba reuniones y no comunicaba sus expectativas respecto a los estudiantes con necesidades especiales. Los docentes se sentían raramente apoyados en sus actividades de clase, aunque manifestaban que estaban acostumbrados a ello. No existía gran comunicación de información en general y cada docente sólo contaba consigo mismo para resolver sus problemas.

La conclusión parece clara. En este centro, los docentes trabajan en aislamiento profesional y el director no organiza actividades para quebrar este modo de organización, o para comunicar sus expectativas acerca del cuidado que requieren los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, el nivel de aula y el nivel de centro permanecen separados. El director es incapaz de crear lazos entre ambos niveles y no emerge del equipo una visión compartida acerca del cuidado que

requieren los estudiantes con dificultades de aprendizaje. En la *escuela A*, entonces, existe un *statu quo* en términos del aprendizaje profesional individual, así como en términos del aprendizaje organizacional.

El director de la *escuela B* era una persona dinámica y hacía del cuidado por los estudiantes con necesidades especiales un tema central de su gestión. Comunicaba esta preocupación en muchas ocasiones, tanto a los docentes como a los padres; el equipo tomaba esta cuestión como central en su trabajo. Esta preocupación era apoyada por deliberaciones bien estructuradas que tenían lugar en reuniones multidisciplinarias y del equipo en general. Dichas reuniones constituían una base que garantizaba la continuidad de la información, cierta congruencia en los contenidos de la enseñanza y en la cooperación que se establecía con centros externos a las escuela. Entre estas reuniones había muchos contactos informales. Es más, existía una docente remedial, muy competente en esta escuela, que respondía de modo solvente a todas las demandas asociadas con el análisis y la atención de las dificultades de aprendizaje. Ella aplicaba todos los *tests* y estaba presente en todas las reuniones de equipo, así como en los contactos con los padres.

En términos del mismo director, la otra cara de la moneda puede expresarse así: *«por atención a estudiantes con necesidades especiales, los docentes de esta escuela generalmente entienden que consiste en brindar apoyo a alguien»*. En palabras sencillas, esto significaba, para muchos docentes de la escuela, que los niños con problemas de aprendizaje debían ser enviados a la docente remedial o a algún otro apoyo externo. El análisis de sus necesidades o el establecimiento de estrategias diferenciales de enseñanza no ocurrían en sus propias clases. En este sentido, era la docente remedial quien organizaba las reuniones con los padres de los niños que requerían atención. En cierta forma, la capacidad de diagnóstico y atención remedial estaba en las manos de dicha docente altamente competente.

En la relación entre el nivel de aula y el nivel de centro, la *escuela B* es un caso interesante, pues puede suponerse que existirán desarrollos positivos en el futuro. Este caso es particularmente interesante porque brinda la oportunidad de ilustrar la importancia de la complementariedad entre los niveles de aula y de centro. En el nivel del centro, el director comunicaba claramente la importancia del cuidado por los estudiantes con necesidades especiales, y los docentes sabían y reconocían esta prioridad. En este sentido, se puede relacionar esta prioridad con una (incipiente) presión en el equipo (Vandenberghe y Van der Vegt, 1992, p. 49; p. 86).

La colaboración fue sólo el comienzo, pero por el momento tenía escasa influencia en las actividades de los docentes individuales. El cuidado por los estudiantes con dificultades de aprendizaje era percibido como responsabilidad de otros, y todavía existía una tendencia a relegar problemas a recursos externos, como un docente remedial. La colaboración entre la docente remedial y los docentes de aula

permanecía desequilibrada; en otras palabras, esa docente tenía que tomar la iniciativa. Existían reuniones estructuradas y se estaban dando algunos pasos relativos a la continuidad y el apoyo; sin embargo, había poco impacto en las acciones de los docentes individuales.

En suma, el vínculo entre los niveles de aula y de centro radicaba en uno de los niveles en el sentido estructural, y era muy limitado en el sentido cultural. La capacidad de diagnóstico y de educación remedial que se puede desarrollar en el aula es todavía baja, debido a tres razones: 1) la relación de desequilibrio entre la docente remedial (estructura) y el equipo; 2) la falta de relaciones profesionales entre los docentes (cultura); y 3) la ausencia de reflexión específica basada en las experiencias de tratamiento con estudiantes con necesidades especiales. Mirando las actividades del director, puede afirmarse que creaba estructuras a nivel del centro con el propósito de apoyar el desarrollo individual y profesional, pero en términos de contenidos no existe atención sistemática durante las reuniones y discusiones respecto a las consecuencias en las actividades normales de aula.

En la *escuela C* encontramos muchas evidencias que permiten afirmar que el cuidado por los estudiantes con necesidades especiales era una preocupación real y una verdadera prioridad. El director era un *pionero* respetado por todo el equipo. El cuidado de los estudiantes con dificultades estaba tan arraigado en este centro que era evidente para los entrevistados. «Siempre ha sido así», afirmaban los docentes. Tanto el director como los docentes subrayaban el bienestar socioemocional de los estudiantes. Esto incluso era visible en la flexibilidad del docente remedial. Siempre que era posible, el docente remedial ayudaba en el salón de clases, de tal modo que se involucraba en las prácticas diarias de aula, lo que llevaba a que los estudiantes con necesidades especiales no tuvieran que abandonar sus clases para recibir atención especial. Esta visión también estaba presente en el hecho de que prácticamente todo el equipo docente asistía a entrenamiento en servicio sobre docencia remedial. El cuidado de estudiantes con necesidades especiales era parte de la cultura profesional de este centro. Existía presión combinada con apoyo profesional por parte del director, así como apoyo colegial entre los docentes.

Para comprender este centro es importante señalar que la conexión entre el nivel de centro y el nivel de aula era *funcional*; en otras palabras, las actividades de nivel de centro apoyaban el trabajo de aula. El director daba la oportunidad de analizar y discutir experiencias individuales profesionales entre todos los colegas. Esto explica por qué la atención a estudiantes con necesidades especiales era experimentada como una realidad, era vista como una parte esencial de la responsabilidad compartida del equipo, y se convirtió en uno de los aspectos sobre los cuales existía consenso entre los docentes.

En un sentido más general, el nivel de centro se convirtió en funcional cuando en la realidad cotidiana se dedicó atención a la profesionalidad individual de los miem-

bros del equipo. No era sorprendente encontrar experiencias de formación en servicio colectivas. En contraste con los otros dos centros, en éste se ofrecían condiciones en las cuales los docentes podían aprender y encontrar apoyo en el equipo para desarrollarse profesionalmente. Las innovaciones no se apoyaban tanto en cambios estructurales en el centro, como en las condiciones de trabajo colaboradoras en las que los docentes se desarrollaban en conocimientos y habilidades y sentían una preocupación más profunda por el centro educativo (Smylie, 1994, 1995, 1996). Aquí, el aprendizaje ocurría a través de la experiencia y del hecho de compartirla cuando era confrontada con los problemas y las tareas diarias.

A través de estas tres descripciones sintetizadas, es posible deducir que los directores difieren de forma considerable en su capacidad de crear lazos entre los niveles de centro y de aula. El liderazgo pedagógico ocurre de manera muy diferente en el nivel local de cada centro. *Local* se refiere a la organización que implementa (centro educativo), la cual está involucrada en la puesta en marcha de un concepto educativo derivado del contexto de la política educativa, y a los miembros individuales que se dedican a implementar nuevas prácticas profesionales en su propio lugar de trabajo (el aula). En el desarrollo de su trabajo de implementación, los docentes están generalmente ocupados en tareas concretas tales como probar nuevos materiales, experimentar nuevos métodos, poner en práctica nuevos enfoques didácticos e instalar procedimientos gerenciales diferentes. Los docentes tienen que desarrollar nuevas habilidades, y los directores crean estructuras y una cultura (a través de lo que hacen, no hacen, dicen, y demuestran) que apoya el desarrollo profesional de los docentes.

A través de la exploración de la complementariedad entre los niveles de centro y de aula y el rol del director, he tratado de desmitificar y desvelar el concepto de *liderazgo pedagógico*. Para los directores, poner en práctica un concepto educativo valioso (presentado y apoyado por los responsables de la política educativa y, por lo tanto, que se convierte en un tema público) siempre significa trabajar con profesionales y, al mismo tiempo, prestar atención a la reestructura del escenario local de forma tal de apoyar el desarrollo de estos profesionales. En otras palabras, un líder pedagógico debe mirar la dinámica que opera tras los comportamientos de implementación concretos y también concentrarse en las preocupaciones implícitas que las personas tienen cuando ponen en práctica un concepto educativo.

En suma, futuras investigaciones e instancias de formación deberían analizar las complejas condiciones de trabajo existentes y conceptualizar estas condiciones en términos organizacionales y de preocupaciones personales, así como también las relaciones entre ambos (van der Vegt, Smyth, & Vandenberghe, 1998).

El director: un gerente de proyectos

Como se indicara en la introducción, un nuevo sistema de inspección fue introducido en 1991 en Flandes, en el norte de Bélgica. Este cambio ha sido crucial no sólo para los docentes sino también para los directores. Ello es así especialmente para los directores, porque sus capacidades como líderes son evaluadas, pero también porque existe la expectativa de que, una vez que el informe de inspección final es presentado y discutido, el director desarrollará un proyecto y organizará una serie de actividades de seguimiento. Parte de ese proyecto se refiere al establecimiento de vínculos de trabajo con facilitadores externos del cambio y el desarrollo de un plan específico en servicio. Aquí también, los cambios que ocurren en el nivel de la política lanzada centralmente tienen serias consecuencias para el rol del director y también aumentan la visibilidad del líder del centro.

En un extenso estudio cualitativo, 13 escuelas primarias que habían sido evaluadas por un equipo de inspectores fueron analizadas más profundamente. En dicho estudio se brinda una descripción elaborada de las actividades que habían tenido lugar justo antes, durante y después de la evaluación; se describen los efectos y se brinda una explicación para las diferencias existentes entre los centros (Vandenberghé & Kelchtermans, 1997). En la sección próxima presentamos algunos resultados y conclusiones de este estudio. El principal propósito es describir el impacto del nuevo sistema de inspección sobre el director, pero también indicar que el control externo crea oportunidades para él.

En los trece centros, la mayoría de los docentes informó que había tomado conciencia del importante rol y de las responsabilidades del director. Algunas preguntas planteadas por el equipo de inspectores también revelaron el irremplazable rol del director. Esto significaba, entre otras cosas, que los docentes concordaban en colaborar más intensamente, en comunicarse informalmente acerca de sus actividades docentes diarias y en participar en programas de formación en servicio, entre otros temas. En suma, la focalización de la atención en el rol central del director por parte de la inspección resultaba en una mayor aceptación por parte de los docentes del rol de líderes que asumen los directores.

Esto significa también que, para un director, la visita de un equipo de inspectores, y sobre todo la crítica específica que éstos presentan en sus informes de evaluación, ofrece una plataforma no sólo para acciones iniciadas por él sino también para la justificación de sus demandas. Incluso para directores dotados de un bajo liderazgo o sin una visión clara, las demandas presentadas en el informe de evaluación ofrecen oportunidades para la introducción de algunos cambios que ocurren tanto en el nivel del centro como en el nivel del aula. Parecería que el aumento de la presión externa por rendir cuentas da lugar al surgimiento de fuerzas que apuntan al

aumento de la autoridad de los directores: los intereses profesionales del director pueden ser fortalecidos por la autoridad externa y por la rendición de cuentas.

Existe otro aspecto para presentar. En algunos centros la visita de inspección dio la oportunidad a algunos docentes de formular disconformidad sobre su director. Describían, a veces muy vívidamente, la falta de apoyo profesional y emocional, un enfoque burocrático y parcial, canales de comunicación cerrados u otras preocupaciones. En dos centros, esto llevó a la renuncia del director.

Desde una perspectiva positiva, diez de los trece directores expresaron claramente que las discusiones con el equipo de inspección permitieron clarificar cuál era la visión de los inspectores sobre lo que constituye una buena educación y un centro educativo profesional. Esto significó que los directores ahora saben qué es lo que podrían o deberían hacer de modo de estar a la altura de dichas expectativas generales. Más específicamente, en las entrevistas los directores nos comunicaron que el informe de evaluación de inspección es una base de trabajo para el desarrollo de una actividad y un plan de inversiones para el futuro cercano. Es más, eran capaces de articular una *región de objetivos*, es decir, la imagen del futuro estado del Centro (ver Vandenberghe, 1995, p. 44). Dadas las tareas específicas que se describen en el informe de evaluación, esta región de objetivos es, más que una visión distante, un plan que se puede traducir concretamente en tareas, y a veces en estructuras. También observamos que muchos directores, aunque sabían lo que querían hacer, todavía hablaban de los numerosos obstáculos que debían superar. Como se observa muchas veces en literatura sobre innovación educativa, existe una seria distancia entre un plan y su implementación.

A partir de esta observación, es claro que (como se señaló en el comienzo de esta sección) el nuevo sistema de inspección tiene importantes consecuencias para el rol del director. El simple hecho de que exista un informe de inspección, que este informe sea discutido dentro del equipo, que relativamente claras expectativas sean presentadas, todo esto lleva a la instalación de un plan de seguimiento. Esta situación también crea oportunidades para el director como líder del equipo. Debería recordarse que el director se enfrenta, además, a las limitaciones que existen en la estructura y los procesos que tiene el centro en cuanto organización.

Comentario final

En la introducción a este trabajo se hizo hincapié en la multidimensionalidad del liderazgo. Como resultado de una creciente interacción con el contexto de la política educativa, que es muy complejo, los directores se ven forzados a rediseñar su rol y, al mismo tiempo, a desarrollar tareas de diferente naturaleza. Esto fue ilustrado a partir de la descripción del director como un *nexo* entre el nivel del centro y el

nivel del aula, y a partir del análisis de las consecuencias de un renovado sistema de inspección. Es obvio que el director experimenta un *incremento en el grado de vulnerabilidad* y que las nuevas y específicas expectativas que se generan determinan un *alto grado de visibilidad*. Esta vulnerabilidad y visibilidad —que también refuerzan la responsabilidad del director— en definitiva *alteran el significado del trabajo*.

La interacción entre el centro, la administración central y el contexto local se basa en un contrato psicológico. Esto también es cierto para la forma en que el director interactúa con los miembros del equipo. Creemos que los cambios en el rol y las tareas del director llevan a cambios en el contrato psicológico y, más generalmente, en el significado que tiene su trabajo. Rousseau (1995, p. 9) define el contrato psicológico como «*creencias individuales, moldeadas por la organización, que se refieren a los términos de un acuerdo entre los individuos y su organización*».

La creación consciente de vínculos entre el centro y el aula, de modo tal de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza, y la planificación de actividades de seguimiento posteriores a un informe de inspección, llevarán al rediseño de los contratos psicológicos existentes. Rousseau considera que la duración y la especificidad de los requerimientos de desempeño son las dimensiones primarias de los contratos psicológicos. En términos de duración, diferencia entre contratos relacionales (donde se intercambian la lealtad por una seguridad laboral de largo término) y contratos transaccionales (donde se enfatiza la provisión de conocimientos a corto plazo). En relación con los requerimientos de desempeño —y esto es importante para nuestra discusión—, los contratos relacionales brindan a los empleados (por ejemplo, a los docentes) la posibilidad de determinar la naturaleza y el alcance de su contribución y le brindan a la organización la posibilidad de determinar cómo provee reconocimientos y recompensas. En contraste, los contratos transaccionales claramente especifican las expectativas acerca de la naturaleza y la calidad de las contribuciones de los empleados y la compensación que la organización debe proveer para los desempeños aceptables. Una presión mayor del contexto de la política, que lleva a expectativas específicas en términos del desarrollo profesional individual y organizacional, crean una especie de contrato transaccional. Se espera que los docentes implementen actividades de enseñanza y aprendizaje para alcanzar desempeños específicos con sus alumnos. Los directores deben rediseñar sus relaciones de trabajo con los miembros del equipo de modo tal de resolver los problemas planteado en el informe de evaluación —el cambio está fuera de los contratos relacionales.

Existe presión y control en varios niveles del análisis, y no se acepta una manera rutinaria de trabajar. Una cierta forma de confianza natural en la profesionalidad de cada miembro del equipo se da por obvia. Para el futuro próximo, para restaurar los

contratos relacionales, uno debería buscar medios de establecer un compromiso de largo plazo, así como de establecer mecanismos que apoyen la clarificación y la redefinición de las expectativas de desempeño. Esto es lo que Rousseau describe como un contrato balanceado, que se describe más ajustadamente como un contrato relacional renegociado, uno en que las organizaciones (los centros educativos) y los individuos, motivados por presiones externas clarifican los indicadores de desempeño más específicamente. De este modo cerramos la discusión, paradójicamente, con una nueva y difícil tarea para el director.

Traducción: Dra. Adriana Aristimuño

Referencias

- CONLEY, S. (1991). «Review of research on teacher participation in school decision making». *Review of research in Education*, 17, 225–256.
- ELMORE, R. F. (1996). «Getting to scale with good educational practise». *Harvard Educational Review*, 66,1–26.
- FIRESTONE, W. A. y BADER, B. D. (1991). «Professionalism or bureaucracy? Redesigning teaching». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13, 67–86.
- KNAPP, M. S. (1997). «Between systemic reform and the mathematics and science classroom: The dynamics of innovation, implementation and professional learning». *Review of Educational Research*, 67,227–266.
- MAES, F., VANDENBERGHE, R. y GHESQUIÈRE, P. (1998). *The imperative of complementarity between the school level and classroom level in educational innovation* (manuscrito en proceso de publicación).
- MARKS, H. M. y LOUIS, K. S. (1997). «Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 245–275.
- ROUSSEAU, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understandig and unwritten agreements*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ROWAN, B (1990). «Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools». *Review of Research in Education*, 16. 353–389.
- SMYLIE, M. A. (1994). «Redesigning teachers'work: Connections to the classroom». *Review of Research in Education*, 20, 129–177.
- SMYLIE, M. A. (1995). «Teacher learning in the workplace: Implications for school reform». En T. R. Guskey, y M. Huberman (eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 92–113). Nueva York: Teachers College Press.

- SMYLIE, M. A. (1996). «From bureaucratic control to building human capital: The importance of teacher learning in education reform». *Educational Researcher*, 25 (9), 9 –11.
- VANDENBERGHE, R. y VAN DER VEGT, R. (1992). *Scholen in de vernieuwingsarena (Schools in the innovation arena)*. Leuven – Apeldoorn: Garant.
- VANDENBERGHE, R. y KELCHTERMANS, G. (1997). *Evaluatie van het beleid inzake kwaliteitszorg. (Evaluation of quality control policy)*. University of Leuven: Center for Educational Policy and Innovation.
- VANDENBERGHE, R. (1995). «Creative management of a school: A matter of vision and daily interventions». *Journal of Educational Administrations*, 33,31,51.
- VAN DER VEGT, R., SMYTH, L. F. y VANDENBERGHE, R. (1998). *Implementing educational policy at the school level; Organization dynamics and teacher concerns* (manuscrito en vías de publicación).

Resumen

Observando los más recientes cambios en el contexto de la política educativa, es difícil subestimar el rol central del director. Los directores deben ejercer simultáneamente diferentes roles e implementar actividades de una variada naturaleza. Como un líder pedagógico, el/ella debe ser capaz de crear lazos de apoyo entre el centro educativo y el nivel de la clase. El aprendizaje individual y el desarrollo profesional de los docentes deben estar vinculados a, y apoyados por, un desarrollo organizacional apropiado. Como un gerente de proyecto, el director debe desarrollar e implementar un plan específico de modo de resolver problemas que le sean señalados por el cuerpo de inspectores. Ambas tareas —líder pedagógico y gerente de proyecto— son ilustradas en este trabajo.

Proyecto innovador para la educación preescolar

Educación experiencial

por Ferre Laevers

Mayo de 1976. Doce maestros flamencos de educación preescolar, asistidos por dos consultores en educación, comienzan una serie de sesiones con la intención de analizar críticamente su trabajo práctico. Su enfoque es *experiencial*: tienen la intención de hacer una descripción cercana, paso a paso, de lo que significa para un niño pequeño formar parte del entorno educativo.

Esta observación y *reconstrucción* ciudadosa de las experiencias del niño pone sobre el tapete una serie de condiciones insatisfactorias. La conclusión a la que se llega es que hay demasiadas oportunidades de apoyo al desarrollo de los niños que no están siendo utilizadas. Durante las siguientes sesiones, el grupo discute posibles soluciones para los problemas a los que los niños se enfrentan y refleja sus experiencias con ellos. Gradualmente comienzan a darse cuenta de cuánto se han alejado de la práctica preescolar en curso. Ha nacido un nuevo modelo para el preescolar.

Desde entonces, el proyecto Edex (Educación Experiencial) se ha convertido en una de las innovaciones educativas de mayor influencia en Flandes y los Países Bajos. En Francia, la difusión del proyecto comenzó en 1992. Dentro del Consorcio de Instituciones para el Desarrollo y la Investigación de la Educación en Europa (CIDREE), seis instituciones europeas participan en un programa de colaboración en el cual se han integrado los conceptos Edex. En 1992 y 1996 se organizaron cur-

El autor.

Centro para la Educación Experiencial. Centro de Investigación para la Educación Infantil y Primaria. Universidad Católica de Lovaina (KUL), Bélgica.

sos de una semana en la Universidad Católica del Uruguay, durante los cuales se estableció la relevancia del modelo Edex para el contexto latinoamericano. En el Reino Unido, los conceptos e instrumentos desarrollados en el proyecto están siendo integrados con éxito a un proyecto de investigación científica más grande (Pascal y Bertram). El marco teórico también ha demostrado ser relevante para el trabajo innovador en áreas diferentes de la de educación infantil. Se está realizando una ampliación hacia la educación primaria y especial, así como hacia la secundaria y formación de maestros.

Bajo el impulso del Centro de Investigaciones para la Educación Inicial y Primaria de la Universidad Católica de Lovaina (donde comenzó el proyecto) y el Centro para la Educación Experiencial (una fundación erigida por el grupo pionero), el proyecto continúa creciendo a través de un fructífero proceso circular de investigación, desarrollo y difusión.

Debido al interés demostrado a nivel internacional, se ha comenzado con la publicación de las traducciones al inglés, francés, alemán, finlandés y español.

Marco teórico

Antecedentes

La teoría Edex tiene sus raíces en el movimiento emancipatorio de fines de los años sesenta. Ello se manifiesta sobre todo en la atención especial que se otorga al fenómeno de la alienación en el individuo y al proceso de rescate que puede generarse mediante la educación.

En la materialización de esta preocupación fue determinante el movimiento psicológico experiencial y centrado en el cliente, junto con algunos conceptos psicoanalíticos. En especial, los conocimientos desarrollados en el campo de la terapia de juego tuvieron un impacto significativo sobre estos enfoques.

En el caso del campo cognitivo, el modelo Edex tiene deudas con el enfoque constructivista. Sin embargo, al mismo tiempo integra contribuciones de tipo vygotskiano y de otros (antiguos) soviéticos.

Enfoques más recientes en los cuales se articulan las dinámicas de la interacción y organización humanas (como las contribuciones sistémicas) han dejado también sus huellas en el modelo.

El esquema del templo

Una preocupación continua respecto a dar una base conceptual a la práctica que gradualmente adquiriría forma acompañó los esfuerzos innovadores. Ello resultó en 1979 en el *esquema del templo*. Contiene siete conceptos y los conecta de manera lógica. El fundamento de Edex es la actitud experiencial del maestro; en otras palabras, la intención del maestro de tomar la experiencia del niño como punto de referencia.

Gracias a este enfoque, los tres principios que guían cualquier decisión práctica pueden ser implementados con éxito: la iniciativa del niño, el entorno enriquecido y el diálogo experiencial.

El primero hace hincapié en los esfuerzos por estimular la iniciativa del niño. Incluye el establecimiento de reglas que garanticen una organización pareja de la clase y un máximo de libertad para cada niño (y no solo para el más «fuerte»).

El segundo moviliza al maestro de manera que enriquezca constantemente el entorno educativo introduciendo materiales y actividades, ofreciendo oportunidades para explorar la realidad y que funciona como mediador de la cultura.

El tercer principio presta atención a las interacciones entre maestro y niños. Este diálogo es determinante para establecer buenas relaciones, para apoyar los sentimientos emocionales y estimular la acción. Ello requiere una sensibilidad a las necesidades emocionales y de desarrollo del niño.

Los principios sirven a dos categorías de procesos, que captan el tipo de cambios a que aspira el maestro. Los cambios terapéuticos se producen cuando se ayuda a los niños a manejar problemas emocionales. Los cambios de desarrollo tienen lugar cuando se crean nuevas estructuras mentales.

El resultado de la educación experiencial es una persona emancipada. Este objetivo final de la educación incluye: salud emocional y autenticidad, una actitud exploratoria fuerte, apertura al mundo externo e interno, una sensación de sentirse vinculado y, basada en esto, una fuerte motivación a contribuir a la calidad de vida y al proceso universal de la Creación.

Bienestar emocional e implicación en la actividad

En la búsqueda de indicadores de calidad en el campo educativo, se presta mucha atención a las variables de *tratamiento* (el maestro y el entorno educativo como un todo). Una segunda categoría de variables, menos descritas pero igualmente

importantes, ilumina los *resultados*: ¿cuál es el impacto de la educación sobre la amplia gama de aptitudes y actitudes que pueden o deberían ser desarrolladas? Aunque el modelo Edex, como se verá, ha contribuido a una mayor clarificación de este tipo de variables, su éxito ciertamente se debe a la conceptualización de un tercer tipo de parámetros de calidad, las *variables de proceso*.

En este caso se identificaron dos criterios que pueden ser considerados como indicadores concluyentes de la calidad de la educación, cualquiera sea el contexto: el *bienestar emocional* y la *implicación*. Ambos son variables de proceso, ya que nos informan sobre lo que sucede en el niño.

El grado de *bienestar* nos demuestra hasta qué punto el entorno educativo consigue ayudar al niño a sentirse en casa, a ser él/ella, mantenerse en contacto con ella/él y cumplir con sus necesidades emocionales.

Implicación se refiere a otra cualidad del proceso en el niño: la persona implicada se encuentra en un estado especial caracterizado por concentración, experiencia intensa, motivación intrínseca, una corriente de energía y un alto nivel de satisfacción conectado al cumplimiento del empuje exploratorio. Una persona totalmente implicada opera al máximo de sus capacidades. Por todas estas razones el involucramiento es un indicador excelente de los procesos de desarrollo.

Con *bienestar* e *implicación* se puede reducir el complejo problema de calidad a dos preguntas que pueden responderse aquí y ahora, mientras el proceso educativo sigue su marcha.

Aprendizaje a nivel profundo

La visión experiencial respecto a los procesos de desarrollo (uno de los siete conceptos en el esquema del templo) puede resumirse en dos afirmaciones: desarrollo es aprendizaje en profundidad y desarrollo es un proceso dinámico.

Observando los resultados de la educación, hacemos la distinción entre aprendizaje superficial y *aprendizaje fundamental* o de nivel profundo. Cambios reales en el desarrollo no pueden ser considerados como una mera suma de elementos discretos del conocimiento o aptitudes. Por el contrario, cada actuación depende de una estructura básica de esquemas fundamentales. Estos esquemas nos ayudan a interpretar nuevas situaciones y a actuar de forma competente. El crecimiento a partir de imágenes elementales, mecanicistas o demasiado amplias del mundo, hacia estructuras mejor diferenciadas que articulan más elementos de la realidad y su dinámica, puede documentarse para diferentes ámbitos.

Grupos más o menos independientes de esquemas determinan nuestra comprensión de los fenómenos físicos, biológicos, tecnológicos, psicológicos y sociales. Ellos son, respectivamente, la base de un compartamiento habilidoso en el

campo del movimiento, de la percepción, de los problemas técnicos y organizativos, de cuestiones lógico-matemáticas, expresión y comunicación, así como de relaciones sociales. La educación efectiva consigue cambiar aquellos programas que regulan la forma en que procesamos los estímulos que nos llegan.

Al explorar la forma en que tienen lugar los cambios, desde los esquemas más simples hacia unos más complejos, descubrimos en las personas, sobre todo en los niños, determinadas fuerzas que parecen orientarlos hacia los tipos de experiencias que generan desarrollo. Aquí se encuentra justamente la legitimación para la implicación: una persona implicada es conducida por su necesidad exploratoria, que la coloca en un estado mental favorable al aprendizaje a nivel profundo. El desarrollo es un proceso dinámico.

La actitud básica de vinculación

La vinculación con el ecosistema en su totalidad es esencialmente de tipo religioso, en el sentido más amplio de la palabra. Etimológicamente, *re-ligión* significa 'vincular nuevamente'. El desarrollo de la actitud básica de vinculación restituye el equilibrio. Tal como de-*linuencia* significa 'ausencia de vinculación', el sentido de *conexión* puede ser considerado como la piedra angular de la prevención de la conducta criminal o de cualquier acción que dañe tanto a las cosas como a las personas.

Al elaborar el concepto en la escuela se ayuda a los niños a desarrollar esta actitud de vinculación 1) consigo mismos, 2) con el/los otro/s, 3) con las cosas, 4) con la sociedad, no sólo a causa del valor intrínseco de un objeto o persona, sino basados en la experiencia de la unidad total 5) con el ecosistema.

Dentro del proyecto Edex, el concepto de *vinculación* es la expresión de una profunda preocupación por el desarrollo de una orientación positiva hacia la realidad. Ofrece un punto de referencia para la totalidad de la educación de valor.

El enfoque experiencial

La noción de *experiencial* se refiere al movimiento del cual son exponentes Carl Rogers y Eugene Gendlin. Este término no sólo describe la actitud básica del maestro que aplica Edex, sino que define el enfoque de los investigadores que desarrollaron el modelo. En cierto sentido, explica sus bases epistemológicas.

El enfoque experiencial es una forma específica de ver las cosas. Expresa la orientación deliberada hacia el *proceso de experimentar* en el niño (o adulto). En el brillante intento de Gendlin de definir la realidad de la experiencia, aprendemos que

es «el proceso de sentimiento corporal concreto lo que constituye la materia básica de los fenómenos psicológicos y de la personalidad» (Gendlin, 1964).

La teoría y práctica experienciales se basan en la competencia fundamental de investigadores y maestros para tomar contacto con lo que sucede en las mentes de otras personas. Es un esfuerzo constante por enfocar los sentimientos, percepciones y significados o cogniciones de los demás, e intentar *reconstruir*, recrear estos contenidos en la experiencia propia.

Esta clase de información, meticulosamente reunida, ha demostrado ser muy valiosa en las actividades de investigación, en el trabajo de desarrollo y en la práctica del aula. Genera un tipo de comprensión que sobrepasa la que uno puede adquirir a través del pensamiento racional deductivo (aunque no excluye la contribución de estas facultades lógicas).

El equipo de Lovaina ha invertido mucho en el desarrollo de este instrumento básico de conocimiento, que puede ser considerado la fuente misma de experiencia acumulada dentro del proyecto.

Edex en la práctica

Antecedentes

El proyecto Edex surgió del análisis crítico de la educación preescolar a comienzo de los años setenta. Este análisis llegó a dos conclusiones.

1) A menudo se induce a los niños a expresar sentimientos que no poseen realmente. En esta mezcla de atmósfera moralizante y beatífica, las interacciones genuinas son escasas. No se los ayuda a explorar sus verdaderos sentimientos y a saber manejarlos. Todo ello conduce a la alienación.

2) Se restringe la iniciativa de los niños, incluso durante el llamado *juego libre*. A pesar de que el enfoque se centra en los niños del preescolar, varios elementos dejan más bien la impresión de un enfoque académico.

Los núcleos alrededor de los cuales se mueve la oferta de actividades no siempre reflejan los verdaderos intereses de los niños.

El ciclo impresión—expresión se usa de forma rígida: los maestros deciden respecto a las impresiones que serán provocadas y a cómo y cuándo estas supuestas impresiones serán asimiladas en el trabajo artístico. Además, no se ha tenido en cuenta suficientemente la complejidad del proceso de aprendizaje.

Los maestros parecen actuar como si fueran capaces de regular lo que los niños absorben y lo que no.

El modelo Edex tiene algunas características particulares. Tal como se expresa

en el *esquema del templo*, se incrementa la iniciativa del niño, se le da nueva forma al entorno de una forma fascinante y no convencional, y se presta mucha atención a la calidad de la interacción adulto-niño.

Estos principios fueron elaborados más adelante no sólo en relación con el entrono preescolar sino también más allá de él. Se realizaron adaptaciones respecto a contextos específicos, tales como escuelas con población multiétnica.

Diez puntos de acción

En un esfuerzo por sistematizar toda la pericia reunida en cientos de intervenciones para obtener más *bienestar e implicación*, diez puntos de acción han sido identificados. Estos recomiendan a los maestros de preescolar: 1) reorganizar el aula de clase en rincones atractivos; 2) controlar el contenido de rincones y reemplazar los materiales que no sean atractivos; 3) introducir materiales y actividades nuevos y no convencionales; 4) observar a los niños, descubrir sus intereses y encontrar actividades que se adecuen a estas orientaciones; 5) apoyar las actividades que se están realizando mediante el estímulo de los impulsos y el enriquecimiento de las intervenciones; 6) ampliar las posibilidades de libre iniciativa y apoyarlas por medio de reglas y acuerdos sólidos; 7) explorar las relaciones con cada uno de los niños y entre ellos e intentar mejorarlas; 8) introducir actividades que ayuden a los niños a explorar el mundo del comportamiento, de los sentimientos y valores; 9) identificar a los niños con problemas emocionales y elaborar intervenciones de apoyo; 10) identificar a los niños con problemas de desarrollo y elaborar intervenciones que generen implicación dentro del área problemática.

Estos puntos ofrecen un marco de referencia que puede ser utilizado por los maestros sin quitarles iniciativa. Al aplicarlos, uno tiene que tomar decisiones continuamente, manteniendo en mente qué producen las intervenciones en el niño.

Niños con problemas socioemocionales

Los niños que corren riesgos reciben atención especial en los puntos de acción 9 y 10. El primero de ellos está dedicado a los niños con problemas socioemocionales.

Los niños pueden entrar en problemas emocionales a través de todo tipo de circunstancias. No logran una interacción satisfactoria con su medio ambiente, ello les genera presión y pierden el contacto con su corriente interior de experiencias.

Sobre la base de un gran número de estudios de casos se ha desarrollado una estrategia experiencial para ayudar a estos niños. Contiene un instrumento de investigación que ofrece claves para reconocer síntomas, estructuras de comportamiento y necesidades básicas. Además, se prevé un procedimiento para reunir

nueva información, hacer interpretaciones y desarrollar gradualmente una visión sinóptica del niño. Ello incluye la identificación de los grupos dominantes de experiencias y las fuerzas positivas que pueden estar involucradas en las intervenciones. Estas últimas están sistematizadas en nueve categorías (bien documentadas). Van desde *prestar atención y apoyo positivo* a *dar seguridad estructurando tiempo y espacio*.

Niños con necesidades especiales de desarrollo

Le segunda categoría de niños que corren riesgos nos lleva a aquellos que no logran llegar al nivel de actividad en el cual tiene lugar la implicación. Ello significa que su desarrollo se está estancando (especialmente en los campos que no han sido movilizados en sus actividades).

Esta forma de definir *necesidades especiales* hace posible: 1) incluir en nuestra preocupación a los niños dotados que no encuentran un entorno que represente un desafío para ellos, y 2) al mismo tiempo, sacar conclusiones positivas para niños retardados que aún se están desarrollando, y aprovechar las oportunidades que se ofrecen.

La estrategia contiene nueve tipos de intervención, que van desde *dar apoyo a niños con baja capacidad de autogüa* hasta *ayudar niños a desarrollar habilidades comunicativas y del lenguaje*.

Cinco factores y formas básicas de trabajo

En el campo de la educación primaria, se ha mantenido la lógica del modelo original Edex. Ello significa que se ha recogido una amplia variedad de intervenciones educativas que pueden ser consideradas como beneficiosas para el *bienestar* y la *implicación*. En un intento por ordenar estas experiencias prácticas, se creó un marco que puede ayudar a los maestros estableciendo un entorno apropiado de aprendizaje. Este marco está apoyado en cinco dimensiones o factores que tienen una influencia particular sobre las importantes variables del proceso.

Para cualquier secuencia de sus clases, los maestros pueden hacer hincapié en cada uno de estos factores y controlar: 1) cómo la actividad planeada afecta el clima de clase y las relaciones entre los niños; 2) si la oferta es suficientemente atractiva y no demasiado fácil o difícil; 3) si se puede enriquecer el contenido aportando más documentación, información presentada de forma más intensa o material concreto; 4) si la organización permite suficiente acción; y 5) cuántas oportunidades se otorgan a los niños de hacer elecciones personales.

En el proceso de implementación, los cinco factores se mueven hacia cinco mo-

delos básicos que pueden ser considerados como ladrillos de un modelo de educación primaria que ofrece enormes oportunidades para el *bienestar* y la *implicación*. Estos modelos de trabajo son los siguientes: 1) *tiempos circulares* y *reuniones*; 2) trabajo de contrato; 3) trabajo de proyecto; 4) talleres; y 5) actividad libre. Aunque son la elaboración consecuente de los cinco factores, cada uno de ellos contiene variantes que permiten un crecimiento orgánico hacia formas más radicales.

Un enfoque experiencial de la formación y guía de los maestros

La metodología de investigación-acción del proyecto inevitablemente incluye una serie de reflexiones acerca de cómo se puede ayudar a los maestros a desarrollar sus capacidades. En la conformación de la estrategia de innovación ejerció una importante influencia el modelo de adopción basado en determinados conceptos, uno de los movimientos más inspiradores en el campo de la teoría de innovación. Ayudó al equipo a entender el estado mental del maestro durante fases consecutivas de implementación.

Los siguientes principios son las piedras angulares de nuestra estrategia de innovación: 1) ayudar a los maestros a concentrarse en las variables del proceso; 2) aprobar el nivel actual de *bienestar* e *implicación* como punto de partida; 3) ayudar a los maestros a elegir una posible entrada a fin de influir el nivel de bienestar o implicación y respetar sus elecciones; 4) apoyar la reflexión sobre estas iniciativas y ayudar a los maestros a ver y disfrutar su éxito; 5) incluir la dimensión de equipo en la estrategia y tomar en cuenta la cultura de la escuela.

Instrumentos

Tanto el trabajo de investigación como el de desarrollo dentro del contexto del proyecto han producido varios instrumentos que expresan el esfuerzo constante por captar dimensiones cruciales del complejo proceso educativo.

La Escala de Empatía para centros de educación infantil

El principio del *diálogo experiencial*, uno de las pilares del *esquema del templo*, fue puesto en marcha analizando cientos de episodios interactivos entre maestros y niños. El resultado es la Escala de Empatía, una escala de valores de cuatro puntos, que nos permite calcular el grado en el cual la re-acción o respuesta del

adulto es consciente del significado (experiencial) pleno del comportamiento o expresiones del niño.

El nivel 1 en la escala se refiere a rechazo por parte del niño, mientras que el nivel 4 corresponde a intervenciones que testimonian un alto grado de sensibilidad o escucha activa por parte del maestro.

La Escala de Implicación para el nivel preescolar

El concepto de *implicación* representa uno de los ejes centrales en la teoría experiencial. Los esfuerzos por poner en práctica esta noción resultaron en la construcción de un instrumento: la Escala de Implicación de Lovaina (Leuven Involvement Scale).

Es una escala de valores con cinco niveles. Definen una continuidad que parte de una falta total de actividad (nivel 1) a una implicación máxima en la actividad (nivel 5).

La primera versión desarrollada (la LIS-YC) está enfocada en niños pequeños (de 3 a 6 años). Otras variantes tienen como destinatarios a los aun más pequeños (LIS-T), niños de primaria (LIS-PS), niños discapacitados mentales (LIS-MH) y estudiantes (LIS-HE).

A pesar de que el concepto se refiere a la realidad subjetiva, las correlaciones de puntaje (Spearman) resultaron ser muy satisfactorias (para LIS-YC: 90; para LIS-PS: 86; para LIS-T: 91). El LIS-YC ha sido aplicado en muchas sesiones de entrenamiento para adultos que trabajan en el campo de la educación inicial. Además, se está utilizando cada vez más en la investigación científica a nivel internacional.

Capitalizando las experiencias en formación permanente e investigaciones, podemos concluir que: 1) los niños y entornos individuales difieren enormemente en términos de niveles de implicación; 2) los niveles (promedio) demuestran ser una característica más bien estable de los entornos; y 3) existe una relación más bien estrecha entre las variables de tratamiento (incluyendo la pericia de los maestros) y el nivel de implicación.

El Plan de Observación de Estilo Adulto

Las intervenciones de los maestros pueden variar mucho, dependiendo de la naturaleza de las actividades o de las respuestas e iniciativas de los niños. Sin embargo, es posible distinguir estructuras individuales en la manera en que los maestros intervienen en una amplia variedad de situaciones. La noción de *estil* se utiliza para captar esta estructura.

El ASTOS (Adult Style Observation Schedule) ha sido conformado alrededor de

tres dimensiones: 1) estimulación (el enriquecimiento de actividades que se están realizando introduciendo información valiosa o dando impulsos que provocan comunicación, acción o pensamiento); 2) sensibilidad (dar respuestas que testimonien una comprensión empática de las necesidades básicas del niño, tales como seguridad, afecto, atención, apoyo emocional, afirmación, claridad y transparencia); y 3) autonomía (respetando el sentido de iniciativa de los niños reconociendo sus intereses, dándoles espacio para experimentar, implicándolos en el establecimiento de reglas y en la solución de conflictos).

El ASTOS—ECE ha probado ser el plan más valioso en el contexto de la investigación —donde ayuda a captar diferencias importantes entre maestros— y en el contexto de formación mientras trabajan —donde ayuda a los maestros a ser conscientes de su poderes y debilidades en la interacción con niños—.

Un sistema de seguimiento orientado hacia el proceso

En muchos intentos de incrementar la calidad de la educación se invita a los maestros a utilizar instrumentos que refuerzan su control sobre situaciones y niños en particular. Uno de los instrumentos a menudo defendidos es un sistema de control que contiene básicamente categorías de comportamiento de los niños, que expresan niveles consecutivos de desarrollo.

Aunque se puede coincidir en que saber exactamente en qué situación se encuentra un niño determinado puede servir de ayuda para pensar en intervenciones efectivas, también quedan dudas sobre este proceso.

El primer reparo es que a menudo parece haber un desequilibrio entre el tiempo utilizado para los diagnósticos y el tiempo que resta para intervenir. En segundo lugar, la mayoría de los sistemas se concentra en áreas típicamente académicas y se olvida de que el niño funciona como un todo. Y finalmente, el haber descubierto en qué situación se encuentra un niño no significa que uno reciba indicaciones directas sobre las acciones a tomar. El paradigma tras la mayoría de los sistemas de control sugiere que solamente es necesario subdividir la tarea en más piezas a fin de ayudar al niño a sobrellevar la brecha. Pero esto debe ser rechazado como una simplificación del proceso de desarrollo.

Como alternativa a los sistemas de control más *estáticos*, dentro del proyecto Edex se ha desarrollado una versión orientada hacia el *proceso*. Consistente con el marco teórico, este sistema alternativo se dirige principalmente a los indicadores más importantes de calidad del proceso educativo: *bienestar* e *implicación*. Ellos otorgan acceso a la cuestión esencial: ¿cómo le va a cada uno de los niños en este entorno educativo?

Se prueba a los niños, utilizando para cada dimensión una escala de cinco pun-

tos. Para aquellos que caen por debajo del nivel 4, los maestros pueden proceder a realizar más observaciones y análisis. Una evaluación periódica de estos niveles no sólo ha demostrado ser practicable, sino también muy estimulante para el maestro. En contraste con otros enfoques, les da un sentido de motivación: reciben un *feedback* inmediato y pueden ponerse en acción sin demora. Este enfoque tiene como meta crear disfrute y una acción más intrínsecamente motivada dentro de los campos relevantes del desarrollo.

Evaluación de la competencia y actitudes de los niños

En el marco teórico Edex se presta gran atención al efecto o resultado de la educación. El concepto de *aprendizaje de nivel profundo* expresa la preocupación por un enfoque más crítico de la evaluación educativa. Lo importante es el cuestionamiento del aprendizaje que no cambia gran cosa en el funcionamiento del niño y tiene poca transferencia a situaciones de la vida real. La educación de calidad debería afectar los esquemas básicos.

En línea con todo ello se ha invertido mucho en la construcción de instrumentos para revelar las competencias y actitudes que articulan la diferencia de una persona que puede manejarse exitosamente con la amplia variedad de situaciones con las cuales se enfrentará en la vida. El programa actual de investigación se dirige a cinco áreas de desarrollo: 1) conocimientos físicos; 2) cognición psicosocial; 3) comunicación y expresión; 4) empuje exploratorio y creatividad; y 5) autorregulación y sentido de iniciativa.

En este contexto, reciben atención especial la exploración de la inteligencia basada en facultades intuitivas, opuestas a la inteligencia lógico-matemática y abstracta.

Actividades y productos

La colaboración entre el Centro de Investigaciones para la Educación Infantil y Primaria y el Centro para la Educación Experiencial cubre actividades que van desde la investigación y el desarrollo hasta el trabajo consultivo (para agencias públicas y privadas), así como la difusión. Esta última incluye sesiones de entrenamiento durante el trabajo y cursos, así como una serie de publicaciones en holandés.

Productos en el campo de la educación infantil

- Un diario;
- una introducción a los tres principios del esquema del templo (libre iniciativa, diálogo experiencial y enriquecimiento del entorno);
- una estrategia experiencial para niños con problemas socioemocionales;
- una descripción de una serie de intervenciones recogidas de una variedad de estudios de caso de niños con problemas socioemocionales;
- una estrategia documentada para niños con necesidades especiales de desarrollo;
- un juego de aprendizaje (llamado *Una caja llena de emociones*), que estimula a los niños a reconocer, entender y explorar los sentimientos básicos en sí mismos y en contextos de interacción;
- una libreta para anotar en clase que ayuda a los maestros a planificar actividades y a reflexionar sobre la vida diaria en la escuela;
- un sistema de seguimiento de los niños orientado hacia el proceso;
- un equipo de entrenamiento que contiene un video y un manual para la Escala de Lovaina para Niños Pequeños (LIS-YC);
- un instrumento de autoevaluación que ayuda a los maestros a conocer su nivel de implementación de los diez puntos de acción.

Productos en el campo de la educación primaria

- Una introducción a los cinco factores y formas de trabajo básicas relacionadas que sirven como marco de referencia para la implementación de educación experiencial a nivel de escuela primaria;
- un equipo de entrenamiento que contiene:
- un video y un manual para la Escala de Lovaina de Involucramiento para Alumnos (LIS-P).

Referencias bibliográficas

- BERTRAM, A. D., LAEVERS, F. y PASCAL, C. (1996). «Le Schéma d'Observation du Style de l'Adulte (ASTOS). En S. Rayna, F. Laevers y M. Deleau, M. (eds.) (1996), *L'éducation préscolaire. Quels objectifs pédagogiques?* París, INRP y Nathan.
- CSIKSZENTMIHAYLI, M. (1979). «The concept of flow». En B. Sutton-Smith, *Play and learning* (pp. 257-273). Nueva York, Gardner.
- DEPAEPE, M. y LAEVERS, F. (1993). «Preschool education in Belgium». En J. Woodill, *International handbook of early childhood education*. Nueva York, Garland.
- GAVREL, M. H. (1995). «L'éducation expérientielle. École et famille». *Revue Jaune*, (1) n° 9, junio de 1995; *Revue Rose*, n° 1, setiembre de 1995.
- GAVREL, M. H. (1995). «En compagnie d'un chercheur d'or». *Éducation Infantive*, n° 2, octubre de 1995.
- GENDLIN, E. (1964). «A theory of personality change». En P. Worchel y D. Byrne, *Personality change* (pp. 100-148). Nueva York, Wiley.
- LAEVERS, F. (1993). «Deep level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge». *European Early Childhood Research Journal*, 1, 53-68.
- LAEVERS, F. (1994). «The innovative project Experiential Education and the definition of quality». En Laevers F., (ed.) *Defining and assessing quality in early childhood education*. Studia Paedagogica n° 16. Lovaina, Leuven University Press.
- LAEVERS, F., (ed.), (1995) *The Leuven Involvement Scale for Young Children (LBS-YC)*, manual y video. Lovaina, Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.
- LAEVERS, F. (Ed.) (1995). *An exploration of the Concept of Involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education*. Dundee, CIDREE.
- LAEVERS, F., y otros (1997). *A process-oriented child monitoring system*. Lovaina, Centre for Experiential Education.
- LAEVERS, F. y P. Van Sanden (1997). *Pour une approche expérientielle à l'école maternelle. Livre de base*. Lovaina, Centre pour un Enseignement Expérientiel.
- LAEVERS, F. y J. MOONS (1998). *Les dix points d'action. Une introduction* (video y complementos). Lovaina: Centre pour un Enseignement Expérientiel.
- PASCAL, C. y BERTRAM, T., (1994). *Effective Early Learning. An action plan for change. Interim report*. Worcester, Worcester College of higher Education.

Por más información relativa al proyecto Educación Experiencial:
Prof. Dr. F. Laevers
Centro de Educación Experiencial
Vesaliusstraat 2
B-3000 Leuven
Bélgica
C. e.: Ferdinand.Laevers@ped.kuleuven.ac.be

Resumen

Edex (Educación Experiencial) es un proyecto innovador en el área de la educación preescolar iniciado por un grupo de maestros flamencos a mediados de los años setenta. Luego de un análisis crítico de su trabajo, tratando de reconstruir la experiencia del niño, aquellos maestros descubrieron una serie de condiciones insatisfactorias y discutieron posibles soluciones. Desde entonces, el proyecto ha cobrado gran influencia en Europa y continúa creciendo a través de un proceso continuo de investigación, desarrollo y difusión. En este artículo, el director del Centro para la Educación Experiencial expone brevemente el marco teórico, la práctica y los instrumentos del proyecto.

Análisis de la literatura y evaluación del proceso de formación propuesto por la Escuela de Padres ECCA en el Uruguay

La educación de padres

*por María del Luján
González Tornaría*

Introducción

El trabajo a presentar, síntesis de nuestra tesis de doctorado, se inscribe en el área de la Educación Familiar y toma como punto de partida la evaluación de un programa de formación de padres como manera de plantear interrogantes sobre las posibilidades y los límites de la Educación de Padres.

Esta ha debido vencer desde sus comienzos muchos prejuicios que aún existen, según los cuales ser padre tiene que ver con algo instintivo, que no tiene necesidad de aprendizaje. El sentido común y los consejos de los mayores son considerados también buenos puntos de referencia para la educación de los hijos.

Con la aparición de los primeros programas de formación (American Child Association en 1888, École de Parents de París en 1929) se pone en consideración la paternidad como un oficio, que implica una vocación previa.

En estas primeras ofertas de formación se acentuaba el papel del profesional —el educador o el clínico, que eran considerados expertos—. La confianza antes

La autora.

Psicóloga (Universidad de la República), doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Lovaina, KUL). Asistente Académica de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay.

otorgada al instinto, al sentido común y a los mayores se trasladó entonces a los profesionales.

Con el paso del tiempo, con los roles cambiantes del hombre y de la mujer y, por lo tanto, del padre y de la madre en la sociedad, el papel de los participantes se ha vuelto más activo en los programas de formación, donde cada vez se considera al mismo padre como el mejor educador de sus pares.

En este artículo trataremos de compartir los grandes fundamentos teóricos de la Educación de Padres, debiéndonos plantear las grandes preguntas que orientan esta área: ¿educación para qué padres?, ¿educación para qué familia, especialmente en este mundo en constante mutación?

En segundo lugar, encuadraremos la Educación de Padres en el gran marco de la Educación de Adultos, en la que se han vivido grandes cambios en las tres últimas décadas. Dichos cambios se corresponden con distintos modelos de educación. Nosotros nos acogemos al marco teórico elaborado en el Departamento de Pedagogía Familiar y Social de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina (KUL), donde realizamos nuestro doctorado.

En tercer lugar, presentaremos la investigación de evaluación que realizamos sobre un sistema de formación de padres que funciona en el Uruguay desde 1979. La investigación es de corte cuanti-cualitativo, y se centra tanto en el estudio del proceso como de los efectos de dicho sistema de formación.

Presentamos al final del artículo las conclusiones a las que llegamos y las sugerencias que surgieron del estudio realizado.

Necesariamente, y debido a que ya han pasado cuatro años desde la defensa de nuestra tesis de doctorado, este artículo recogerá también nuestras últimas reflexiones concernientes al tema.

1. Fundamentos teóricos de la Educación de Padres

Embarcarnos en un tema relacionado con la familia a nivel doctoral constituyó un verdadero desafío. Coincidimos con Moguillansky y Seiguer (1996) en que todos somos expertos en este tema: nacemos y crecemos en el seno de la familia, por lo que todos podemos opinar; todos tenemos vivencias positivas o negativas respecto a ella, lo que nos hace vivir la temática con un gran compromiso emocional. Quizás precisamente a raíz de este alto grado de implicación es que la familia hace relativamente poco tiempo que empezó a ser objeto de observación y de estudio científico, motivando la creación de departamentos de investigación en las universidades.

La característica de *privado* que acompaña toda vivencia que tenga que ver con la

familia ha retardado el estudio de temas tan urgentes y comprometidos como es el de la violencia familiar, que no empezó a tematizarse hasta los años sesenta (Garrido Genovés, 1990; Corsi, 1994). A la característica de privado se suman últimamente las características de *plural* y de *relativo* cuando hablamos de familia: en el año 1994, dedicado precisamente a la familia, se termina hablando de la necesidad de referirse a las familias en plural, para abarcar un concepto que, además de complejo y diversificado, se ha vuelto muy dinámico. Más allá de las múltiples formas que adquieren las familias de hoy, ellas funcionan no solamente como receptoras de lo que pasa en la sociedad, sino también como activas y reactivas. Ello se refleja en la defensa de intereses que diversos grupos y organizaciones hacen de las personas que viven en formas específicas de familia.

Pero la pluralidad de formas familiares ¿pone en tela de juicio la existencia de la familia? ¿O, en todo caso, lo que se cuestiona es un modelo de familia determinado? ¿Existen respuestas válidas a las problemáticas que enfrentan las familias actuales? En tal caso, ¿cuáles son esas respuestas?

Es un hecho que la institución familiar ha acompañado al ser humano a través de la historia: mucho ha cambiado desde la familia extensa de la sociedad agrícola, que estaba organizada en grupos numerosos cuyos miembros vivían bajo el mismo techo y trabajaban juntos como unidad de producción. La posesión de la tierra era la base de la economía, de la cultura, de la estructura familiar y de la política. Con la Revolución Industrial, la familia debió ser flexible, móvil y más pequeña que en la etapa anterior: para que los obreros trabajaran, los niños debieron ser confiados a la institución escolar, los ancianos a los asilos, los enfermos a los hospitales (Toffler, 1981).

Mientras que antes la educación incumbía a la familia, a partir de esta época y lentamente la escuela será la encargada de la instrucción, mientras que los padres garantizarán la satisfacción de las necesidades físicas y afectivas. El trabajo, que antes se realizaba en el hogar, se desplaza a la fábrica.

Con la irrupción de las nuevas tecnologías, la familia cambia también. La familia nuclear, tal como era concebida en la era industrial —padre sustento, madre ama de casa y número reducido de hijos—, tiende a desaparecer y la familia se diversifica: aumenta el número de personas que viven solas, de parejas que cohabitan sin casarse, de parejas que deciden no tener hijos, de otras que acceden a ellos a través de técnicas médicas sofisticadas, y, en general, las personas gozan de mayor esperanza y mejor calidad de vida. El cambio definitivo de la posición de la mujer en la familia se debe, según algunos autores, a la revolución que supuso la irrupción de la píldora anticonceptiva y la mecanización del trabajo doméstico, dos hechos que posibilitaron a la mujer buscar otros lugares —aparte del hogar— para la satisfacción de sus expectativas. En los últimos años el aumento de tiempo libre

en las sociedades avanzadas también marca nuevos desafíos para las familias de hoy.

Coincidimos con Pourtois y Forgioni, que ya en 1982 afirmaban que estos cambios no eran sólo de orden socioeconómico sino que también afectaban los valores y las instituciones mismas. La crisis de valores supone un cambio radical de las mentalidades, la valorización de lo provisorio e inmediato sobre lo permanente, tanto desde el punto de vista material como en el nivel de las relaciones humanas.

Las formas alternativas de la familia nuclear más destacadas en los años noventa son las familias monoparentales, llamadas también por la literatura *familias rotas* o *familias incompletas*. Ya desde la denominación queda al descubierto la estigmatización de que son objeto. Por lo general, este padre único es la mujer, que no cuenta en muchos casos con el apoyo de su ex cónyuge y que tiene aún menos posibilidades de avanzar que el hombre, tanto desde el punto de vista del trabajo como de la formación profesional. Por ello, los hogares cuyo jefe es la mujer viven una situación especialmente difícil, al punto que ciertos autores han hablado de la *feminización de la pobreza* (David, 1986). En estas circunstancias, la mujer se siente tensionada entre el hecho de ser el único sustento del hogar, lo que la lleva a dedicar muchas horas al trabajo, y la educación de sus hijos, frente a la cual se siente muy exigida.

A la familia monoparental, variante visible de la familia nuclear tradicional, pueden agregarse las familias que superficialmente se parecen, pero que tienen formas de vida interna que son muy diferentes. La vida profesional de los padres, la organización del espacio dentro de la casa, la división del trabajo doméstico, la forma de emplear el tiempo libre, todos estos elementos tienen implicaciones importantes para el modelo parental y la educación de los hijos en cada familia (Hawkins y Roberts, 1992).

Por otro lado, las familias actuales deben encarar nuevos problemas éticos; por ejemplo, en relación con la procreación. La posibilidad de manipulación de embriones humanos, la fecundación artificial, los vientres de alquiler llevan a algunos autores a preguntarse hasta qué punto la procreación es un derecho ilimitado o un ejercicio responsable.

Los roles cambiantes de la pareja, los padres y el niño en la familia actual

El papel del niño va cobrando importancia con el paso del tiempo, a tal punto que luego de la Primera Guerra Mundial, los hijos pierden la función económica que tenían en la familia: el niño—propiedad—mano de obra—seguro de vejez desaparece,

porque el Estado —a través de los seguros sociales— «cubre» esas necesidades de las familias.

El niño empieza a ser estudiado no como un «adulto de bolsillo», sino valorado por lo que él es; los padres se preocupan por su futuro y su educación y se hacen cargo de él cada vez por más tiempo.

La aparición del psicoanálisis en el siglo XX acentúa la importancia de los padres en la vida del niño. Se busca la satisfacción de sus necesidades afectivas, para evitar trastornos y conflictos de orden psíquico. El centro de la familia es ahora la pareja formada por la madre —principal agente de socialización— y el niño, que están unidos por una relación especial donde el padre desempeña el rol de tercero.

En los años sesenta, con la irrupción masiva de la mujer en el mercado de trabajo, la pareja de hombre y mujer adquiere nuevamente un papel central. Hay conflicto entre las expectativas tradicionales, que indicaban como normal y esperable que una pareja tuviera hijos, y las nuevas percepciones sobre el niño, donde la paternidad aparece como una elección entre otras.

El concepto de socialización, entendido antes en el único sentido que va de los padres al niño, es revisado: la relación entre padres e hijos es ahora de doble sentido, ya que también hay intencionalidad y reciprocidad de parte del niño. Éste es un agente activo, que influye también en las condiciones que lo rodean, y no sólo las soporta en forma pasiva (Pourtois y Desmet, 1989). Como expresión máxima de estos hechos, podemos nombrar las nuevas formas de socialización a partir de los años ochenta, de las cuales es responsable el niño; por ejemplo, cuando introduce a los padres en el nuevo mundo de la informática y en el manejo de otros aparatos, signos de la nueva tecnología. Algunos autores hablan incluso de la parentalización de los hijos (Pourtois y Desmet, 1993).

El proceso de socialización de los niños cobra tanta importancia que Coleman (en Sánchez García, 1998) ha propuesto la terminología de modelos familiares *premoderno*, *moderno* y *posmoderno*. En el primer modelo predomina la autoridad del padre sobre numerosos hijos, que son considerados medios de producción. El modelo moderno es el que se asocia con la actual familia nuclear, característica de la burguesía urbana, donde el hijo es visto como bien de inversión y al que se le da una atención personalizada. Por último, el modelo posmoderno está representado por parejas urbanas, cuyos dos miembros tienen buen nivel educativo, son independientes y presentan diferentes tipologías familiares. El individualismo, la relatividad, la intersubjetividad, la independencia son términos frecuentes hoy y nos sitúan en una visión particular del ser humano, del mundo y, en consecuencia, de la familia.

Específicamente, en lo que concierne a la pareja, hay primacía de tareas afectivas sobre las materiales y una cierta igualdad de roles, tanto para la división de trabajos como para el ejercicio de la autoridad en la familia. Hombre y mujer son cada vez más compañeros. La distinción interna de la autoridad —por la que al hombre le

correspondía un rol instrumental y a la mujer el rol expresivo—, tal como es descrita por Parsons y Zelditch, comienza a desaparecer (Parsons, 1969). Esta distinción, que ofrece al niño una diferenciación de los sexos en términos de los roles que padre y madre desempeñan, parece más adecuada para la familia de la Era Industrial.

La vida de la mujer no está tan determinada desde su nacimiento y marcada por su sexo, sino que, más bien, ella depende de sus cualidades personales y sus conquistas, tales como el nivel educativo alcanzado. Ya decía Klineberg en 1977: «*los estereotipos basados en el sexo, si bien están todavía difundidos, pierden actualmente su inflexibilidad y su universalidad*».

Si nos concentramos en los roles parentales de hombre y mujer, podemos comprobar que la división rígida de tareas también desaparece. Existe poca literatura consagrada al papel del padre hasta los años sesenta, seguramente debido a la importancia atribuida a la relación madre—niño desde autores como Freud y Bowlby, entre otros. A partir de los años setenta se empieza a estudiar más la figura del padre: los cambios en el rol de la mujer llevan al hombre también a redefinir el suyo.

Actualmente coexisten varios tipos de padres: si bien aún existe el padre tradicional, encargado del sustento familiar, que delega en la mujer la educación de los hijos, existe también el que participa activamente en la educación de sus hijos, y hasta el padre que es directo y único responsable de la educación. El padre participa más de los cuidados del bebé, toma cursos al igual que la madre para formarse en su rol, está presente desde el parto en la vida del niño. Estos cambios en el papel del padre han sido recogidos en las leyes de los países desarrollados, la primera de las cuales fue votada en Suecia en 1974. Mediante estas leyes, los padres tienen acceso a licencia por paternidad y conquistan horarios flexibles en su trabajo para hacerse cargo del niño.

Mediante investigaciones, se ha comprobado que los estilos de interacción, estudiados en el tipo de juegos que tienen los padres encargados de los niños, son los mismos que los de las madres. Hay solamente una diferencia en el contenido: los juegos de los padres son más estimulantes y de orden físico, mientras que los de la madre plantean una mayor distancia física: se trata de juegos visuales y de atención (Parke, 1986; Pourtois y Desmet, 1992).

Ya en 1977, Rapoport y otros hablaban de que la paternidad estaba en revisión y que las personas debían encontrar un equilibrio entre la familia, la profesión, el uso del tiempo libre y los amigos. Es en ese sentido que los programas de formación tratan de acompañar a los padres, considerándolos, a ellos también, como personas que tienen necesidades ligadas al hecho de ser educadores: necesitan, al igual que los hijos, amor, atención, aprobación y reconocimiento.

En ese sentido, no es casual la aparición del concepto de *parentage*, que fue empleado por primera vez por Grams, de la Universidad de Vermont, Estados Uni-

dos. Este concepto describe la responsabilidad de la función parental mas allá de una definición de sexo. Luego, este neologismo ha expresado la responsabilidad parental del grupo social amplio: el *parentage* constituye así una función compartida por todos —individuos y organizaciones— que están involucrados en el desarrollo de los niños. Es así que surgen cursos no sólo para padres, sino para diferentes miembros de la comunidad: adolescentes, educadores, abuelos.

El concepto de *parentage* trata de distinguir el hecho de ser padre del hecho de conducirse como padre. Existen experiencias de formación de adolescentes en las escuelas americanas desde los años setenta (Grams, 1977; Bartz, 1980) y en Europa un poco más tarde (Pourtois, 1984), en las que se trata de formar a los participantes en la conciencia y la responsabilidad que lleva consigo la paternidad.

Los cambios en la relación escuela-familia y su impacto en la educación del niño

Familia y escuela participan en la socialización del niño, aunque su grado de influencia sea variado. Ellas aparecen indisolublemente unidas, en un intercambio que llevó a concesiones recíprocas, de tal suerte que los cambios que afectan a una llegan a la otra. Actualmente, muchas responsabilidades que la familia había transferido a la escuela parecen volver a su punto de origen.

El hecho de aceptar la competencia de los padres en la educación de los hijos reduce el rol todopoderoso que ejercían antes la escuela y los educadores (Bouchard, 1988). El concepto de formación escolar, que antes en la Era Industrial se limitaba a la información, ahora, al tocar dimensiones relacionales y sociales, necesita de la articulación entre escuela y familia.

A veces el acercamiento entre escuela y familia se hace *a pesar de* los padres y los educadores. Por un lado, la escuela llama a los padres porque no llega, por sí sola, a vencer la inadaptación escolar de los niños de medios desfavorecidos. Los docentes, por su parte, pueden sentir este acercamiento como verdadera invasión, y se sienten muy vulnerables frente a las familias. El contacto informal entre padres y docentes parece ser el medio privilegiado, porque es más personalizado, pero también porque se vive como menos amenazador para las dos partes.

Frente a la llamada de los padres a las escuelas hay respuestas variadas de los padres: algunos defienden la posición típica de los años cincuenta: mientras el padre trabaja fuera de la casa, la mujer debe ocuparse del hogar y la escuela debe preparar a los hijos para la vida. Muchas veces esta posición lejana del padre hacia la escuela reside en un sentimiento de inferioridad, basado en la creencia de que son los docentes los que saben, ya que estudiaron y de esa manera pueden decidir.

El papel de los padres como educadores aparece como más discutible, ya que el *currículum* de la casa está más escondido y no tan organizado como el de la escuela (Atkin, Bastiani y Goode, 1988). Numerosas investigaciones indican que la escuela no puede ignorar más el impacto de la familia en la educación, ya que se ha demostrado que la educación no formal que ofrecen las familias tiene más impacto en los niños que el sistema formal de educación (Pourtois, 1978; Mc Conkey, 1985). Los valores, actitudes y expectativas configuran lo que se ha llamado *currículum del hogar*, que constituye el rasgo que distingue a cada familia. A él se agregan el sistema de interacciones y de comunicación que se da entre los familiares, llamado por Bloom *estilo de enseñanza (home teaching)*. Las familias se diferencian entonces entre sí no sólo por los contenidos del currículum sino también por el estilo con que lo transmiten. De ahí que se hable de los *padres como profesores (parent as teacher)*. Se ha comprobado que este currículum familiar y el estilo de enseñanza tienen una incidencia esencial sobre el rendimiento académico que alcanzan los niños en edad escolar (Millán, 1996).

Esto nos lleva a ser cautos en toda definición que hagamos de la participación de los padres en la escuela: coincidimos con Alfiz (1997) en que no todo lo que se llama *participación* lo es realmente. Algunas veces, en el modelo organizacional de la escuela se elige a quienes pueden participar y se deja de lado a los que «no están a la altura» o a los que pueden resultar molestos. Otras veces la participación no pasa de ser simbólica: genera la ilusión de participar y lleva al descrédito a los verdaderos procesos de participación. Los mayores problemas han surgido por entender mal la participación: ésta necesita de la diferenciación de roles —el padre seguirá siendo padre, el docente, docente— y del compromiso desde el lugar que cada uno ocupa. En este punto coinciden autores que se han dedicado especialmente al tema de la participación de los padres en la escuela (Soete, 1986; Pourtois et al., 1993; Vandormael, 1995).

La Educación Familiar y la Educación de Padres

Entendemos por Educación Familiar la educación que tiene lugar en la familia, que comprende todas las acciones llevadas a cabo en el seno de las familias.

Por otro lado, Educación de Padres constituye la actividad voluntaria de aprendizaje de parte de los padres, que se esfuerzan por cambiar las interacciones que los unen a sus hijos, tratando de que emerjan en ellos comportamientos considerados positivos y de reducir comportamientos considerados como negativos (Pourtois y Desmet, 1989b).

Según Darling (1987) la educación de padres está integrada al concepto de *educación para la vida familiar*. Mientras que esta última está en relación con los

individuos, las familias y sus diferentes contextos, la educación parental se dirige a aumentar la competencia y la estima personal de los padres en el ejercicio de su rol parental. La educación de padres tiene un carácter esencialmente preventivo, es decir, no apunta a un comportamiento ni a una estructura ya definidos que plantea problemas, sino que trata de elevar las competencias y las habilidades educativas de los padres (Pourtois y col., 1984). La educación de padres se dirige a los aspectos sanos de la personalidad, mientras que otras formas de intervención —por ejemplo, la consulta y la terapia familiar— tratan de restaurar conductas y actitudes, centrándose en los trastornos, a fin de permitir a los padres disponer de la energía absorbida por sus problemas, y desenvolverse así normalmente (Isambert, 1968).

En general, los programas de educación de padres tratan de alcanzar los objetivos siguientes, no sólo poniendo atención en los niños sino en los padres en tanto personas:

- aumentar el autoconocimiento de los padres,
- aumentar la comunicación padres-hijos,
- conciliar las necesidades de padres y niños,
- dar a los padres información útil sobre el desarrollo del niño,
- ayudar a los padres para que empleen métodos disciplinarios eficaces (Fine, 1980).

Los programas de formación de padres pueden clasificarse siguiendo diferentes criterios. Si seguimos el *criterio de los destinatarios*, entonces tendremos programas dirigidos a todos los padres sin distinción, o programas dirigidos a ciertas poblaciones de padres unidas por una temática común. En este último caso, hay autores que describen programas dirigidos a padres divorciados, que apuntan a mejorar el concepto que los padres tienen de sí mismos y de las relaciones con sus niños luego del divorcio.

Si consideramos el *criterio de la forma de trabajo*, tenemos programas que se valen de los medios de comunicación social, los que trabajan en forma grupal y los que lo hacen a nivel individual. Quienes se valen de la televisión, la radio, películas, videos, revistas o diarios tratan de alcanzar a mucha gente en poco tiempo. Por otro lado, el trabajo en grupos es avalado por la sociología, la psicología social, la antropología cultural, la dinámica de grupos y la terapia grupal. Todas estas disciplinas están de acuerdo con que el grupo permite a los padres conocer y comprender las necesidades del niño, distinguiendo lo que esperan de sí mismos como padres y lo que esperan de los hijos, tomando conciencia de la interacción mutua que existe (Auerbach, 1968). Todo trabajo en grupo pone en juego mecanismos de identificación: los padres se reconocen en los otros que tienen parecidos problemas; esto afloja la ansiedad y permite que la experiencia no sea sólo de orden intelectual sino también de orden emocional. Por último, los métodos individuales adquieren múltiples formas: entrevistas de información, orientación o terapia, encuentros personales entre el profesional y los padres, entrevistas telefónicas, etcétera.

Un tercer criterio se basa en las *estrategias empleadas*: existen las que ponen el acento en la información, otras en el entrenamiento de habilidades y, por último, las que buscan la emancipación de los participantes (Vandemeulebroecke, 1990).

Si bien, según Isambert (1968), al principio los programas apuntaban esencialmente a brindar información y conocimientos, con el paso del tiempo las propuestas se han complejizado, tratando de crear espacios para poder discutir sobre la información que se ofrece.

El entrenamiento de habilidades se brinda en los casos en que la información por sí sola no es suficiente; esto es claro en el caso de padres de adolescentes, que necesitan, por las características de la etapa que están viviendo, entrenar habilidades relacionadas con la escucha, el diálogo y la observación.

Los programas que apuntan a la emancipación no desprecian los conocimientos y el entrenamiento de habilidades, sino que tratan de trabajar también con la significación que tiene la paternidad o maternidad para las personas, y de estudiar los valores relacionados con ese rol.

Los programas de educación de padres que aparecen más frecuentemente se nutren en general de diferentes corrientes: comportamentalista, humanista, adleriana, sistémica, cognitivista, psicoanalítica, psicosocial, aunque cada vez más se imponen los modelos eclécticos, que no se relacionan con ninguna corriente en especial.

Todos los modelos coinciden en que ser padre es algo que se puede y se debe aprender, y que siempre es posible cambiar ciertas actitudes. Parten de la base de que padre e hijo son personas diferentes, con necesidades diferentes; conciben al hijo como sujeto activo, que puede influir en el padre y no sólo recibe pasivamente las enseñanzas de éste. Cada uno de ellos tiene una concepción del hombre que implica una determinada visión de la relación educador-educado, de la formación de los educadores y de la idea de cambio (Pourtois y col., 1984).

El panorama de las investigaciones en Educación Familiar

A pesar de que el progreso y la tecnología han crecido y se ha generado consenso alrededor de la importancia de la interacción padres-hijos, no es hasta 1950 que comienzan las observaciones científicamente válidas en el dominio de la educación familiar y de la educación de padres.

La insuficiencia de investigación fundamental en el dominio de la educación en la familia se debe a la ausencia de reflexión teórica, por un lado, así como a la falta de información y de cooperación entre las diferentes profesiones (Pulkingen, 1988), por otro. El aislamiento de cada disciplina respecto de las demás hace también difícil una visión de conjunto.

Según Lytton, las primeras investigaciones se remontan a 1945 y fueron dirigidas por Baldwin, Vialhorn y Breese. Ellos emplearon una aproximación psicoanalítica y psicosocial. Con el paso del tiempo, los estudios se han multiplicado y se han vuelto incluso sofisticados, hasta el punto de que las metodologías, los conceptos y estrategias empleados por los diferentes autores hacen difícil la comparación de resultados. El criterio de elección de las variables es subjetivo y depende de la teoría a la que adhiere cada autor.

Uno de los temas recurrentes que aparece en los estudios es el peso de la historia de la familia sobre el niño. Más próximos en el tiempo, los temas privilegiados son los que tienen que ver con los cambios por los que atraviesa la familia de hoy: el divorcio, las nuevas técnicas de reproducción, los roles cambiantes de padre y madre, la crisis económica, la relación escuela-familia.

Haciendo un examen de los trabajos de origen francófono publicados en las revistas *Pourtois* y *Desmet*, encontraron en 1988 que la corriente interaccionista se extiende cada vez más y que, paralelamente, los trabajos que se apoyan en la aproximación situacionista disminuyen. Ésta considera que el comportamiento del niño está en relación con el contexto, pero no le reconoce al niño un papel activo, como es el caso de la corriente interaccionista.

Las mayores críticas son hasta el momento en el plano de la metodología: la manera de hacer las muestras y los métodos elegidos merecerían una mayor atención; los conceptos empleados son a veces demasiado simples, lo que hace difícil la interpretación y la comparación de resultados.

Del estudio de la literatura, las vías epistemológicas y conceptuales principales que surgen son las aproximaciones explicativas y comprensivas, sistémica, psicosocial, estructuralista y la investigación participativa.

En cuanto a la situación latinoamericana en relación con la educación familiar, Álvarez e Iriarte (1991) señalan que la mayor parte de las investigaciones se concentra en la etapa en que el niño asiste al jardín maternal. Casi todos los estudios tratan de estrategias de intervención a nivel familiar en este período, y disminuyen cuando se trata de la etapa escolar.

El rol del profesional en la educación de padres: del profesional experto al profesional *partenaire*

Todavía no existe acuerdo sobre el rol que debe jugar el profesional respecto a los padres en un sistema de formación.

En las primeras experiencias, los profesionales eran considerados expertos que tenían el saber y el poder, y oficiaban en los grupos como profesores en el sentido académico tradicional (Auerbach, 1968). Con la aparición de los *lay-leaders* en

Estados Unidos en 1930 se comienza a poner en tela de juicio el lugar del profesional dentro del sistema. Las primeras experiencias con personas voluntarias se relacionan con la convicción de que la educación de padres debe ser confiada a los padres mismos.

Surgen las primeras preguntas respecto a quién debe ser el formador de padres, y a las condiciones que debería reunir. En el caso de que sean voluntarios, los estudiosos parecen coincidir en que los rasgos de personalidad son definitorios: cualidades como la simpatía, la tolerancia, el espíritu abierto son fundamentales (Isambert, 1968).

Las experiencias de servicios telefónicos, de los grupos de preparación antes del nacimiento de los hijos, las visitas domiciliarias, han demostrado que los padres mismos pueden ofrecer una preparación adecuada y un buen apoyo y que son capaces de dirigir grupos de padres (Pugh y de Ath, 1984). Más recientemente, Halpern (1990) considera que el hecho de trabajar con voluntarios tiene ventajas tales como que los padres son aceptados más fácilmente por las familias y son más comprensivos con los padres y sus problemas. La dificultad puede radicar en que son muy selectivos en sus observaciones y pueden tener dificultades para poner límites entre los participantes de los programas y ellos mismos.

Mientras que autores como Zigler y Black (1989) consideran que la posibilidad de integrar el trabajo de profesionales y voluntarios en un mismo programa constituye un desafío en nuestros días, Musik y Stott (1990) advierten de los riesgos de tensión que pueden darse entre profesionales y no profesionales: los primeros se sienten incómodos trabajando con personas sin formación específica; los voluntarios pueden no distinguir y trabajar con la contratransferencia, que puede surgir en ellos a raíz de las vivencias de los participantes. Se pueden llegar a confundir las expectativas propias con las de los participantes. En general, estas dificultades se superan realizando cursos de entrenamiento que permitan a los voluntarios tener una visión más realista de sus recursos y limitaciones.

Bouchard (1988) aporta a este debate una visión interesante: el profesional va perdiendo actualmente el papel que le había designado el Estado Providencia, cuando le confiaba las familias y las comunidades. Ahora los profesionales deben aceptar la competencia de los padres en educación y actuar con ellos como educadores, sin aplastar a las familias con su saber. La relación ideal sería la que tiene un carácter recíproco, donde las dos partes aprenden juntas. De esa manera, los sistemas de formación de padres reposan cada vez más sobre la idea de apropiación (*empowerment*), término introducido por Rappoport y Rappoport (1977) y que parte de la base que el individuo es más apto que el profesional para conocer y definir sus propias necesidades y recursos. Son muchos los autores que señalan la necesidad de rever la función y la posición del profesional (Dunst y Trivette, 1988; Swift y Lewin, 1987; Cochran y Wooler, 1983; Furniss, 1983; Haworth, 1984; Glantz, 1987;

Tracy y Whittaker, 1987; Kane, 1988; todos en Bouchard, 1988). Todos ellos coinciden en basar la ayuda que se les da a los padres en sus recursos y posibilidades más que en sus problemas.

Bouchard concluye que muchas veces los profesionales repiten frente a los padres las mismas formas de relación que ellos tienen con sus hijos. Así, existen tres modelos de intervención. Uno es el modelo racional, que reposa en la creencia de que es el profesional quien tiene el saber y, en consecuencia, el poder. Se establece entonces una relación jerárquica, en la que el profesional estudia, hace un diagnóstico y un pronóstico, mientras que los padres son considerados mero objeto de estudio. Por otro lado, en el modelo humanista, se cree en la habilidad de los padres para tomar sus propias decisiones; el profesional escucha con empatía, haciendo posible que el otro exprese libremente sus sentimientos. Por último, el modelo simbiosinérgico reposa en la idea de que existe una relación de interdependencia y de reciprocidad entre el profesional y el padre, en la que las dos partes se enriquecen mutuamente en un mismo proceso.

La formación del educador de padres

El problema de la formación del educador de padres —sea éste profesional o no profesional— es uno de los puntos conflictivos dentro del área de la educación de padres (Isambert, 1968). En principio, se pensaba que las personas que tenían un diploma —médicos, docentes, psicólogos— tenían formación suficiente para ser educadores de padres.

Las primeras experiencias de formación atendieron los dos tipos de público: por un lado, los profesionales recibían entrenamiento respecto al trabajo con los grupos de adultos—padres; por otro, los voluntarios recibían nociones de psicología de la familia más el entrenamiento destinado a los profesionales. Entre 1957 y 1965, la Escuela de Padres de París puso mucho acento en la formación mediante *stages* que tenían como objetivo principal discutir y resolver los problemas comunes a los educadores, más que enseñar métodos de trabajo.

Más tarde, el Centro de Investigación y de Innovación en Sociopedagogía Familiar y Escolar (CERIS), de la Universidad de Mons (Bélgica), puso en marcha experiencias de autoformación asistida, en las que los padres toman progresivamente la responsabilidad de su desarrollo y se convierten ellos mismos en formadores de otros padres de su mismo contexto social y cultural, con los que comparten sus aprendizajes (Pourtois et al., 1985). Estos programas de formación comprenden actividades de información, de formación y de difusión.

En el caso de que la formación de padres se realice en grupos, la formación de los animadores es fundamental. Más que ofrecer conocimientos teóricos, la forma-

ción en grupo apunta a hacer posible el desarrollo personal y la conciencia de las problemáticas relativas a la educación.

En 1984 se realizó en Lyon un coloquio internacional donde se debatió sobre la formación de los animadores de estos grupos. Se concluyó que una formación elemental en psicología y en educación, así como experiencias prácticas en dinámica de grupo, son fundamentales. Estos cursos deberían tener como objetivo la profundización en temas fundamentales de la educación familiar, el entrenamiento en técnicas de grupo y la orientación a los participantes en cuanto a la elección de objetivos, contenidos y material de cursos (Sánchez Sánchez, 1990).

Los problemas éticos que plantea la formación de padres

Como pasa en otros niveles y formas de educación, en el campo de la educación de padres existe el riesgo de que las personas que piensan y hacen los programas impongan sus valores y sus maneras de interpretar la realidad. Según Fine (1980), una de las críticas más reiteradas a las propuestas de formación de padres es que estos sistemas sostienen los valores de las clases medias. Bouchard (1988) denuncia el abismo que muchas veces existe entre los valores y actitudes de los educadores y de los padres. Una posible solución a este problema es informar sin carácter preceptivo, dejando a los padres libres de tomar sus propias decisiones, teniendo en cuenta los conocimientos que la ciencia ofrece. En realidad, el primer problema a definir es el lugar que debe tener todo participante de procesos educacionales. ¿Concebimos el proceso como lineal, donde uno transmite y otro recibe lo que saben los expertos? ¿O lo concebimos como circular, donde las dos partes son activas y educadores y educandos tienen una interacción con influencias recíprocas?

Siguiendo a Habermas (1987), se trataría de superar la racionalidad instrumental, donde la relación educador-padres es de tipo sujeto-objeto, para pasar a una relación sujeto-sujeto, y en la que el educador ayuda a analizar y clarificar sin imponer. Estos programas apuestan a que este tipo de relación sujeto-sujeto entre padres y profesionales puede ser transferida a la relación padre-hijo.

La eficacia de los programas de formación

Los primeros estudios sobre los programas de formación hechos en Francia (Isambert, 1968, basado en la encuesta sobre la École des Parents [1954], los trabajos de O. Brim [1957] y los de Stern [1959]) indican los efectos positivos de los programas. Estos tres programas ponían el acento en la información a través de folletos, libros, emisiones radiales, sesiones de consejería. El autor concluye que

brindar información es positivo, siempre y cuando sea lo suficientemente general, sin detalles que puedan abrumar a los padres y acrecentar en ellos la ansiedad al poner en evidencia los errores.

El trabajo de padres en grupo parece ser hasta ahora el más eficaz, teniendo en cuenta diversos estudios y autores (Auerbach, 1968; Pugh y De Ath, 1984; Sánchez Sánchez, 1990). La interacción que posibilitan los grupos ayuda a superar el sentimiento de soledad que experimentan los padres.

En cuanto a las investigaciones de evaluación realizadas con los programas de formación, es difícil sacar conclusiones válidas y generalizables: muchos de los programas han sido evaluados a corto término, lo que relativiza los resultados; no se ha estudiado suficientemente el proceso por el cual se obtienen determinados efectos; algunos estudios no cuentan con grupos control en su diseño; las muestras pueden no ser representativas (Dembo, Sweitzer y Lauritzen, 1985). Estos autores han hecho la evaluación de 48 programas diferentes que tienen diversos marcos teóricos: modelos comportamentales, programas inspirados en Gordon y en Adler. Como los procesos de evaluación varían de un estudio a otro, en función de los objetivos y estrategias específicas de cada propuesta, se hace difícil extraer conclusiones válidas.

Harman y Brim (1980) distinguen tres categorías de efectos que es posible estudiar y que pueden constituir una buena medida de la eficacia de los programas de formación: los que indican que los programas responden a las necesidades de los padres; los que muestran el cambio en cuanto a conocimientos, actitudes y conductas; y los que revelan el impacto de los programas sobre los niños. En cuanto a la primera categoría de efectos, no hay suficientes estudios realizados, pero si la participación es voluntaria, el solo hecho de seguir el programa es un indicador de satisfacción. En los años cincuenta se puso acento en el estudio de los cambios en cuanto a actitudes, conocimientos y conductas; para ello había que tener en cuenta datos del *antes* y el *después* de la realización de programas y aplicar controles adecuados. Estudiar el impacto de los programas sobre los hijos parecería ser, según algunos autores, la evaluación más justa, pero a la vez la más difícil de instrumentar, ya que los niños reciben innumerables influencias del medio. Existen evidencias de influencia positiva en lo que respecta al terreno de la salud mental y el desarrollo cognitivo (Bronfrenbrenner, 1975).

Thompson, Grow, Ruma, Daly y Burke (1993), investigando sobre los efectos contradictorios de los programas de formación dirigidos a los padres de clases desfavorecidas, trataron de evaluar los programas en grupos de padres de clases bajas y medias. Aplicaron el Common Sense Parenting Program, que tiene tres componentes: aproximación de la familia con ayuda de entrevistas, entrenamientos de aptitudes durante ocho semanas, apoyo y seguimiento. Los resultados indican cambios significativos, más allá de la pertenencia a clase social. Los autores con-

sideran que ello se debe a la posibilidad de poner en práctica habilidades que podían aplicarse inmediatamente en el hogar, a la existencia de un equilibrio entre las actividades didácticas y las actividades basadas en la experiencia y al empleo de técnicas de grupo tanto como técnicas a nivel individual.

Terrisse y Brynczka (1990) describen también cursos de formación de padres creados como solución alternativa para compensar la carencia de educación preescolar en Quebec. En los estudios sobre la eficacia, proponen tener en cuenta los efectos tanto en los padres como en los niños, sin descuidar el proceso de cambio.

Actualmente, y con base en todos estos estudios sobre eficacia, se trata de ofrecer programas de complejidad suficiente, que tengan en cuenta las diferentes fuentes de influencia: del contexto en el que vive la familia, de la escuela, de los grupos de pares, los medios de comunicación, las clases sociales, las instituciones jurídicas, las estructuras y el aparato político.

Entre los efectos positivos que aparecen más en la literatura podemos citar: aumento de la confianza en sí mismos por parte de los padres (Harman y Brim, 1980) y aumento de las expectativas realistas respecto a los hijos (Bronfenbrenner, 1975). Entre los efectos negativos se puede destacar el aumento de la ansiedad y de la dependencia de los padres respecto de los profesionales, la falta de certeza respecto a los propios valores, y la angustia en relación con las actitudes educativas que se ponen en juego (Pourtois y Desmet, 1991).

2. La educación de padres como proceso de formación de adultos

La Educación de Padres constituye una rama de la Educación de Adultos que trata de ayudar a las personas a desempeñar con confianza y seguridad su rol de padres. En tanto educación de adultos, se ajusta a la definición dada por la Unesco en su Conferencia General de 1976, que la considera como *«el conjunto de procesos educacionales organizados, donde el contenido, el nivel y el método, formal o no, prolonga o reemplaza la educación inicial de las escuelas y las universidades. Las personas, consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus actividades, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus capacidades técnicas y profesionales, provocan cambios en sus actitudes y conductas bajo la doble perspectiva del desarrollo total de la persona y de la participación en el desarrollo equilibrado y en la independencia social, económico y cultural»* (Titmus, 1989).

Desde el momento en que la Educación de Padres se dirige a aumentar la competencia y estima de los padres en el ejercicio de su rol parental, ella está en relación con las razones subjetivas que explican el desarrollo de la Educación de

Adultos: la necesidad de ayuda de parte de los adultos para hacer frente con confianza a los problemas propios de esta etapa de la vida, problemas que tocan los aspectos más profundos de la existencia, tales como el matrimonio, la paternidad, la vida familiar, el mundo del trabajo, la participación en la vida social y política, la jubilación (Cabezas, 1989).

Del modelo sociotecnológico al sociocomunicativo

La Educación de Padres sigue los avatares de la Educación de Adultos, que en las últimas décadas ha cambiado sus formas de propuesta con relación a los participantes de los programas. En los años sesenta puede hablarse de una apuesta a un modelo sociotecnológico. En él se ponía énfasis en el desarrollo económico e industrial, y existía gran confianza en la educación permanente como forma de democratización del sistema educativo. En el terreno de andragogía (= educación de adultos), se destacaron autores tales como Pöggeler y Ballauf en Alemania, Ten Have en Holanda y en Bélgica, y Knowles en Estados Unidos. Paralelamente a la educación permanente y la andragogía, que no ofrecían bases para la investigación empírica, ésta surge de la mano de autores como Bennis, Benne y Chin, quienes en su obra *The Planning of Change* (1961) apostaban al cambio planificado como un método que emplea la tecnología para ayudar a la solución de los problemas sociales. El cambio planificado constituye un proceso deliberado de colaboración donde existe una relación caracterizada por un esfuerzo común entre el que da y el que recibe ayuda. De esta manera, educadores, expertos y líderes deben conducirse como verdaderos agentes de cambio. El fortalecimiento de la educación permanente, la andragogía y la teoría del cambio planificado coinciden en su convicción respecto a las posibilidades que brinda la formación sistemática para aumentar el bienestar de las personas.

Se multiplican los programas de prevención en el campo de la Educación para la Vida Familiar. Estos programas brindaban información y entrenaban capacidades para mejorar la vida cotidiana, considerando que las necesidades humanas podían satisfacerse con la ayuda de la predicción de las causas y efectos de las relaciones, teniendo un control sobre las relaciones humanas. Las escuelas comportamentalistas y los programas de entrenamiento como los de Gordon pertenecen a esta concepción de la Educación de Padres, que se llama técnico-instrumental (Morgaine, 1992).

Con la llegada de los años setenta se pone en tela de juicio el optimismo precedente. Las protestas estudiantiles del 68 ofrecían nuevas alternativas a la educación tradicional, y la educación que antes se dirigía al individuo, intentando su

adaptación a un mundo cambiante, trata ahora de provocar el cambio pregonando una visión socioemancipatoria.

Surgen dos escuelas: la de la pedagogía emancipadora alemana, inspirada en los trabajos de Mollenhauer, Giesecke y Habermas, y la pedagogía de toma de conciencia, nacida en América Latina bajo el impulso de Paulo Freire.

Leirman (1992) define la emancipación como «*un proceso por el cual la persona y los grupos desarrollan una conciencia crítica de las dependencias sociales que impiden su crecimiento y al mismo tiempo crean alternativas liberadoras*».

En el campo de la Educación Familiar se considera que el verdadero catalizador de la acción es la comprensión y la reflexión sobre la significación de los hechos. Las experiencias de los participantes de los cursos de formación se consideran únicas y no siguen una norma. El paradigma interpretativo está inspirado en los trabajos de Freire, y hace confianza en que la toma de conciencia de las significaciones estereotipadas ofrece a las personas nuevas percepciones de la realidad (Morgaine, 1992).

En esta década el educador es facilitador de procesos y no agente de cambio: su función es acompañar al participante para que descubra sus propios recursos. Al decir de Brookfield (1986), el buen educador sería, según este modelo, quien estimula la colaboración y la participación, creando un clima emocional adecuado y empleando la experiencia de los participantes como recurso educativo.

En la década de los ochenta y primeros años noventa los educadores deben hacer frente a los límites de la ciencia emancipadora. Los rasgos más importantes de la crisis que se desencadena son la presión económica, la urgencia de estar actualizados, la existencia de un abismo entre el mundo del trabajo y la educación, la desigualdad de oportunidades, la exclusión de ciertos grupos —tales como las mujeres y las personas que habitan en zonas rurales— de un sistema educativo paradójicamente cada vez más extendido, la aparición del fenómeno del *desempleado instruido*, la presencia de las computadoras cada vez más numerosas y sofisticadas que crean nuevos empleos y suprimen otros (Coombs, 1982; Merriam y Caffarella, 1991).

En este último período se toma conciencia de que la reflexión crítica de las personas es raramente conquistada a través de la formación, sino que más bien es resultado de varios factores. El paradigma sociocomunicativo de esta época propone entrar sin prejuicios, «con los ojos y las orejas abiertos», en el mundo de las personas. Es esto lo que provoca el diálogo, caracterizado por una comunicación en la que se comparten conceptos y se buscan soluciones y alternativas. En este paradigma el educador debe convertirse en negociador entre las necesidades de los participantes y los recursos educativos, tratando de llegar a un acuerdo por el que ambas partes descubran sus propósitos, sus expectativas y sus orientaciones recíprocas. El rol del educador es también el de un analista crítico, que hace suge-

rencias sobre las alternativas en cuanto a maneras de pensar, señalando contradicciones, conceptos y valores aceptados sin crítica.

De esta manera, en el paradigma sociocomunicativo la relación del educador con los participantes está a mitad de camino entre las concepciones propuestas en las aproximaciones sociotecnológicas y la emancipadora.

Nuestro modelo de Educación de Adultos

Para realizar nuestro trabajo de campo, elegimos un marco de referencia teórica. Partimos del aprendizaje concebido como un proceso de intercambio continuo entre el mundo existencial de las personas y la realidad presente en la sociedad. Wildemeersch y Leirman (1988), inspirados en la propuesta de Habermas, describen dos conceptos: el primero es relativo a la transformación del mundo existencial; el segundo sugiere un cuadro de referencia con la ayuda del cual los educadores pueden favorecer la transformación del mundo existencial.

El mundo existencial presenta, según estos autores, tres niveles:

– *El mundo existencial evidente*, donde las acciones cotidianas presentan el carácter de rutinas y ritos. Los problemas son aceptados como normales; las personas no muestran motivación para cambiar la realidad cotidiana y buscan las relaciones que las tranquilizan, tales como relaciones de familia y de amigos que les reafirmen sus puntos de vista. En este nivel el educador es narrador; no irrumpe en el mundo existencial de las personas.

– *El mundo existencial amenazado*, donde las contradicciones se hacen manifiestas. Las interpretaciones no son suficientes; las personas deben buscar nuevas explicaciones. El diálogo permite enfrentar los acontecimientos amenazados. La motivación aumenta, pero esto no es garantía para llegar a un cambio: a veces la ansiedad crece y las personas se paralizan delante de la acción. El educador aquí funciona como colaborador, apoyando a los participantes en su proceso.

– *El mundo existencial crítico*, para llegar al cual las contradicciones deben hacerse manifiestas. La comunicación se apoya en el diálogo y el horizonte existencial se amplía. Hay una exploración consciente de la relación entre los problemas propios y los problemas de otros, que pueden ser parecidos. Las personas son capaces de encontrar soluciones alternativas a sus problemas. En este nivel, el educador trata de facilitar el proceso de los participantes.

Para lograr la transformación del mundo existencial, es necesario recorrer un proceso. Leirman (1984) presenta las dimensiones y la dinámica de la educación, cuyo fin es la determinación personal en solidaridad. Para él, el proceso de educación no formal puede concebirse como un proceso abierto, que acentúa los aspectos

tos sistemáticos e intencionales. Para disminuir la complejidad, el autor propone tres reducciones que ayudan a definir y comprender el proceso educacional.

La primera reducción apunta a acentuar el aspecto intencional y sistemático de la formación. Se trata entonces de una influencia sistemática orientada a un fin.

La segunda reducción propone la aproximación del proceso de formación con la ayuda de tres dimensiones centrales e interactivas: la tarea, las relaciones y el crecimiento.

La última reducción propone, partiendo de una aproximación crítica de la teoría general de los sistemas, un esquema de base con tres sistemas abiertos: participantes, animadores y contexto, que permiten, con las tres dimensiones antes nombradas, concebir el proceso de formación sistemático en una aproximación sistémica abierta y emancipadora.

El modelo tiene como fondo el contexto biosocial, que incluye las estructuras económicas, ecológicas, socioculturales y políticas. Por ello tiene en cuenta tres círculos existenciales: estructural, funcional y personal.

El círculo personal supone intercambios y relaciones directas y de un gran compromiso: se trata de relaciones familiares, relaciones con los amigos y con el medio donde vive la persona.

El círculo funcional comprende las relaciones con el barrio, la escuela, los clubes, las asociaciones, el trabajo, la ciudad.

Por último, el círculo estructural comprende las relaciones con un partido político, las grandes asociaciones, un grupo étnico, el país, el continente, etc.: La diferencia entre los tres círculos existenciales está basada en el concepto de distancia existencial entre la persona y los elementos del medio. Se trata sobre todo de una distancia socioemocional (Leirman, 1981a).

Este cuadro de referencia tiene carácter empírico-normativo. Empírico desde el momento en que expresa variables a estudiar que se desprenden de la experiencia; normativo porque nos ofrece sobre todo normas e ideales hacia los cuales un programa debería tender para ser concebido como formación con carácter emancipatorio (véase cuadro 1).

Cuadro 1. El proceso de formación, modelo integrado en fases que incluye la tarea, las relaciones, el crecimiento y el contexto existencial (adaptado de Leirman y Vandemeulebroecke, 1984)

	Tarea	Relación	Crecimiento
Fase de búsqueda	Diagnóstico	Reconocimiento	Toma de conciencia
Fase de programación	Planificación	Confrontación	Decisión y elección
Fase de realización	Elaboración	Congregación	Autodeterminación
Situación de existencia, residencia y trabajo	Círculo existencial		-personal -funcional -estructural
Contexto biosocial		Economía Esfera ecológica Fenómenos culturales	Fenómenos sociopolíticos

Justificación de la elección de este modelo de formación

La aproximación por sistemas abiertos nos asegura un acceso multidimensional del proceso de formación y un equilibrio entre tres dimensiones: la tarea, las relaciones y el crecimiento. Esta aproximación estudia los diferentes matices que cada autor o cada corriente de pensamiento presenta; logra completarlos e integrarlos, respetando la riqueza y la complejidad del proceso.

En lo que concierne a la relación educador-participantes, Leirman presenta una posición ecléctica entre la posición directiva propuesta por Ten Have y la posición dialógica propuesta por Freire. Hay casos en que el animador debe actuar como conductor —sobre todo en los comienzos del proceso— y hay otros momentos donde el proceso es conducido en colaboración con los participantes. Una aproximación directiva es necesaria al comienzo, porque el educador está en general más habituado a la organización y a los contenidos de los programas, mientras que

los participantes no están o no se sienten lo suficientemente seguros como para tomar la responsabilidad del proceso (Wildemeersch y Leirman, 1988).

La concepción de la formación tanto como proceso cuanto como producto fue también fundamental en nuestra elección. De esa manera nos importan tanto los efectos alcanzados con la aplicación de un determinado programa, pero también el proceso por el cual fueron alcanzados esos efectos.

Este modelo, que apunta a la emancipación, no la concibe tal como en los años setenta, cuando se caía por momentos en una relación instrumental en la que un educador «emancipado» sabía de qué tenían necesidad los participantes y, por lo tanto, trataba de «liberarlos». El concepto *autodeterminación en solidaridad* expresa la intersubjetividad y un proceso de liberación común en el que cuenta tanto la intencionalidad del educador (limitada por factores objetivos, sobre todo de índole social) como la intencionalidad de la persona educada (Masschelein, 1987).

3. Presentación del proceso de formación de padres estudiado

Para realizar nuestra investigación, tomamos como objeto de estudio la Escuela de Padres ECCA (Emisora Cultural Canaria), cuyo origen se remonta a los años sesenta en Islas Canarias.

La Radio ECCA nació como medio de apoyar la campaña de alfabetización que realizaba en ese entonces el Ministerio de Educación de España. Su origen está inspirado en otras experiencias de radios educativas, como la Radio Sutatenza de Colombia, las Radioescuelas de Panamá y los Centros de Cultura Popular de Argentina. La idea central es llevar la escuela a los hogares de los alumnos potenciales, en lugar de pedirles que ellos mismos vayan a la escuela (Fontan, 1983).

Radio ECCA es el producto de una iniciativa de la Compañía de Jesús y de instituciones provinciales y estatales. Su función es esencialmente informativa y cultural. Dentro de las múltiples posibilidades que ofreció desde su nacimiento —enseñanza básica, cursos de contabilidad y técnicas comerciales—, nació la Escuela de Padres en 1972.

En todos los cursos se ofrece una formación sistemática, gradual y continua, como es el caso de la educación formal (Medina, 1977). La Escuela de Padres ECCA es miembro de la Federación Internacional para la Educación de Padres, que colabora con la Unesco y la Unicef, y como tal fue sede del XVI Congreso Internacional de Educadores de Padres en 1991. Al momento de la investigación, ECCA era la única Escuela de Padres afiliada a la Federación Internacional que empleaba la radio dentro de su metodología (Copa, 1992).

Los destinatarios

Los destinatarios de Escuela de Padres ECCA son los padres, los educadores y las personas que desean ser padres. Sus cursos están dirigidos a toda la población, ya que tienen carácter aconfesional, a pesar de ser una oferta educativa de la Compañía de Jesús. No existe ninguna condición para participar de sus cursos: aunque se invita a la pareja, se acoge siempre a quien esté interesado en sus cursos: madres solteras, personas viudas, divorciadas, personas casadas que asisten solas. Una capacidad mínima para leer y escribir es suficiente para seguir los cursos.

Los objetivos

Los objetivos de esta Escuela de Padres son de orden cognitivo; también apuntan a un cambio de actitudes y a logros de tipo emancipatorio. Concretamente, se trata de:

- ofrecer conocimientos de ciencias como la psicología, antropología, la pedagogía, la sociología y la medicina, que tratan sobre la educación y el desarrollo humano;
- dar oportunidades para aprender a escuchar, discutir y entrenar habilidades comunicativas en grupos de discusión;
- estimular la reflexión sobre los valores en relación a la educación;
- crear centros de formación y participación social, que puedan ayudar al desarrollo comunitario.

El método

Comprende tres pasos, que se repiten con una frecuencia semanal:

- La escucha de un programa radial, al que también los padres pueden acceder si lo prefieren a través de un casete. Esta audición se basa en el principio de *escucha activa*: los padres escuchan la radio y, a la vez, completan, siguiendo las indicaciones de los locutores; un esquema que han recibido por anticipado. El esquema funciona como pizarrón para quien explica, al igual que como cuaderno para quien escucha (Espina Cepeda, 1972). De esta manera, utilizando la radio se responde a las recomendaciones del Consejo de Europa de 1982, que hablaba de la necesidad de formar a los padres valiéndose de los medios masivos de comunicación (Sánchez Sánchez, 1990). El uso de la radio tiene una ventaja suplementaria: aunque no se esté inscrito en los cursos, se puede sacar provecho de ellos por el solo hecho de escuchar las emisiones, ya que en éstas se informa y se invita a la reflexión.

– La lectura de un material impreso que los participantes reciben mensualmente. Este material contiene textos que profundizan lo tratado en la audición, además de propuestas para fomentar la reflexión y preparar la discusión grupal, tales como casos y cuestionarios.

– La participación en una reunión de grupo con otros padres, con quienes se discute el tema de la semana y se comparte la experiencia personal. Esta Escuela de Padres funciona bajo la inspiración de grupos de autoayuda que nacieron en los años sesenta. En estos grupos se comparten experiencias, superando el sentimiento de aislamiento. Se fundan en el reconocimiento de la capacidad de las personas de compartir sus problemas y de resolverlos en forma conjunta (Weissbourd y Kagan, 1989). En el grupo se trabaja con una formación plurirreferencial que, según Pourtois y otros, posibilita encontrar en la experiencia del otro una solución a los problemas y necesidades específicas (1984).

Los cursos

La Escuela de Padres ofrece cursos cuyos contenidos se relacionan con los intereses de los padres. Entre ellos se destacan los cursos básicos: el primero de ellos sigue la vida del niño desde su nacimiento y hasta que deja la escuela, aproximadamente a los doce años. El segundo curso se ocupa de la pubertad, adolescencia y juventud.

Luego de estos cursos básicos se ofrece a los participantes otros que se detienen en temas particulares, tales como «La comunicación y el diálogo», «El rendimiento escolar», «Cómo ver televisión», «Estimulación oportuna» o «Prevención de drogas». Existe también un curso dedicado a los novios, surgido a pedido de los mismos participantes, «Pareja y matrimonio», y también un único curso confesional, «Educar en la fe».

El concepto de Educación de Adultos que sustenta esta Escuela de Padres está en relación con los principios que Brookfield (1986) describe como fundamentales en la práctica de la Educación de Adultos: participación voluntaria, respeto recíproco, espíritu de colaboración, acción y reflexión, reflexión crítica, autodirección.

Quizás este último principio es el que resume a todos, ya que tiende a estimular la autonomía de los adultos, quienes son invitados continuamente a imaginar alternativas, estando dispuestos a realizar nuevas interpretaciones y recreaciones de sus relaciones personales, laborales y de las estructuras sociales en las que están insertos.

En cuanto al cuadro de referencia teórico, se pueden reconocer en su propuesta principios de la escuela comportamentalista, de la escuela rogeriana, de la corrien-

te psicoanalítica y del análisis transaccional, tratándose, por lo tanto, de un cuadro de referencia ecléctico.

El animador de los grupos de Escuela de Padres

El animador del grupo dentro de este sistema de formación es un padre más, que recibe un apoyo especial para desempeñarse en esta función. Una vez que los padres interesados se acercan a este sistema, son invitados a realizar el Taller Cero, que apunta a dar información sobre esta propuesta educativa, pero donde, sobre todo, se brinda a los participantes experiencias de grupo que ponen el acento en el rol que debe desempeñar el animador, en lo que significa un grupo de discusión, y donde se experimentan diferentes técnicas —discusión dirigida, *role-playing*, *brainstorming*, diálogos simultáneos, Philips 66, tribunal— y se discuten las dificultades más comunes que pueden aparecer en los grupos. Este taller es dirigido por una persona formada especialmente para impartirlo.

Al terminarlo, los padres están orientados respecto a la persona que puede satisfacer las condiciones para ser animador de grupo. Se realiza entonces una elección democrática y secreta de dicho animador, que surge del mismo grupo y tiene la misma pertenencia social y cultural que los participantes. Algunos autores, como Pourtois (1984), afirman que la aceptación del líder grupal depende de la compatibilidad entre sus aspiraciones y necesidades personales y las de sus colegas. El hecho de que los grupos sean animados por un padre revaloriza este rol, porque implica una demostración de confianza en la capacidad de autodesarrollo de las personas y las familias y una valorización de sus recursos (Bouchard, 1988).

Además del Taller Cero, al momento de realizar la investigación los animadores tenían la oportunidad de preparar el tema de cada semana con un especialista, amén de recibir una pauta donde se indicaban los objetivos de la reunión, con sugerencias sobre las técnicas grupales y actividades a emplear. Esta pauta es precisamente una guía, que los animadores pueden o no seguir, según las necesidades del grupo (Fierro Domínguez, 1987).

4. La investigación

Para diseñar la investigación debimos tomar en cuenta en primer lugar el problema, los objetivos y las preguntas que guiarían nuestro estudio. El problema planteado por nosotros tuvo su origen en la lectura de la bibliografía, en la que los expertos denunciaban la falta de investigaciones sobre la eficacia de las propuestas de formación de padres. Por eso nos propusimos tomar una propuesta concreta de educación de padres, con vistas a analizar sus posibilidades y sus límites.

Enunciamos a continuación los objetivos que nos marcamos en nuestra investigación:

- estudiar la relación entre las expectativas de los padres y la oferta concreta que realiza ese sistema de formación;
- estudiar el proceso educativo que tiene lugar en los grupos de padres;
- identificar los factores que pueden influir en la aceptación y el éxito de los cursos;
- examinar y definir la Escuela de Padres como forma de compromiso de los padres con la comunidad;
- hacer sugerencias con vistas al mejoramiento del sistema de formación estudiado.

Las preguntas que condujeron la investigación fueron:

- ¿Cómo podemos describir, definir y comprender el proceso de formación que tiene lugar en esta Escuela de Padres?
- ¿Cuáles son los efectos de este proceso?
- ¿Cómo podemos mejorar la formación que ofrece este sistema?

Opción por una investigación de evaluación

Teniendo en cuenta los objetivos y las preguntas de investigación, nos inclinamos por una investigación de evaluación, que nos permitiría en primer lugar identificar los límites y posibilidades de un sistema concreto de formación de padres. El propósito de toda investigación de evaluación es identificar los efectos de un programa en relación a los fines a los que tiende. Algunos autores reconocen que el fin último de toda evaluación es tomar decisiones para mejorar el programa en el futuro (Weiss, 1972; Leirman, 1973; Guba y Lincoln, 1982). De esa forma, la evaluación constituye un punto de encuentro entre el conocimiento científico y la acción social, tratando de conciliar lo ideal con lo realizable.

Decidimos evaluar la Escuela de Padres ECCA desde la perspectiva de los participantes, coincidiendo con De Aguirre (1989) en que el hecho de reconocer a los participantes como protagonistas de la evaluación no significa ser negligentes desde el punto de vista metodológico.

Para esta evaluación decidimos trabajar con pocos grupos, realizando una colecta abierta de los datos que nos permitiera acoger lo inesperado y lo diferente. En ese sentido, nos inclinamos por una investigación de corte cualitativo.

Quisimos poner atención en el *proceso* que se daba en los grupos, sin despreciar por ello los efectos, de manera de estudiar si el programa funcionaba tal como se proponía a los padres. Esta elección por subrayar el estudio del proceso venía a llenar un vacío denunciado por Pourtois y Desmet en 1991, cuando afirmaban que

no existían prácticamente estudios que pusieran atención en ese aspecto, luego de realizar una recorrida por la literatura a nivel internacional.

Por otro lado, queríamos comparar las experiencias de los padres, tanto en sentido longitudinal (*seguir* el proceso que recorren los padres de un mismo grupo durante el año) como transversal (comparar los procesos de los diferentes grupos durante el año). En ese caso, adoptamos una aproximación cuantitativa, sirviéndonos de encuestas susceptibles de ser utilizadas varias veces. La investigación resultó así de corte cuanti-cualitativo.

Opción por un estudio de casos

Nuestro estudio pretendió captar la diversidad de una propuesta en diferentes grupos, que trabajaban en diferentes contextos. Por ello nos decidimos por un estudio de casos, ya que permite estudiar un fenómeno en el contexto de la vida real, y es el primer método utilizado para explorar un dominio nuevo (Sabourin, 1988). El estudio de casos constituye la mejor estrategia cuando las preguntas de investigación son del tipo *cómo* y *por qué*, cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos y cuando la investigación está centrada en fenómenos actuales, comprendidos en un contexto social real (Yin, 1989). Dado que puede emplearse para describir, explorar y explicar, es propuesto por ciertos autores como ideal para realizar una evaluación (Merriam, 1988; Yin, 1989).

Según la literatura reciente, relativa a la formación de padres, el estudio de casos es prometedor, porque permite un análisis preciso de factores interactivos que están presentes en una situación dada.

Aspectos del proceso estudiados

El marco referencial elegido para estudiar el proceso de educación de padres nos llevó a poner especial atención en los siguientes aspectos:

- contexto biosocial, que comprende el nivel socioeconómico y cultural de las personas;
- los subsistemas; en nuestro caso, los participantes y los animadores, cada uno con sus rasgos demográficos, su motivación y sus expectativas, sus aptitudes y su experiencia, y también el medio educacional, que comprende las condiciones físicas, el material y la infraestructura;
- el proceso educacional, con sus fases: de búsqueda, de diseño y de realización;
- los efectos, tanto a nivel cognitivo como vivencial y comportamental.

La elección de las técnicas

Optamos por entrevistas estructuradas, que nos permitieran obtener la misma información de diferentes personas. Al final de cada entrevista, las personas fueron invitadas a agregar la información que estimaran pertinente. Las preguntas, siguiendo a Quinn Patton (1987), indagaban fundamentalmente opiniones, sentimientos y experiencias. Los entrevistados fueron los animadores y los participantes. Por haber estado en el terreno a lo largo de un año lectivo, nos servimos también de entrevistas de orden informal, aquellas que surgieron en el momento de las observaciones.

La observación, por otra parte, nos permitió conocer y examinar la atmósfera grupal, la relación participantes-animador, las técnicas empleadas durante las reuniones. Trabajamos con dos hojas de observación en el momento de nuestra visita a los grupos: una de ellas indagaba sobre las actividades y el material empleado (Stallings y Mohlman, 1978, en la *International Encyclopedia of Educational Evaluation*, 1990); la otra hacía referencia a la atmósfera grupal (Murgatroyd, *Studies in Adult Education*, 1977). Durante las observaciones, pusimos atención en el contexto físico donde se realizaba la actividad, en la manera como guiaban las reuniones los animadores, en las relaciones, en la atmósfera general, en las interacciones no formales, en los desvíos de los objetivos de las reuniones, en nuestros propios sentimientos y reacciones con relación a lo que observábamos (Spradley, 1980; Merriam, 1988).

Las encuestas nos permitieron tomar información que pudiera ser cuantificable, además de permitirnos comparar a los mismos sujetos a lo largo del tiempo. Nos servimos, siguiendo a Muchielli (1967), de preguntas cerradas, de preguntas *cafetería* y de escalas de autoposición. Las encuestas estuvieron destinadas a explorar tanto conocimientos como opiniones, y fueron introducidas de tres a cuatro veces en el año (según el cuestionario de que se tratase), a fin seguir el proceso de los grupos.

Los instrumentos fueron construidos por nosotros mismos en la mayor parte de los casos. También nos servimos de instrumentos ya probados en otros estudios; con estos últimos nos permitimos hacer estudios comparativos (Weiss, 1972). En todos los casos realizamos pruebas piloto, con personas que habían hecho Escuela de Padres en los mismos colegios donde conduciríamos la investigación.

Nos valimos de los documentos como técnicas complementarias, que nos ayudaron a validar los datos surgidos a partir de otras técnicas (Guba y Lincoln, 1982). Así, recurrimos a documentos originales de la casa madre de la Escuela de Padres en Islas Canarias, a los folletos a los que tienen acceso los padres, a las resolucio-

nes surgidas en las diferentes asambleas nacionales, a documentos que nos ofrecieron también las escuelas que participaron de la investigación.

Los sujetos de investigación

Los sujetos de investigación fueron los mismos participantes de los cursos. Tratamos de que ciertas características fueran las mismas para todos los grupos de padres:

- todos siguieron el Curso de Base I, o sea que los participantes tenían hijos de edad preescolar o escolar, lo que nos aseguraba que se trataba de padres debutantes en este sistema de formación,

- todos funcionaban en escuelas privadas católicas; elegimos así trabajar con la realidad más significativa para Escuela de Padres: en 1991, año en que se realizó la investigación de 22 centros que funcionaron en la ciudad de Montevideo 17 correspondían a centros católicos.

Como nos interesaba estudiar los matices del proceso educacional en diferentes medios, trabajamos con la población dividida en estratos o categorías homogéneos desde el punto de vista socioeconómico (Mucchielli, 1967). La selección de los grupos en relación con el nivel socioeconómico se basó en tres criterios: los estudios sobre el barrio donde estaba inserto el colegio, realizados por la Dirección General de Estadísticas y Censos, la cuota mensual que las familias pagaban a las escuelas y el perfil de la población que hacía el director de cada escuela. Si en una misma escuela funcionaba más de un grupo del Curso Básico I, la selección se hizo al azar. Contamos también con la motivación de las personas, ya que participar de la investigación les demandaría compromiso y tiempo para completar los cuestionarios y para ser entrevistados.

En el momento de hacer la selección, comprobamos lo que afirma la literatura: las escuelas de los barrios más desfavorecidos no respondían a la convocatoria de la Escuela de Padres.

Los criterios de éxito

Nos basamos en la literatura para definir estos criterios. Harman y Brim (1980) opinan que, por tratarse de programas donde la participación es voluntaria, el criterio de participación, —o sea, que los padres se inscriban y no abandonen el programa— y el criterio de satisfacción —es decir, que los participantes declaren que sus expectativas han sido colmadas— son fundamentales. Por considerarlos necesarios pero no suficientes nosotros agregamos también la relación existente entre los efectos descriptos y los objetivos definidos desde el programa de formación.

Preparación de la investigación

A fines de 1990, en oportunidad de preparar la investigación, tomamos contacto con seis colegios para presentar a las direcciones nuestro proyecto de investigación, con la finalidad de pedir autorización para realizar el estudio en ellas. Las escuelas fueron seleccionadas según los criterios ya descritos, atendiendo a las diferencias en cuanto al nivel socioeconómico y cultural. Hicimos la selección de los colegios tratando de aumentar lo más posible la variación de los datos. Es lo que Guba llama *theoretical purposive sampling* (1981). Nuestra investigación tuvo un carácter descriptivo y exploratorio; por lo tanto, en todos los casos respetamos el desarrollo natural de los procesos grupales. Los colegios donde realizamos la investigación fueron: Colegio José Benito Lamas, Colegio Sagrado Corazón, Colegio Juan Zorrilla de San Martín y Colegio Monseñor Isasa.¹

El medio educativo

En dos casos, los padres tuvieron inconvenientes para reunirse, debido a que de noche los colegios estaban cerrados, por lo que los padres debían hacer arreglos continuos para hacerse de la llave y devolverla al final de la reunión. Uno de los grupos resolvió tal inconveniente reuniéndose en la casa de uno de los participantes. El otro grupo no logró resolverlo eficazmente en el mes de vida que tuvo.

Los dos grupos restantes realizaron las reuniones en el colegio, donde tenían un salón destinado a sus reuniones. En uno de ellos, contaron con un servicio de guardería para cuidar de los niños de las familias que no podían dejarlos en la casa. Además, un representante del colegio, encargado de los contactos con los padres, los recibía reunión a reunión. En el segundo, también contaron con un salón y con la ayuda de una pareja que ya había seguido los cursos y se presentaba a la hora de comienzo para resolver los inconvenientes que pudiesen surgir.

¹ Aprovechamos la oportunidad de esta publicación para agradecer nuevamente a los directores de los colegios su permanente disponibilidad y apoyo para con este estudio.

5. El análisis cuantitativo de los datos

Datos de identificación de los participantes

De nuestra población de 44 inscritos en los cuatro colegios, la presencia femenina es significativa: 27 mujeres frente a 17 hombres. Asistieron 28 personas en pareja, 13 mujeres solas y tres hombres solos. Dos mujeres eran divorciadas, diez eran casadas pero asistían solas, y una era soltera sin hijos y abandonó en la segunda reunión.

La asistencia de la mujer sola siendo casada tiene que ver con el modelo de familia imperante todavía a pesar de los cambios señalados, que indica que es la mujer la que se ocupa de la educación de los hijos y del hogar. Estudios realizados en otros países (Pourtois y otros, 1985, Pugh y de'Ath, 1984) confirman la escasa presencia masculina en los cursos de formación para la vida familiar. Es verdad que en dos colegios asistieron tres hombres solos, pero dos de ellos abandonaron casi de inmediato; el tercero, soltero y único responsable de la educación de su hijo, concurrió hasta fin de año. Quizás esta especial situación de vida explique su interés.

El rango de edad más representado en toda la población estudiada es el de 30 a 39 años, con un total de 24 participantes.

El grupo que tenía menos hijos por hogar en el momento de la investigación fue el del colegio correspondiente al barrio más desfavorecido de los que estudiamos. Si bien este dato no coincide con los estudios que indican que cuanto más se desciende en la escala social hay más presencia de niños por hogar, hay que tener en cuenta que estos padres eran los más jóvenes de todo el grupo estudiado, lo que hace suponer que sus familias podrían crecer en el futuro inmediato.

Los participantes distribuidos según el nivel educativo

De las 44 personas que participaron de nuestro estudio, ninguna presenta un nivel educativo limitado a la enseñanza primaria. Este dato es interesante, teniendo en cuenta que en uno de los colegios, según la descripción de su directora, la mayoría de la población ha alcanzado —completándolo o no— solamente este nivel, y ello se corrobora con los datos de la Dirección General de Estadística y Censos (1989), que señalan que el 53,94% de la población del barrio donde está inserto ese colegio no ha superado el nivel primario. Podemos pensar que la oferta educativa no es atractiva para quienes tienen bajo nivel de escolarización, teniendo en cuenta que

incluso para seguir los cursos se necesitan habilidades básicas de lectura y escritura. Esto puede significar que el modelo educativo de la Escuela de Padres estudiada, que tiene una cierta concepción del hombre y de la sociedad, puede no ser atractivo para las clases más desfavorecidas, cuyos valores, normas y necesidades estarían alejados de este tipo de propuesta. Diversos autores señalan lo mismo refiriéndose a otras propuestas de formación de padres (Heuyer, 1959 en Isambert 1968; Terrise y Penault, 1989; Halpern, 1990). Más allá del terreno específico de la educación de padres, el mismo fenómeno se repite en la educación de adultos en general (Baert, 1982; Entwistle, 1989; Neyens, 1991). Estos datos se confirman en los sujetos de nuestra investigación: 18 personas cursaron el nivel universitario, frente a diez que cursaron el bachillerato, trece la enseñanza secundaria y tres magisterio.

La motivación y las expectativas de los participantes

El tipo de motivación predominante en todos los grupos es en primer lugar de orden intrínseco: aumento de conocimientos en relación a la educación de los hijos y el deseo de crecimiento personal (71 elecciones), seguido de las motivaciones de orden extrínseco: mejorar las relaciones con la familia (23 elecciones). Las motivaciones de carácter condicional (se trata de una actividad interesante, se valora el contacto con otras personas) aparecen en tercer lugar, (11 elecciones). Esta aproximación a la definición de las motivaciones personales arroja resultados parecidos a los de otros estudios: Doerbecker y Hake (1979) dicen que las motivaciones condicionales y extrínsecas son propias de las personas de nivel de escolarización bajo, mientras que las intrínsecas corresponden a niveles altos de escolarización, como es el caso de nuestros sujetos.

Cuando al inicio de los cursos preguntamos a los padres por qué otros padres no respondían a esta invitación, 30 en 44 señalaron como principal obstáculo la falta de tiempo. Esta opinión mayoritaria coincide con el resultado de algunas investigaciones realizadas para la educación de adultos en general: Scalan y Darkenwald (1984); Hayes y Darkenwald (1988); Boshier (1989); Martindale y Drake (1989); Valentine y Darkenwald (1990) y Leowarin (1992). La falta de difusión de los cursos es para 24 padres el segundo obstáculo. Sorprendentemente, uno de los motivos señalados por algunos autores (Pourtois et al., 1984) como importante para negarse a participar, como pueden ser las reticencias de orden psicossociológico —falta de interés, rechazo a dialogar o a poner en tela de juicio los valores y normas elegidos—, es elegido por los sujetos en forma minoritaria.

Las expectativas descritas por los padres al principio del año respecto al curso en

que se acaban de inscribir se relacionan en primer lugar con la adquisición de conocimientos relativos al desarrollo de los niños.

Los padres pertenecientes al colegio de la zona más desfavorecida eran los que tenían más experiencia en otros sistemas de formación en lo que concierne a la educación de los hijos. De todos modos, debemos recordar que este grupo no era representativo de la población del colegio y del barrio en cuanto a su nivel educativo, lo que puede explicar estas inquietudes. Para la mayoría de los participantes inscritos, 32 en 44, esta fue la primera experiencia de formación.

Presentación de los animadores

Hasta la segunda reunión, ningún grupo nombró a sus animadores. Luego, el grupo del barrio más desfavorecido rechazó la idea de nombrar un animador, alegando que podría trabajar sin necesidad de esa figura. En la realidad, constatamos que un participante funcionó como animador natural del grupo. En los demás grupos fueron elegidos un hombre de 58 años, ya jubilado, una pareja en la que el hombre tenía 35 años y la mujer 33, y una mujer de 45 años. Todos los animadores eran casados, aunque la última mujer asistía sola al grupo. Ninguno de ellos tenía experiencia previa como animador en un grupo de adultos.

Los progresos realizados por los grupos durante el proceso de formación

En cuanto al cuestionario sobre *habilidades personales de los participantes*, el grupo del colegio José Benito Lamas fue el que tuvo mayores avances, con progresos significativos al nivel 0,05 para los ítemes relacionados con los siguientes temas: confiar en los otros, sentirse cómodos, reaccionar frente a las dificultades del grupo, expresar afecto, asumir responsabilidades, aprender sobre sí mismos.

En lo que respecta a *características del animador*, se observan diferencias significativas en los ítemes *experimentado* y *activo* para el grupo del colegio Zorrilla y en los ítemes *comprensible*, *experimentado*, *estimulante* y *preciso* para el grupo del Sagrado Corazón.

Si confrontamos estos resultados con los cuestionarios que los mismos animadores completaron juzgando sus propias habilidades, encontramos que al principio del año las mayores dificultades radican en el logro de la integración grupal, sobre todo con los participantes que no se sienten cómodos, y también en la manera de manejar los momentos en que los propios animadores no se sienten cómodos.

La dimensiones *tarea* y *grupo* son atendidas en forma diferente por los animadores

a lo largo del año: en general al principio se dirigen al grupo, tratando de lograr su integración, y hacia el fin del año logran un equilibrio entre las dos dimensiones (cuestionario de *autoevaluación de los animadores*). En el caso de uno de los animadores hay una clara cesión de sus funciones al grupo hacia el fin del año. Mientras que en todos los casos al principio hubo una centralización de funciones en el animador, sobre todo desde el punto de vista de la tarea (cinco de las funciones investigadas se centran en él), a fin del año el animador queda con una sola de las funciones: resumir lo discutido (cuestionario sobre *los roles y el compartir de las funciones en los grupos*). En lo que concierne al cuestionario *atmósfera grupal*, todos los grupos tuvieron diferencias significativas al nivel 0,05. Estas diferencias se centran en el ítem *interesante* en el caso de todos los grupos. Mientras que los grupos de los colegios Zorrilla y J. B. Lamas coinciden en ganancias en el ítem *satisfecho*, los grupos J. B. Lamas y Sagrado Corazón lo hacen en el ítem *armónico*. El ítem *personalizado* alcanza diferencias significativas en los casos de los grupos Zorrilla y Sagrado Corazón.

En cuanto al cuestionario sobre *adquisición de conocimientos*, es sorprendente comprobar que los dos grupos de mayor nivel de escolarización son los que están más satisfechos respecto a este aspecto. Quizá la mayor expectativa demostrada por los padres del grupo de menor nivel educativo desde el principio del año respecto a este aspecto los hizo ser especialmente exigentes. De todos modos, hay unanimidad en los grupos en cuanto a los logros relativos a contar con mayores recursos para educar.

El proceso educacional

En cuanto a la primera fase de búsqueda, los grupos centraron su energía en la elección del animador y en la integración de los participantes, que, si bien se conocían desde el Taller Cero, no habían logrado aún un conocimiento suficiente. Tres grupos nombran sus animadores, mientras que el restante, identificando al animador con un «jefe», decidió prescindir de ese rol y repartir la tarea entre todos los participantes. En los grupos que trabajan con animador, este rol se ejerció de una manera muy centralizada.

El grupo del Colegio Mons. Isasa, que finalmente se disolvería, desde el comienzo estuvo tensionado entre el deseo de participar y el inconveniente de que los participantes eran muy pocos. Cuando se decidieron a comenzar, problemas de familia y de trabajo, unidos a los problemas para encontrar un lugar donde reunirse, los desestimularon.

En la fase de programación todos los grupos se encuentran con dificultades que llegan a resolver. El grupo del colegio Zorrilla pasa por una etapa de crisis, cuando

la incomodidad de ciertos participantes debida a la forma de trabajo hace que, después de una evaluación, se trate de trabajar con técnicas variadas, para disminuir la centralización de la tarea en los animadores.

El grupo J. B. Lamas se enfrenta a las consecuencias de sus propias decisiones, ya que, por una serie de malentendidos, ningún padre asiste a la reunión semanal con los profesionales correspondiente al tema «El niño de 3 a 6 años», uno de los que más interesaba a todos los padres, justamente por la edad de sus hijos. A raíz de este inconveniente, la discusión sobre la conveniencia o no de trabajar con animador vuelve, incluso aún en las entrevistas de seguimiento realizadas a los seis meses de terminado el programa.

El grupo Sagrado Corazón decide en esta fase aceptar la integración de una pareja proveniente de otro grupo del mismo colegio que se había desintegrado. La integración resultó difícil pero se logró, gracias al humor y al clima distendido creado especialmente por uno de los participantes, sumado a la búsqueda de momentos de sociabilidad —asados, encuentros con los hijos— que aceleraron este proceso.

En la fase de realización, en el grupo del colegio Zorrilla, algunos padres deciden concretar su deseo de participación en la escuela integrándose a la Asociación de Padres; otros deciden seguir su formación a nivel de Encuentros Conyugales.

En el grupo J. B. Lamas, si bien todos los participantes se declaran satisfechos, reclaman la atención de situaciones especiales, tales las de las personas que educan solas a los hijos. Algunos padres que viven en hogares extendidos plantean la dificultad de aplicar lo aprendido en su vida cotidiana.

En el caso del colegio Sagrado Corazón, el grupo reclama más tiempo de formación y se habla de un «futuro juntos», como manera de consolidar los progresos hechos. «*Creo que deberíamos continuar un poco más, porque el grupo resulta un buen apoyo para cambiar*», dice un participante.

Los efectos reconocidos al finalizar el curso

Encontramos diferencias significativas en el ítem *aprender sobre sí mismo* del cuestionario *habilidades de los participantes*, entre los hombres y las mujeres. Éstas alcanzan un puntaje mayor en las últimas reuniones, lo cual puede relacionarse con su mayor compromiso con la tarea de educación de los hijos; los hombres, aun los que asistieron de buen grado, «acompañan» a la mujer.

La experiencia educativa en anteriores procesos de formación también resultó significativa, poniendo de manifiesto que quizás esta experiencia hace que los padres sean más realistas en sus expectativas desde el principio.

En cuanto a los efectos reconocidos por los participantes a fin de año, radican

especialmente en el cambio de actitudes negativas, seguido de la reflexión sobre los valores familiares; en tercer lugar figura el entrenamiento de habilidades tales como escuchar y dialogar, así como efectos de orden social, tales como ampliar el círculo de amigos.

Para los miembros del grupo J. B. Lamas, el entrenamiento de aptitudes comunicativas es un logro alcanzado absolutamente.

6. El análisis cualitativo de los datos

Las entrevistas realizadas con los participantes luego de seis meses de finalizado el curso y las realizadas con los animadores inmediatamente después y a los seis meses de finalizado el curso fueron trabajadas con la ayuda de análisis de contenido según Bardin (1989) y del programa Kwalitan (versiones 2.2 y 3.1) elaborado por el Grupo de Metodología de la Universidad de Nimega, Holanda.

Relacionando las categorías surgidas con la teoría, se puede reconocer en el subproceso de la tarea la importancia adjudicada a la evaluación («*Lo que nos ayudó más fueron las evaluaciones*», «*Creo que no hicimos todas las evaluaciones que hubieran sido necesarias*»). El grupo del colegio Zorrilla es el que más valora este recurso, a tal punto que consideran que a través de él se pudo modificar positivamente el funcionamiento del grupo. La cuestión de *la falta de disciplina* (impuntualidad en la hora de comienzo de las reuniones, falta de preparación de la reunión en la casa) mereció una categoría especial, al igual que las carencias que tienen los adultos para participar en grupos de discusión.

El nivel de las relaciones encierra los significados más importantes para la mayoría de los participantes («*La base de este sistema, lo que enriquece realmente, es el grupo*», «*Todo depende del grupo*»). En el análisis de contenido realizado con el computador, la palabra *grupo* aparece junto a las palabras claves *compartir* e *intercambio*. En este sentido, y contrariamente a la teoría estudiada (Minton y Schneider, 1980), son los hombres quienes subrayan más las relaciones en los grupos.

En cuanto al nivel de crecimiento, los participantes informan en general las dificultades que encuentran en el momento de querer transferir lo aprendido a la vida de todos los días, sobre todo en el caso de las mujeres que asisten solas a los grupos y los padres que viven en hogares extendidos. Esta dificultad es atribuida en algunos casos a la misma propuesta (falta de adaptabilidad a la vida real en el caso del material escrito, falta de técnicas adecuadas para hacer el enlace teoría-práctica); en otros casos se interpreta como natural en todo proceso de formación.

Los efectos reconocidos luego de seis meses

Los efectos de este proceso de formación fueron indagados especialmente a través de las entrevistas realizadas a los seis meses de finalizados los cursos. Los efectos se sitúan en el círculo existencial personal, ya que los participantes informan de los cambios en las relaciones con sus mismos padres, sus parejas, sus hijos, sus amigos. Es digno de destacar que dos categorías pertenecen a las reacciones de los padres de los participantes, en algunos casos positivas, ya que ellos mismos lamentan no haber tenido la oportunidad de seguir un curso parecido en su momento. En otros casos, ponen en cuestión este tipo de cursos, al sentirse de alguna manera criticados. Estas reacciones negativas aparecen especialmente en el caso de los participantes que habitan en hogares extendidos, donde hasta tres generaciones comparten el mismo techo. En el caso de las mujeres que participaron solas, los maridos en principio se mostraron indiferentes o críticos, luego hubo en general un cambio positivo, debido a la actitud más distendida de las participantes. Sólo una mujer informa de la reacción de su hija frente a ciertos cambios de conducta de su parte y de su pareja.

En cuanto al círculo funcional, los efectos son más fácilmente reconocibles. Algunas personas reconocen un cambio en la relación con el colegio, que se hace más próxima y comprometida. Testimonio de ello es que diez padres integran al año siguiente la Asociación de Padres del colegio Zorrilla, cuando al inicio de la formación sólo una pareja la integraba. En el caso del Sagrado Corazón, todos los padres asisten al año siguiente al curso Educación en el Amor ofrecido por el colegio: *«Seguimos otros cursos porque descubrimos que el colegio es un lugar para formarnos también nosotros»*.

Los participantes informan también de cambios positivos en el trabajo, producto de una actitud más distendida, calma y dispuesta a la escucha. Una de las participantes informa de la mejora de sus relaciones con sus vecinos.

Clasificación de los efectos reconocidos por los participantes

A pesar de que en general se reconoce haber recibido información, los participantes señalan que el aporte principal del curso se ubica en otro nivel: en las ganancias en cuanto a la habilidad para escuchar y observar, como bases para el diálogo familiar.

Los padres sienten que lo aprendido en este nivel lo pueden aplicar más en el trabajo: *«En casa me cuesta más, el desafío es mayor»*. La reflexión colectiva es reconocida como causa principal de las ganancias en el plano de la emancipación personal, porque permite tomar conciencia de los errores, los estereotipos, los

prejuicios y las falsas evidencias, permitiendo interrogarse sobre los valores puestos en juego en la educación de los hijos. Con la ayuda de Kwalitan, encontramos que la palabra *diálogo* es la que aparece más en el discurso de los entrevistados, asociada en general a personas del grupo familiar: hijos, hija, hijo, marido, esposa, padre. En segundo lugar, aparece asociada a las palabras *amigos, trabajo y escuela*.

Los padres informan de más cambios en las actitudes que en las conductas concretas. Las palabras *calmo, coherente, constante, distendido, paciente, permisivo, aliviado, reflexivo, sensible, humilde* aparecen en el discurso, especialmente de las mujeres (dieciséis de las dieciocho entrevistadas a los seis meses hablan de estos cambios, frente a seis de once padres). La satisfacción por la paternidad es notoria; por ejemplo, una familia cuenta que cuida celosamente del tiempo compartido: «*Preparamos juntos los momentos de tiempo libre, de descanso, con más cuidado que antes*».

Los mayores cambios de conducta informados corresponden a los participantes del grupo del Sagrado Corazón que concurren en pareja (siete de las nueve escenas encontradas con la ayuda de Kwalitan), lo que puede indicar que un cambio educativo es más fácil de concretar cuando los dos miembros de la pareja participan.

Categorías relacionadas con las propuestas de mejora del curso

Los participantes informan sobre cinco aspectos, que en su opinión deberían ser revistos:

– La situación de partida de los participantes, en lo que respecta a su formación para el trabajo en grupos de discusión. Todos coinciden que el Taller Cero es un buen punto de partida, pero que no es suficiente.

– La formación del animador, carencia reconocida tanto por los participantes como los animadores mismos, en el sentido de que la califican como «*muy buena experiencia, pero muy exigente*». Esto, no sólo en cuanto a la tarea, sino también en cuanto al tiempo que las personas debían invertir: una reunión semanal con el profesional para preparar la otra reunión con el grupo de padres. En este sentido, una participante sugiere realizar una animación rotativa, así «*la responsabilidad es compartida por varias personas*». En la teoría, Brookfield (1986) habla de la importancia que supone el hecho de que los miembros de los grupos compartan responsabilidades, asumiendo roles alternativos.

– La discusión sobre el lugar que debería ocupar el profesional en el sistema está íntimamente relacionado con lo antes anotado. Este lugar varía entre la presencia

continúa en las reuniones y el hecho de ser un recurso a tomar en cuenta en casos de duda, «*después de haber discutido suficientemente*». Ésta es la posición que en forma mayoritaria aceptaron los padres en la reunión realizada a fin de discutir con ellos el primer informe de la investigación.

– La promoción de cursos es juzgada como un elemento a mejorar, ya que ellos son todavía desconocidos para muchas personas, «*quizás las que están más solas para educar a los hijos*».

– En cuanto a los destinatarios de los cursos, se propone a la hora de echar andar un grupo, poner atención no solamente en la edad de los hijos —que, como dijimos es el criterio para organizar los grupos— sino también a la situación de los padres como educadores, por ejemplo, viendo si están solos para educar a los niños, como es el caso de las personas viudas, solteras y de algunos padres divorciados.

Para optimizar los efectos, los participantes destacan dos aspectos: por un lado, continuar la experiencia grupal, ya que el grupo «*es un agente reforzador magnífico*»; por otro, satisfacer la necesidad de formación continua, a través de la participación en otros cursos de formación, tanto dirigidos a su ser padres como a su propia persona. Algunos padres siguen la formación volviendo al material grabado y escrito, y «*pasa lo mismo que con los buenos libros: se descubren siempre nuevas cosas*».

7. Conclusiones generales

Repasaremos en este apartado cada uno de los objetivos de la investigación, poniéndolos en relación con la teoría estudiada.

Estudio de la relación existente entre las expectativas de los padres y la propuesta realizada por ECCA

Tendremos en cuenta para evaluar este aspecto los objetivos que se propone la Escuela de Padres estudiada, relacionándolos con las expectativas que los padres manifiestan al principio del año y la evaluación que hacen a fin del año.

En general, los cuatro objetivos enunciados por ECCA se alcanzan —aunque en diferentes grados— y se emparentan con las expectativas de los padres.

En cuanto al ofrecimiento de conocimientos sobre el desarrollo humano, los participantes reconocen el progreso en este sentido, tanto a nivel de adquisición como de actualización, aunque reconocen que otros aspectos del programa los impactaron más.

En lo referente al entrenamiento de habilidades comunicativas en grupos de discusión, los padres informan de sus progresos en el plano de la escucha y la observación como bases del diálogo. Son los padres del grupo del colegio José Benito Lamas quienes reconocen más este logro.

El tercer objetivo de ECCA, *estimular la reflexión sobre los valores en relación con la educación*, se ve satisfecho en la reflexión de los grupos que repasan sus prejuicios, sus estereotipos y los valores puestos en juego al educar. Los participantes confirman la elección del colegio de sus hijos cuando constatan la existencia de un acuerdo entre los valores en los que quieren educarlos y los valores defendidos por el colegio. Estos temas fueron informados en las entrevistas y fueron constatables también en las observaciones realizadas.

En el caso del cuarto objetivo, que busca *crear centros de participación social*, se puede reconocer una cierta sensibilización a la participación: integración a la Asociación de Padres del colegio y al barrio, inquietud por continuar con otros cursos de formación.

Estudio del proceso educativo que tiene lugar en los grupos de padres

El subproceso que adquiere más fuerza durante todo el año es el de las relaciones. Esta valoración de las relaciones no es exclusiva de la educación de padres, sino que aparece en otros terrenos de la educación de adultos, tales como cursos de alfabetización (Leowarin, 1992). Para autores como Kidd (1973), el intercambio y el compromiso recíproco entre los adultos son los factores que aseguran un aprendizaje efectivo.

En cuanto a las fases del proceso, los grupos pasaron de una desorientación inicial, causada por la falta de experiencia en este tipo de actividades y por la carencia de un profesional entre ellos. Una vez repuestos, los padres pudieron empezar a trabajar, con animadores más cómodos en el desempeño de su rol.

En cuanto a los efectos del proceso, algunos padres se manifiestan más satisfechos con los conocimientos manejados, mientras que otros destacan más las habilidades adquiridas. Todos coinciden en valorar mucho el intercambio y el hecho de compartir experiencias en las reuniones. Los progresos realizados a través de la reflexión colectiva se pueden traducir a la propuesta de los mundos existenciales de Leirman y Wildemeersch (1988): partiendo del mundo evidente, «*de las conductas instaladas*», los padres entran al mundo amenazado, tratando de concretar cambios que a veces sólo quedan en el plano «*de la teoría, alejada de la vida real*». Algunos padres llegan, no sin dificultades, al plano del mundo existencial crítico,

atreviéndose a explorar en sus dificultades y enriqueciéndose con la experiencia de los otros, sintiendo al fin «*que tienen más posibilidades de elección*».

Los efectos positivos se identifican más en las vivencias que en el comportamiento. Los que participan en pareja son los que más reconocen haber concretado cambios en la conducta. En la teoría, Minuchin (1974) señala que el hecho de seguir en pareja esta clase de cursos evita el riesgo de *sabotaje* de los avances de parte del miembro que no concurre.

Los efectos son más fácilmente reconocibles en el círculo funcional, lo que puede indicar que la aplicación que cierra el proceso se hace más fácil a medida que la distancia existencial entre la persona y los elementos del medio aumenta, ya que el compromiso afectivo no es tan grande. El deseo de formación permanente es considerado como efecto positivo, porque habla de la conciencia de los padres que no se sienten solos en su tarea de educar.

Identificación de los factores que pueden tener influencia en la aceptación y éxito de los cursos

En relación con el medio donde se desarrolla el proceso educativo, encontramos que tienen influencia la situación socioeconómica, el compromiso de las direcciones de los colegios y las condiciones materiales. Cuando la situación económica es muy desfavorable, oficia como barrera para la participación de los padres, ya que, como se ha dicho, no fue posible organizar grupos en los barrios más desfavorecidos de la ciudad. Estos hallazgos coinciden con la literatura de educación de adultos (Lochman y Brown, 1980; Al-Barwani y Kelly, 1985).

La aceptación de las direcciones fue esencial en todos los casos, no sólo para realizar la investigación sino para hacer posible la formación de los grupos. Esta aceptación adquirió matices: desde abrir las puertas para que los padres se reunieran, hasta nombrar personas para acogerlos, organizar una guardería, etcétera.

Las condiciones materiales fueron muy favorables en el caso de dos grupos que tenían un salón para reunirse que sentían como propio, además de contar con los equipos técnicos de los colegios y estufa para acondicionar el lugar de trabajo en el invierno. En el caso de los otros dos grupos, el hecho de que el colegio estuviera cerrado por las noches provocaba que los padres debieran buscar la llave del establecimiento y devolverla tarde en la noche o por la mañana temprano. Los apagones frecuentes en la cuadra de uno de los colegios llevaron al grupo a reunirse en casas de familia, mientras que los problemas de transporte para asistir a la reunión semanal con los profesionales agregaban un obstáculo más a la participación.

La motivación de los padres fue fundamental. Coincidiendo con autores como Boshier (1973), observamos que el éxito se asegura si las motivaciones son de

orden intrínseco. Las de orden extrínseco, más presentes en el caso del grupo que se disolvió, pueden explicar en parte este hecho.

Por otro lado, la experiencia anterior en cursos de formación es importante en cuanto puede ayudar a las personas a tener expectativas más realistas. Justamente, ninguno de los participantes del grupo que desertó tenía experiencia previa. Coincidimos así con Kraaykamp (1974), que anota este factor como inhibidor para perseverar en grupos de formación.

De acuerdo con los estudios por Vandemeulebroecke y Michiels (1983), son los padres del grupo de menor nivel educativo en nuestra investigación los que a la postre abandonaron el proceso de formación.

Estudiando los factores que tienen relación con el proceso mismo, destacamos la composición de los grupos tanto en el número de integrantes como en la homogeneidad de su pertenencia psicosocial. El tamaño reducido del grupo que desertó fue seguramente un factor que, sumado a los antes anotados, influyó en su disolución. La homogeneidad de los grupos queda de alguna manera asegurada al reclutar a los padres en los colegios, ya que cada uno de éstos tiene un cierto perfil, lo que facilita los procesos de identificación entre los participantes.

Por último, el criterio de organización de los grupos, que se centra en la edad de los hijos, parece ser insuficiente. De acuerdo a las teorías llamadas interaccionistas, de las que hablamos oportunamente, se debería poner atención también en otros criterios, tales como la situación particular de los padres como tales y como personas adultas.

Definición de ECCA como forma de compromiso de los padres en la comunidad

Esta Escuela de Padres se presenta como el comienzo de un compromiso más profundo con la comunidad. Dónde se expresa este compromiso depende especialmente del lugar en que se realizaron las reuniones: mientras que los grupos que se reunieron en los colegios profundizaron sus relaciones con los mismos, el del J. B. Lamas, que se reunió en casas de familia subrayó la integración con los vecinos.

Formulación de sugerencias para favorecer la mejora del sistema

Entre las sugerencias planteadas destacamos:

– Revisar los criterios de organización de los grupos, poniendo el acento no solamente en la edad de los niños sino privilegiando la interacción padre-hijo y las

relaciones basadas en la reciprocidad, en las que no sólo se tienen en cuenta los hijos sino también las dudas, presiones y angustias que tiene el padre en cuanto tal. En esta relación el hijo resulta ser también un agente activo, que modula las condiciones del medio (Pourtois y Desmet, 1989). En ese sentido, creemos que se tendrían que organizar grupos atendiendo necesidades específicas, tales como las de los padres divorciados, aceptando así las múltiples formas de convivencia familiar (Baruffol y Jaspard, 1989). Según nuestra opinión, y por el hecho de que es saludable la promoción del conocimiento y la integración de padres que viven situaciones personales diferentes, no sería bueno extender en el tiempo estos grupos que responden a necesidades específicas, de manera de evitar el riesgo de estigmatización.

– Disminuir la distancia entre la Dirección y los grupos, de manera de evitar deserciones debido a la composición de los grupos y también a problemas relacionados con la dinámica grupal: personas que hablan mucho, personas que son muy calladas, abuso de poder de parte de los animadores, por ejemplo. Esta propuesta puede concretarse a través de visitas periódicas del personal de ECCA a los grupos.

– Por otro lado, el profesional tendría también que estar más próximo a los grupos, no sólo como recurso reservado a los animadores. La visita de los profesionales estaría indicada en los momentos donde el intercambio de opiniones y la consulta al material escrito no sean suficientes para aclarar las ideas y para responder a las dudas de los padres. En este sentido, es necesario contar con profesionales que no sólo sean expertos, sino que también estén impregnados del espíritu de esta propuesta de formación de padres.

– El animador podría sentirse más acompañado en su tarea con las visitas del personal de ECCA y de los profesionales. El hecho de que los animadores sean padres surgidos del mismo medio social que el grupo es un factor favorable al proceso, pero hemos visto que algunos autores señalan que ello puede ser un obstáculo para tomar la distancia suficiente y superar ciertos estereotipos. A la vez, existe siempre el riesgo de no distinguir la contratransferencia que pueden despertar en los animadores las vivencias de los participantes (Musik y Sttot, 1990). En ese sentido, las visitas permitirían al grupo contar con alguien que funcionara en el papel de analista crítico descrito por Brookfield (1986), en el sentido de hacer sugerencias, plantear alternativas, señalar contradicciones, atraer la atención sobre conceptos y valores aceptados sin crítica.

8. Puntos de discusión que quedan planteados

Conciliación entre la educación a distancia y la participación de los padres en el sistema

La educación a distancia supone entre sus condiciones que la institución organizadora planifique y prepare el material de aprendizaje. En el caso que nos ocupa, el hecho de que se trabaje con radio es una ventaja suplementaria, ya que muchas personas pueden sacar partido de los cursos aun sin estar inscritas. Incluso en la literatura se señala que la educación a través de los medios masivos de comunicación puede, bajo ciertas condiciones, poner en marcha procesos profundos de cambio de mentalidad y de conducta (Vandemeulebroecke, 1990).

Las sugerencias de aproximar al personal de ECCA y a los profesionales del grupo pueden suavizar la rigidez que a veces tienen los cursos de educación a distancia, proporcionando la flexibilidad necesaria para tener en cuenta las diferentes maneras de ser padre hoy. El tema de combatir la *despersonalización* de la educación a distancia ha ocupado a autores destacados en esta área, como Holmberg (1981), y más recientemente Peters, de la Fern Universität (1993), ya que este constituye uno de los puntos actuales de discusión más importantes de la Educación a Distancia.

Discusión sobre la forma de aproximación a los medios más desfavorecidos

En nuestra investigación quedó clara la resistencia de los medios más desfavorecidos a participar de este tipo de cursos. Aunque no queremos sobreestimar las posibilidades de la formación sistemática, coincidimos con algunos estudios recientes en que ella puede aumentar la conciencia de las personas, por ejemplo, para modificar hábitos de trabajo para su propio beneficio (Leowarin, 1992). Ya señalamos el riesgo de crear un conflicto entre los valores de los educadores y los valores de los destinatarios. Ese riesgo podría verse disminuido con la aproximación a estos barrios a través de las instituciones sociales y las iniciativas que ya están trabajando en el terreno (policlínicas, cooperativas, guarderías, ollas populares) y que ya se han ganado la confianza de las personas del lugar.

De acuerdo con la literatura (Knapp y Deluty, 1989) y con los resultados de nues-

tra investigación, sabemos que, cuanto más se desciende en la escala socioeconómica, más sensibles son los padres al entrenamiento de habilidades y menos a las conferencias, a la lectura o a la discusión. Esto nos enseña que en esta aproximación se deberían tener especialmente en cuenta, más que los contenidos, las formas de aproximación.

Discusión sobre la necesidad de reconocer la especificidad de la Educación de Padres

En las conclusiones de nuestra investigación reclamamos un lugar específico para la Educación de Padres y la Educación Familiar. Si bien siempre confrontamos nuestras reflexiones y hallazgos con la Educación de Adultos, sabemos que el hecho de formarse como padre compromete al adulto afectivamente de forma muy diferente que si se tratara de un curso de alfabetización o de actualización. Una madre lo expresa como sigue: *«Participo de grupos de estudio, porque soy profesora. Pero este tipo de grupo donde uno se compromete tanto porque se examina la experiencia personal, esto fue algo nuevo para mí, esto me hizo mucho bien»*.

Casi un año después de finalizada nuestra tesis se produjo la creación del Departamento de Educación Familiar en la Universidad de Lovaina (KUL) donde estudiamos, cuando hasta ese momento todo lo concerniente al estudio e investigación de la familia había funcionado dentro del gran Departamento de Pedagogía Social. Este hecho es una forma de confirmar ese pasaje a la «mayoría de edad» por parte de la Educación Familiar, que reclamábamos.

Otros posibles temas a seguir estudiando

Por fin, dejamos vías abiertas para seguir estudiando; por ejemplo, hacer una investigación con pretensiones de generalización en todo el sistema ECCA, atendiendo también los grupos del Interior, trabajar y evaluar esta propuesta en grupos de padres reunidos por problemáticas específicas y también estudiar las repercusiones de estos programas en los niños (cuestión no abordada aún suficientemente en la literatura).

En estos años que han pasado hemos podido realizar con éxito alguna de las propuestas que habían quedado planteadas: aplicación de animación rotativa, realización de visitas periódicas a los grupos, extensión de esta experiencia educativa a sectores desfavorecidos de la mano de instituciones que ya trabajan en esos lugares, etcétera.

Por último, coincidimos con Sánchez García (1998) en que es un hecho que la familia no puede atender sola las exigencias a las que hoy el ser humano debe responder para llegar a ser un adulto autónomo. Por otro lado, ha sido múltiples veces demostrado que es la familia la que puede asegurar la estabilidad emocional para que el niño construya su identidad. Para optimizar el proceso educativo del niño, la familia está llamada a relacionarse con otros agentes educativos. Es la puesta en marcha de estos vínculos la que ha encontrado varios escollos, a veces debido al desconocimiento mutuo, otras veces debido a la mutua desconfianza. Todo sistema de formación de padres debería preparar entonces a los participantes para tener en cuenta y aprender a dialogar con otros agentes educativos, entre los cuales ocupa lugar destacado la institución escolar. El hecho de que los grupos se organicen en dichas instituciones puede ser un primer paso para facilitar este encuentro.

Queda planteado como un desafío en el área de la educación familiar el propiciar este diálogo, justo en este momento en que se habla de crisis de las estructuras tradicionales de acogida del ser humano.

Bibliografía

- AL-BARWANI y KELLY (1985): «Factors influencing the recruitment and retention of literacy learners in Oman», *International Review of Education*, XXXI, 2, pp. 145-154.
- ALFIZ, Irene (1997): *El proyecto educativo institucional. Propuestas para un diseño colectivo*, Buenos Aires, Aique.
- ÁLVAREZ, Benjamín y Natalia IRIARTE (1991): *Familia y aprendizaje. Lecciones de la investigación reciente*, Canadá, CIID.
- ATKIN, Jane; John BASTIANI y Jackie GOODE (1988): *Listening to parents, an approach to the improvement of home-school relations*, London, Croom Helm.
- AUERBACH, Aline B. (1968): *Parents learn through discussion. Principles and practices of Parent Group Education*, Nueva York, John Wiley & Sons.
- BAERT, Herman (1982): *Diagnose in een proces van vorming en buurtopbouw met kansarm genoemde buurtbewoners. Ontwikkeling en exemplarische toepassing van een theorie en van de methode huisbezoek interview*, Lovaina, Universidad Católica (KUL), tesis de doctorado.
- BARTZ, Karen (1980): «Parenting Education for Youth», en *Handbook on Parent Education*, Marvin Fine (ed.), Londres, Academic Press.
- BARUFFOL, E. y J. M. JASPARD (1989): «Les représentations sociales de la famille de la Belgique francophone», en J. P. Pourtois (ed.): *Les thématiques en éducation familiale*, Bruselas, De Boeck-Wesmael, pp. 45-56.

- BOSHIER, R. (1989): «Participant motivation», en Colin Titmus (ed.): *Lifelong education for adults. An International Handbook*, Oxford, Pergamon Press, pp. 147-151.
- BOUCHARD, J. M. (1988): «De l'institution à la communauté. Les parents et les professionnels: une relation qui se construit», en *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*, Paul Durning (ed.), París, Mire-Matrice.
- BOUTIN, G. (1990): «Les programmes d'éducation parentale: questions méthodologiques», en *Education familiale et intervention précoce*, Dansereau, Terrisse y Bouchard (dirs.): Ottawa, Matrice.
- BRONFRENBRENNER, U. (1975): «Is early intervention effective?», en Guttentag y Struering (eds.): *Handbook of evaluation research*, vol. 2, Beverly Hills, Sage, pp. 519-603.
- BROOKFIELD, Stephen D. (1984): «Self-directed adult learning: a critical paradigm», en *Adult Education Quarterly*, 35, 2, pp. 59-71.
- BROOKFIELD, Stephen D. (1986): *Understanding and facilitating Adult Learning. A comprehensive analysis of principles and effective practices*, Inglaterra, Open University Press.
- CABEZAS, Juan A. (1989): «Las grandes etapas evolutivas de la adultez y de la educación de adultos», en *Educadores*, 21, pp. 27-55.
- COOMBS, Philip (1982): «Critical world educational issues of the next two decades», en *International Review of Education*, 28, pp. 143-157.
- COPA, Jesús (1992): «18 años de Escuela de Padres ECCA. Recorrido histórico», en *Radio y Educación de Adultos*, 19, pp. 9-16.
- CORSI, Jorge (comp.) (1994): «Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social», Buenos Aires, Paidós.
- DARLING, C. A. (1987): «Family Life Education», en *Handbook of marriage and the family*, M. B. Sussman y S. K. Steinmetz (eds.), Londres, Plenum.
- DAVID, Miriam (1986): «Teaching family matters», en *British Journal of Sociology of Education*, 7, 1, pp. 35-37.
- DE AGUIRRE, Phara (1989): *Agogisch handelen in nieuwe sociale bewegingen. Literatuurstudie en verkennend onderzoek van vormingsactiviteiten van vredesorganisaties*, Lovaina, Universidad Católica, KUL, tesis de doctorado.
- DEMBO, Myron, Melissa SWEITZER y Phyllis LAURITZEN (1985): «An evaluation of Group Parent Education: Behavioral, PET and Adlerian Programs», en *Review of Educational Research*, 55, 2, pp. 155-200.
- DOERBECKER y HAKE (1979): «Educatieve motivaties, educatieve behoeften en de activering van de vraag naar educatie», en *Tijdschrift voor Agologie*, VIII, 3, pp. 187-206.
- ENTWISTLE, H. (1989): «Ideologies in Adult Education», en *Lifelong education for adults. An International Handbook*, Titmus (ed.), Oxford, Pergamon Press.
- ESPINA CEPEDA, Luis (1972): *Función docente de los medios de comunicación so-*

- cial: *Radio ECCA, la emisora que enseña: descripción y reflexión*, tesina de licenciatura, Madrid.
- FINE, Marvin J. (1980): «The Parent Education Movement: an introduction», en *Handbook on parent education*, Marvin Fine (ed.), Nueva York, Academic Press.
- FIERRO DOMÍNGUEZ, Ángel (1987): «La reunión de grupo en la Escuela de Padres», en *Radio y Educación de Adultos*, 4, pp. 20–22.
- FONTAN, María Teresa (1983): *La experiencia de Radio ECCA*, Madrid, Oficina de Educación Iberoamericana, Monografías de Educación de Adultos, n.º 10.
- GALLAGHER, James (1990): «The family as a focus for intervention», en *Handbook of early childhood intervention*, Meisels et Shonkoff (eds.), Cambridge, University Press.
- GARRIDO GENOVÉS, Vicente (1990): «Programas educativos en niños maltratados», en *La educación personalizada en la familia*, Víctor García Hoz (dir.), Madrid, Rialp.
- GRAMS, Armins (1977): «Le "parentage", un nouveau rôle social», en *Etre parent aujourd'hui*, André Berge (dir), Toulouse, Privat.
- GUBA, Egon (1981): «Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries», en *Educational Communication and Technology. A journal of Theorie Research and Development*, 29, 2, 75–91.
- GUBA, Egon G. e Yvonna S. LINCOLN (1982): *Effective Evaluation. Improving the usefulness of Evaluation Results. Through Responsive and Naturalistic Approaches*, San Francisco, Jossey-Bass.
- HABERMAS, J. (1987): *Théorie de l'agir communicationnel*, t. 1, París, Fayard.
- HALPERN, Robert (1990): «Community based early intervention», en *Handbook of early childhood intervention*, Meisels y Shonkoff (eds.), Nueva York, Cambridge University Press.
- HARMAN y BRIM (1980): *Learning to be parents. Principles, Programs and Methods*, London, Sage Publications.
- HAYES y DARKENWALD (1988): «Participation in Basic Education: Deterrents for Low-Literate Adults», en *Studies in Education of Adults*, XX, 1, pp. 16–28.
- HAWKINS, Alan y Tomi-Ann ROBERTS (1992): «Designing a primary intervention to help Dual Earner Couples share housework and child care», en *Family Relations*, 41, 2, pp. 169–177.
- HOLMBERG, Börge (1981): *Educación a distancia: Situación y perspectivas*, Buenos Aires, Kapelusz.
- ISAMBERT, André (1968): *L' éducation des parents*, París: Presses Universitaires, 2da. Ed..
- KLINBERG, Otto (1977): «Conclusions», en *Etre parent aujourd'hui*, André Berge (dir.), Toulouse, Privat.

- KNAPP y DELUTY (1989): «Relative effectiveness of two behavioral Parent Training Programs», en *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 4, pp. 314–322.
- KNOWLES, Malcolm (1979): «Andragogy revisited part II», en *Adult Education*, 30, pp. 52–53.
- KRAAYKAMP, J. J. H. (1974): «Hebben kans–armen behoefte aan participatie?», en *Vorming*, 23, 5, pp. 188–204.
- LEIRMAN, Walter (1972): *Het project onderwijs voor meisjes. Van opinie naar actie en evaluatie onderzoek, 1968–1973*, Lovaina, Universidad Católica (KUL).
- LEIRMAN, Walter (1981): «Vorming in het menselijk bestaanveld: een conceptuel netwerk», en *Vormingswerk en Vormingswetenschap. Een agologisch handboek*, parte 1, Leirman y Vandemeulebroecke (eds.), Lovaina, Helicon.
- LEIRMAN, Walter (1984): «Vorming op weg naar solidaire zelfbepaling: een open proces model», en *Vormingswerk en Vormingswetenschap. Een agologisch handboek*, parte 1, Leirman y Vandemeulebroecke (eds.), Lovaina, Helicon.
- LEOWARIN, Srisawang (1992): *Non–Formal education in Thailand: a community–based learning system for Neo–Literates and Rural Poor. Analysis and Case Studies in Mahasarakham Province*, Lovaina, Universidad Católica (KUL), tesis de doctorado.
- LOCHMAN y BROWN (1980): «Evaluation of dropout clients and of perceived usefulness of a parent education program», en *Journal of Community Psychology*, 8, pp. 132–139.
- MCCONKEY, Roy (1985): *Working with parents, a practical guide for teachers and therapists*, London, Croom Helm.
- MARTINDALE y DRAKE (1989): «Factor structure of deterrents to participation in off–duty adult education programmes», en *Adult Education Quarterly*, 39, 2, pp. 63–75.
- MASSCHELEIN, J. (1987): *Pedagogisch handelen en communicatief handelen. De «ontbinding» van het opvoedingsbegrip en de betekenis van Habermas's «Kommunikationstheoretische Wende» voor de pedagogiek*, Lovaina, Universidad Católica (KUL), tesis de doctorado.
- MEDINA, Oscar (1977): *La Escuela de Padres ECCA. La Radio y la Educación*, Las Palmas de Gran Canaria, Teleenseñanza 27, Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones.
- MERRIAM, Sharan B. (1988): *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*, San Francisco, Jossey Bass Publishers.
- MERRIAM, Sharan y Rosemary CAFFARELLA (1991): *Learning in adulthood. A Comprehensive Guide*, San Francisco, Jossey Bass.
- MILLÁN, Manuel (dir.) (1996): *Psicología de la familia. Un enfoque evolutivo y sistémico*, vol. I, Valencia, Promolibro.
- MIEDEMA, S. (1988): «Kwalitatieve en kwantitatieve methoden van pedagogisch

- onderzoek: enkele invalshoeken», en *Nederlands Tijdschrift Opvoeding Vorming Onderwijs*, IV, 5, pp. 263–273.
- MOGUILLANSKY, Rodolfo y Guillermo SEIGUER (1996): *La vida emocional de la familia*, Buenos Aires, Lugar.
- MUCCHIELLI, Roger (1967): *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, París, Librería Técnica y Ediciones Sociales Francesas.
- MORGAINE, Carol A. (1992): «Alternative paradigms for helping families change themselves», en *Family Relations*, 41, 1, pp. 12–17.
- MURGATROYD, Steve (1977): «Observing Adult Learning Groups: Procedures and Problems», en *Studies in Adult Education*, 9, 2, pp. 177–196.
- MUSIK y STOTT (1990): «Paraprofessionals, parenting and child development: Understanding the problems and seeking solutions», en *Handbook of early childhood intervention*, Meisels y Shonkoff (eds.), Nueva York, Cambridge University Press.
- PARKE, R. D. (1986): *El papel del padre*, Madrid, Morata.
- PARSONS, Talcott (1969): *La sociología norteamericana contemporánea*, Buenos Aires, Paidós.
- PETERS, Otto (1993): «Abandono en educación a distancia», en: *Radio y Educación de Adultos*, 23, pp. 32–37.
- POURTOIS, J. P. (1978): *Famille et éducation*, Mons, Universidad de Mons.
- POURTOIS, J. P. y A. FORGIONE (1982): *Contexte psychosocial de l'intervention et recherche-action en éducation familiale*, Mons, Universidad de Mons.
- POURTOIS, J. P. y colaboradores (1984): *Eduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation*, Bruxelles, Labor.
- POURTOIS, J. P. (dir.) y M. BEN ALI LAROUCI, M. CANTINIEUX, H. DESMET, A. FORGIONE, R. MONNIER (informantes) (1985): *La formation à l'éducation familiale*, Mons, Universidad de Mons.
- POURTOIS J. P. y Huguette DESMET (1988): *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruselas, Mardaga.
- POURTOIS, J. P. y H. DESMET (1989a): «Formation des parents: axes et instruments de changement», en *Les thématiques en éducation familiale*, J. P. Pourtois (ed.), Bruxelles, De Boeck.
- POURTOIS, J. P. y H. DESMET (1989b): «L'éducation familiale», en *Revue Française de Pédagogie*, 86, pp. 69–101.
- POURTOIS, J. P. y H. DESMET (1991): «L'éducation parentale. Note de synthèse», en *Revue Française de Pédagogie*, 96, pp 87–112.
- POURTOIS, J. P. y H. DESMET (1992): *L'éducation familiale et scolaire en mutation*, Mons, Universidad de Mons.
- POURTOIS, J. P. y H. DESMET (1993): *Les paradoxes en éducation*, Mons, Universidad de Mons.

- POURTOIS, J. P. (dir.) y G. BOKO, V. CENTRELLA y S. CLAUS (1993): *Inventaire des pratiques pédagogiques innovantes mises en place en faveur des enfants de milieu défavorisé*, Mons, Universidad de Mons.
- PUGH, Gillian y Erica DE ATH (1984): *The needs of parents, Practice and Policy in Parent Education*, Londres, McMillan.
- PULKINGEN, Lea (1988): «Le rôle du parent aujourd'hui. Étude de son inscription dans un cycle de vie et du travail en milieu familial», en *Éducation familiale: Un panorama des recherches internationales*, Paul Durning (dir.), Paris, Mire-Matrice.
- QUINN-PATTIB, Michael (1987): *How to use qualitative methods in Evaluation*, Beverly Hills, Sage Publications.
- RAPOPORT, Rhona y Robert (1977): «Les variations dans les structures familiales», en André Berge (dir.), Toulouse, Privat.
- SABOURIN, Michel (1988): «Méthodes d'acquisition des connaissances», en *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, Michèle Robert (ed.), Québec, Edisem.
- SÁNCHEZ GARCÍA, Elena (1998): «Pensamiento postmoderno y familia», en *Familia*, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, 17, 21-38.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Antonio (1990): «Preparación de los padres para su función educadora», en *La educación personalizada en la familia*, de Víctor García Hoz (dir.), Madrid, Rialp.
- SCALAN y DARKENWALD (1984): «Identifying deterrents to participation in continuing education», en *ADULT EDUCATION QUARTERLY*, 34, 3, pp.155-166.
- SMITH, John K. (1983): «Quantitative versus qualitative research: an attempt to clarify the issue», en *Educational Researcher*, 12, 3, pp. 6-13.
- SOETE, Luc (1986): *Ouderparticipatie op school, Brussel: Nationale Confederatie van ouderverenigingen*.
- SPRADLEY, James P. (1980): *Participant observation*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- STALLINGS, J. A. y G. G. Mohlman (1990): «Issues in qualitative evaluation research. Observation techniques», en *The international Encyclopedia of Educational Evaluation*, Walberg, Herbert, Haertel y Geneva (eds.), Oxford, Pergamon Press, Advances in Education.
- TERRISSE, B. y J. BRYNCZKA (1991): «L'éducation parentale et les besoins éducatifs de l'enfant d'âge préscolaire», en *Education familiale et intervention précoce*, Dansereau, Terrisse y Bouchard (dirs.), Québec, Matrice.
- TERRISSE y PINEAULT (1989): «Contexte théorique et analyse des effets du programme d'éducation familiale (PEF) sur les attitudes et les pratiques éducatives des parents d'enfants d'âge préscolaire», en *Les thématiques en éducation familiale*, Pourtois (ed.), Bruselas, De Boeck-Wesmael.
- THOMPSON, GROW, RUMA, DALY y BURKE (1993): «Evaluation of a practical parenting

- program with middle and low-income families», en *Family Relations*, 42, 1, pp. 21-25.
- TITMUS, Colin J. (1989): *Lifelong Education for Adults, an International Handbook*, Oxford, Pergamon Press.
- TOFFLER, Alvin (1981): *La tercera ola*, México, Edivisión.
- VALENTINE, Thomas y Gordon DARKENWALD (1990): «Deterrents to participation in adult education: profile of potential learners», en *Adult Education Quarterly*, 41, 1, pp. 29-42.
- VANDEMEULEBROECKE, Lieve y Krista MICHIELS (1983): «Deelnemers aan het tweedekansonderwijs: wie zijn ze en waarom doen ze het?», en *Volksopvoeding*, 31, 5, pp. 373-388.
- VANDEMEULEBROECKE, Lieve (1990): «Oudervorming als antwoord», en *Gezinsbeleid in Vlaanderen, Oudervorming, een antwoord op opvoedingsvragen*, 19, pp. 18-27.
- VANDORMAEL, Lieve (1995): «Pedagogische preventie en schoolopbouwwerk: waar school, ouders en buurt mekaar vinden...», en *Pedagogische preventie: een antwoord op kansarmoede?*, Hilde Haerden y Dirk Janssen (eds.), Lovaina, Garant.
- VAN IJZENDOORN, M. H. y S. MIEDEMA (1986): «De kwaliteit van kwalitatief onderzoek», en *Pedagogische Studien*, 63, 12, 498-505.
- VAN IJZENDOORN, M. H. (1988): «De navolgbaarheid van kwalitatief onderzoek. Metodologische uitgangspunten», en *Nederlands Tijdschrift Opvoeding Vorming Onderwijs*, IV, 5, pp. 280-288.
- WEISS, Carol H. (1972): *Evaluation Research. Methods of assessing Program Effectiveness*, Nueva Jersey, Prentice-Hall.
- WEISSBOURD y KAGAN (1989): «Family support programs. Catalysts for change», en *American Journal Orthopsychiatry*, 59, 1, pp. 21-29.
- WILDEMEERSCH, Danny y Walter LEIRMAN (1988): «The facilitation of the life world transformation», en *Adult Education Quarterly*, 39, 1, pp. 19-30.
- YIN, Robert K. (1989): *Case Study Research. Design and Methods*, London, Sage (edición revisada).
- ZIGLER y BLACK (1989): «America's Family Support Movement. Strengths and limitations», en *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 1, pp. 6-18.

Resumen

El presente artículo aborda la evaluación de un sistema de formación de padres de familia y discute sobre las posibilidades y límites de la Educación de Padres en el mundo actual. En el plano teórico, enmarca la Educación de Padres dentro de la Educación de Adultos, a la vez que se señala la necesi-

dad de crear un área claramente identificada para atender específicamente a los padres. En el plano de la investigación realizada, luego de presentar el estudio realizado en cuatro colegios donde funcionó el sistema de formación de padres ECCA, presenta las conclusiones de la evaluación que se relacionan principalmente con los logros alcanzados por los padres en cuanto a cambios de actitudes y aumento de capacidad de autorreflexión.

Recreación, tiempo libre y educación en el Uruguay

por Ricardo Lema

La realidad educativa de este siglo ha sido de constante cuestionamiento a la escolarización y el surgimiento de variadas alternativas. Las nuevas orientaciones tomadas por la Filosofía de la Educación y los bruscos cambios sociales promovieron el surgimiento de diversos modelos que buscaban dar una respuesta más abierta y dinámica a las necesidades socioeducativas. Especialmente en nuestro continente, la necesidad de dar respuestas a los problemas derivados de las crisis económicas y políticas permitió el desarrollo de modelos como la Educación Popular, la Animación Sociocultural, la Educación Social y, como un producto característico de la región, la Recreación.

En nuestro país, algunas instituciones de educación formal comprendieron desde muy temprano la necesidad de abrirse a propuestas educativas que trascendieran el rígido currículum escolar, especialmente a partir de la década del setenta, con la dictadura militar. Así, en muchos colegios, generalmente de inspiración religiosa, se comenzaron a desarrollar diversos programas recreativos (campamentos, actividades lúdicas, deportes) que buscaban ampliar el alcance educativo de dichos centros. Estas experiencias se basaron en la trayectoria de algunas instituciones en el campo de la recreación y el tiempo libre, como la Asociación Cristiana de Jóvenes y el Movimiento Scout.

El desarrollo que ha tenido este enfoque educativo de la Recreación en los últimos treinta años y la creciente necesidad de un tratamiento pedagógico al fenóme-

El autor.

Técnico en Comunicación Social. Secretario de Programas Estudiantiles en el Centro de Estudiantes de la Universidad Católica del Uruguay. Docente de Teoría del Juego en la carrera de Técnico en Educación para el Tiempo Libre y Recreación, de la Universidad Católica del Uruguay.

no del tiempo libre, permitieron la consolidación de un modelo educativo que interviene tanto en el ámbito formal como en el no formal. De este modo se constituyó en nuestro país una variada experiencia en el ámbito de la recreación y el tiempo libre que, asociada con el perfeccionamiento de diversas técnicas —juegos, campamentos—, nos ha convertido en un punto de referencia ya no sólo regional¹ en cuanto a esta alternativa educativa.

Itinerario de la Recreación: de la higiene a la educación

Si bien lo que hoy llamamos Recreación corresponde a un modelo educativo específico, esto no es más que el final de un itinerario que parte de finales del siglo XIX, cuando la sociedad industrial comienza a admitir la necesidad de un tiempo libre más amplio, que permitiera no sólo el descanso sino también el desarrollo físico e intelectual. En ese entonces, la educación física estaba orientada a prácticas higienistas que respondían a la necesidad de secularización de lo corporal impuestas por la modernidad. El desarrollo de la sociedad industrial necesitaba contar con masas de trabajadores fuertes y saludables, cuya energía contribuyera a la expansión económica. Se desarrolló así una nueva forma de discurso sobre lo corporal —discurso médico—, racionalizado pero no por ello menos vigilante y normalizador que el discurso religioso medieval.

La Recreación surge en un contexto en el cual se empieza a reconocer la existencia de un ámbito escindido del trabajo y válido para aliviar las tensiones generadas por éste. El tiempo libre permite mitigar las tensiones laborales a través del descanso y el entretenimiento. De esta forma se permitió el desarrollo de un ocio democrático —en el sentido de que no es patrimonio de unos pocos— a través de paseos urbanos y espectáculos: parques, ramblas, deportes, carnaval. El objeto de estas actividades era promover la salud física y mental, con un fuerte componente de control social, como sucedía con el deporte, el cual, además de reglamentar las conductas lúdicas, permitía ocupar el ocio para que no degenerara en actividades disfuncionales como la delincuencia o la drogadicción. La profilaxis física y social inspiró las primeras políticas de recreación que tuvo nuestro país.

Por aquel entonces, los gobernantes, los médicos, los higienistas, promovían una disciplinarización social y de la vida urbana, dirigida sobre todo a los pobres, quienes al ser vistos como sucios, ignorantes, promiscuos y alcohólicos debían ser objeto de profilaxis y controles médicos, ideológicos y políticos para evitar la propagación de enfermedades del cuerpo y de la sociedad. El uso del tiempo libre significaba decidir sobre la salud o la enfermedad, la sanidad o la insania, lo moral o inmoral, lo permitido o lo prohibido, lo socialmente conveniente o lo subversivo.¹

→ La llegada de las primeras propuestas de recreación a nuestro país se deben a la influencia que la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), movimiento de origen norteamericano, ejerce sobre el desarrollo de la educación física de nuestro país. Inspiradas por el lema «Mente sana en cuerpo sano», se desarrollan una serie de prácticas basadas en el triple anclaje de la educación física, el deporte y la recreación. La llegada a la ACJ al Uruguay (1909) es decisiva para la creación, durante el primer gobierno batllista, de la Comisión Nacional de Educación Física (1911).² El surgimiento y desarrollo de las plazas de deportes en la primera mitad del siglo, pionero en el continente, obedece a esa ideología que entiende que una sociedad sana precisa de mentes sanas en cuerpos sanos. La construcción de plazas de deportes, centros que concentraban la actividad física, deportiva y recreativa del barrio, fueron lo central en las políticas recreativas de un país sólido económicamente y estable en lo social.

A partir de la década del cincuenta, cuando el país comienza a perder la estabilidad socioeconómica, las infraestructuras que soportaban al modelo higienista comienzan a caer, pues no existe la capacidad económica de sostenerlas. Pero tampoco el modelo higienista cubre las nuevas necesidades e intereses de una sociedad que había perdido su estabilidad económica y social, por lo cual la recreación comienza a definirse según nuevos parámetros. Por otra parte, comienza a tomar fuerza la noción de *tiempo libre*, a través del cuestionamiento que se hacía desde el ámbito intelectual a la subordinación del ocio al trabajo, jerarquización establecida por la sociedad industrial. Los nuevos paradigmas del ocio, formulados especialmente por los sociólogos franceses, y el desarrollo europeo de modelos de animación social y cultural, influyen en la redefinición del modelo recreativo hacia un perfil más sociocultural. Esto motiva una mayor preocupación por el fenómeno recreativo, que lo lleva a ser incluido en los planes de formación del Instituto Superior de Educación Física. Desde esta área surgen las primeras definiciones latinoamericanas del fenómeno:

La recreación es el desenvolvimiento placentero y espontáneo del hombre en el tiempo libre, con tendencia a satisfacer ansias psico—espirituales de descanso, entretenimiento, expresión, aventura y socialización.³

A fines de los sesenta comienzan a definirse objetivos más amplios en la recreación, que apuntan al desarrollo personal a partir de las capacidades propias del individuo: la recreación como instrumento que contribuye al estímulo y desarrollo de otras esferas de la vida cotidiana. Con este impulso se desarrollaron, al margen de la propuesta curricular de la educación física, actividades lúdicas y campamentales en institutos formales y clubes deportivos. Especialmente en la década del setenta, con una dictadura militar que controlaba celosamente la educación, los colegios privados —principalmente los católicos— se encontraron con que las actividades recreativas les permitían desarrollar una educación más abierta. El desarrollo de estas prácticas derivó en la formación de adolescentes para satisfacer las necesidades de recursos humanos de los propios institutos. De este modo, al monopolio inicial de los docentes de educación física se superpuso una masa de jóvenes voluntarios que hicieron posible una mayor difusión del área.

Si bien el modelo sociocultural permitió el desarrollo de la recreación, trascendiendo el ámbito de la educación física, la llegada de la democracia —1985— habilitó el ingreso de posturas críticas que cuestionaban la adaptación de modelos europeos a los países del tercer mundo. Paralelamente, las profecías que aventuraban el arribo de la civilización del ocio fueron derribadas por la fáctica civilización del desempleo. Con poblaciones que ni siquiera satisfacían sus necesidades básicas era imposible hablar de recreación. A fines de los ochenta comienzan a difundirse en la región diversos cuestionamientos a las teorías funcionalistas del tiempo libre, que rápidamente influyeron en las nuevas generaciones de recreadores y consolidaron un enfoque propio, netamente educativo, del cual Uruguay es uno de los principales impulsores.

Recreación como modelo de intervención socioeducativa

El itinerario de la Recreación en nuestra región concluye en un modelo educativo que acusa las influencias de otros modelos, principalmente la Animación Sociocultural y la Pedagogía del Ocio, pero con una impronta claramente local. Por un lado, la Animación Sociocultural le aporta la teoría social necesaria para evaluar la realidad y desarrollar metodologías de intervención en ella. Por el otro, la Pedagogía del

Ocio aporta la teoría educativa y, especialmente, el análisis del tiempo libre, uno de los principales fenómenos de este fin de siglo.

En la práctica se vuelve difícil ver qué es lo particular de cada modelo. Lo mismo sucede en Europa, donde los modelos de Animación Sociocultural y Pedagogía del Ocio surgieron independientemente, pero actualmente *«se caracterizan mucho más por las coincidencias existentes que por las fronteras que artificialmente puedan establecerse para diferenciarlos»*.⁴ La Recreación se ha dado en nuestra región como un espacio de síntesis y potencialización de estos modelos.

Para Jaume Trilla,⁵ tradicionalmente se han marcado diferencias arbitrarias entre ambos modelos. En primer lugar, existiría una cierta polarización generacional de los participantes, la que sitúa a la infancia y la adolescencia en el ámbito de la Pedagogía del Ocio y a los adultos y la tercera edad en la Animación Sociocultural. Conceptualmente no resulta justificable esta distinción, ya que en cualquier caso estamos hablando de intervenciones en el tiempo libre. En segundo lugar, los discursos de uno y otro modelo se centran en elementos diferentes. Por el lado de la Pedagogía del Ocio, la reflexión teórica se ha concentrado, además de en los conceptos netamente pedagógicos, en aquéllos asociados al tiempo libre. En cambio, el discurso de la Animación Sociocultural se ha centrado en los conceptos de cultura, comunidad, participación.

La última diferencia, y quizás la principal, se halla en las bases teóricas de ambos modelos. En el caso de la Pedagogía del Ocio, su tradición disciplinar es netamente pedagógica. En cambio, la Animación Sociocultural se basa en fuentes más diversas: ciencias sociales, antropología cultural, psicología social. En esta breve diferenciación entre modelos podemos encontrar a la Recreación como espacio de síntesis, ya que es un modelo de intervención que se aplica sin distinción generacional, que integra los discursos al situar en un eje común los conceptos de tiempo libre y cultura, y que se nutre tanto de la tradición disciplinar de la educación como de las ciencias sociales.

	Pedagogía del Ocio	Animación Sociocultural
Públicos	Niños, adolescentes	Adultos, tercera edad.
Discursos	Pedagógico Tiempo libre	Cultura, comunidad. participación.
Bases teóricas	Educación	Ciencias sociales Antropología cultural Psicología social

En nuestro país, la Recreación adquiere un perfil mucho más amplio a partir de la integración de ambos modelos. En este sentido, podemos considerarla como un modelo de intervención socioeducativa, el cual tiene como motores al tiempo libre y al juego: tiempo libre como un ámbito de intervención apropiado para lograr objetivos sociales y educativos, y juego como herramienta apropiada para la resignificación de la cultura. Para constituirse como modelo educativo, la Recreación ha debido superar las prácticas meramente de entretenimiento y sustituirlas por técnicas que permitan el desarrollo de procesos de aprendizaje. De este modo, las técnicas recreativas —como los juegos, campamentos, deportes y actividades de expresión y creación— son una parte fundamental en la estrategia educativa.

La necesidad de formar profesionales en Recreación y Tiempo Libre

El área de Recreación y Tiempo Libre ha tenido un importante crecimiento en la última década. No sólo se ha ampliado el número de instituciones involucradas, sino también el campo laboral. Hoy encontramos a recreadores trabajando en instituciones educativas, organizaciones socioculturales, centros comunitarios, centros turísticos y en el ámbito empresarial. El desarrollo del área demanda una formación más completa de los recursos humanos.

La mayoría de los recreadores que trabajan en nuestro país cuentan con una vasta experiencia práctica, que ha dado lugar a experiencias destacables. Sin embargo, esta experiencia está insuficientemente sistematizada y reflexionada, y no se acompaña de un mínimo de formación teórica. Ello se debe a que las posibilidades de formación en nuestro país son nulas —y escasas en la región—. Actualmente no existe en nuestro país ningún centro de formación profesional específico. Exceptuando los abordajes tangenciales desde la Educación Física (Instituto Superior de Educación Física, de la CNEF) y desde la Educación Social (Centro de Formación de Educadores Sociales, del INAME), las posibilidades de formación en Recreación y Tiempo Libre se reducen a los cursos específicos de las diversas instituciones que forman sus propios animadores (colegios, asociaciones juveniles, clubes).

El desarrollo de la Recreación demanda la formación de profesionales calificados para diseñar procesos de intervención desde una metodología recreativa, a partir de una lectura de la realidad sostenida por conocimientos y herramientas provenientes de la teoría social y educativa. Con los crecientes avances tecnológicos, la paulatina reducción del empleo y las permanentes sacudidas sociales, la educación necesita de profesionales capaces de comprender y analizar fenómenos de creciente

protagonismo, como lo son los del tiempo libre, el ocio, el deporte y el juego. Sólo promoviendo un *status* profesional al área de Recreación y Tiempo Libre podremos rescatar una experiencia genuinamente regional y reimpulsarla como una alternativa socioeducativa válida para un nuevo siglo, que en pocos meses comienza.

Resumen

Desde hace un par de décadas, las actividades de Recreación y Tiempo Libre se han consolidado en numerosas instituciones educativas de nuestro país. Los cambios sociales acontecidos en la segunda mitad de este siglo demandaron un giro de las primitivas prácticas de entretenimiento, hacia actividades con una intencionalidad socioeducativa explícita, que se concretan en una multiplicidad de experiencias que han marcado un rumbo propio y destacado en la región. Definir el modelo recreativo como una propuesta socioeducativa y destacar la necesidad de formación profesional en esta área es el propósito de este artículo.

Notas

- ¹ A modo de ejemplo, la III Bienal del Juego, organizada por el Centro de Capacitación e Investigación La Mancha (Montevideo, durante setiembre de 1998), suscitó la atención de educadores de Latinoamérica y Europa.
- ² Yamandú González Sierra: «Domingos obreros en los albores del siglo XX», en *Historias de la vida privada en el Uruguay*, t. 2, Taurus, Montevideo, 1996.
- ³ Jess T. Hopkins, quien en ese entonces estaba dirigiendo la ACJ, era simultáneamente asesor técnico honorario del gobierno de José Batlle y Ordóñez.
- ⁴ Juan Carlos Cutrera: *Técnicas de recreación*, Stadium, Buenos Aires, 1993, p. 7.
- ⁵ Jaime Trilla Bernet: «Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural», en Jaime Trilla (coord.): *Animación Sociocultural*, Ariel, Barcelona, 1997.
- ⁶ *Ibidem*.

América Latina: en busca de una educación de calidad

por *Patricio Cariola SJ* y
Alfredo Rojas

Antecedentes

El Fin de la Escuela Republicana

Hacia 1950, bastaba una escuela, sus planes y programas, sus aulas y profesores (usualmente formados en Escuelas Normales), mobiliario, pizarrón, tiza, algunos libros de texto y una dotación de útiles y cuadernos para los niños más pobres, para que en Chile, Uruguay o Argentina se tuviese al mismo tiempo escuela y calidad de la enseñanza garantizada. Escuela y calidad de la enseñanza eran prácticamente sinónimos.

Hoy, en los noventa, la calidad de la enseñanza y la sola existencia de la escuela ya no son sinónimos. ¿Qué pasó en medio? Rama (1991) señala al respecto:

Entre los cambios sufridos por la institución escolar figuran el retroceso relativo de ésta respecto a sus iguales en los países desarrollados y en relación a los conocimientos de base que debe portar una persona para integrarse a la actual sociedad uruguaya. El tiempo de atención que le otorga a los escolares no cambió en esta segunda mitad del siglo XX ni tampoco se generalizó la educación preescolar desde temprana edad, y el estado de las inversiones en infraestructura y equipamiento es proporcionalmente más pobre que hace un cuarto de siglo...

Los autores.

*Patricio Cariola SJ.
Investigador de CIDE (Chile).
Alfredo Rojas. Oficial de
Programas, Oficina Regional
de UNESCO en Santiago
(Chile).*

Además, Rama se refiere a la baja prioridad social y política concedida a la escuela, observable en el deterioro de los ingresos y el *status* de los profesores, o en la pérdida de la importancia de la escuela en el discurso público.

Lo que Rama indica para Uruguay es también válido para otros países de América Latina. En efecto, si en la sociedad rural o semiurbana de la primera parte de este siglo la escuela era la única agencia portadora de civilización, ciencia y cultura y el profesor su misionero, en las décadas siguientes la urbanización, la sociedad de masas, el crecimiento de las clases medias y su profesionalización (resultantes, en gran parte, de la misma escolarización), la emergencia de los medios masivos de comunicación, etc. hicieron que el profesor y la escuela ya no tuviesen ese monopolio. Con ello la escuela perdió su centralidad como agencia dispensadora del conocimiento y entonces, desaparecido el carácter «misionero» de la labor del maestro, éste pasó a ser apenas un profesional de segunda.

En este contexto, se descubre que la expansión de la cobertura había dado lugar, en términos de calidad, a un heterogéneo conjunto de redes de disímil calidad que, a semejanza de lo descubierto por Bordieu y Passeron en Francia, se homologaban a los ingresos de las familias de los alumnos —esto es, a menores ingresos, menor calidad de la enseñanza—. Al mismo tiempo, mediante muestras y pruebas nacionales se constata que el promedio general del logro en los aprendizajes del idioma castellano y las matemáticas es, para el sistema, cercano al 50%. En otras palabras, nuestros sistemas educativos reprobarían cualquier examen de excelencia y, además, la escasa calidad se distribuye de modo inequitativo en extremo, concentrándose en las escuelas y colegios de urbanos de clases medias y altas.

Esta situación, detectada ya a fines de los setenta (véase Rojas, 1979),¹ se agrava aún más en los ochenta, como resultado de la crisis de la deuda y los consiguientes «ajustes estructurales». La crisis tuvo dos efectos simultáneos en el deterioro de la calidad de la educación en los países: de una parte, incrementó el número absoluto y relativo de familias pobres, con todo lo que eso significa en términos de las condiciones, expectativas y apoyo de las familias en la educación de sus hijos, y de otra parte, provocó una disminución de los recursos disponibles para el sector educativo, como se puede observar en el siguiente cuadro:

¹ Exceptuando Cuba, que en esos años tenía una situación económica, social y educativa por completo diferente. Desgraciadamente, la crisis que no afectó a la isla en los ochenta la está afectando, con mayor dramatismo aún, en estos años.

América Latina. Porcentaje del gasto total en educación respecto del producto nacional bruto para algunos años seleccionados

Fuente: *Anuario Estadístico de la UNESCO, 1988.*

Como vemos, hasta ese momento, con la excepción de Cuba y Uruguay, la disminución afectaba a todos los países.

Sin duda, la suma de los procesos de largo plazo de masificación y urbanización de las sociedades latinoamericanas en condiciones de subdesarrollo, más la cri-

Países	1982	1983	1984	1985	1986
Costa Rica			6,0	4,7	5,2
Cuba		5,9	6,4	6,9	
Rep. Dominicana		2,3	2,0	1,8	1,6
El Salvador	3,9	3,0			
Guatemala	1,9	1,8	1,8		
Haití	1,2	1,2	1,2	1,2	
Honduras	4,3	4,6	5,0		
México		2,8	2,6	2,6	2,1
Nicaragua			6,3	6,0	6,6
Panamá			5,2	5,2	5,0
Argentina		2,8	2,2	1,8	
Bolivia	3,1	2,7	0,5		
Brasil	4,6	3,3	2,8	3,3	
Chile	5,7	5,0	4,8	4,5	
Colombia		2,9	3,2	2,9	2,9
Ecuador		3,8	4,1	3,6	3,4
Paraguay	2,2	2,0	1,6	1,5	
Perú		2,9	2,9	2,9	1,7
Uruguay			2,4	2,6	3,1
Venezuela		8,1	6,1	6,8	

sis de la deuda y los posteriores ajustes, llevaron a nuestras sociedades a un verdadero «estado de postración». A ello se debe agregar los efectos del autoritarismo militar, del que sólo escapaban Venezuela, Colombia, Costa Rica y México en los últimos años de la década de los setenta. En ese cuadro, al deterioro es-

tructural (por así llamarlo) de la posición de la escuela y del maestro en la sociedad de masas latinoamericana, se sumaron la pobreza social, que afectó a las familias y a los educandos, y la escasez de recursos para el sistema educativo.

Podemos afirmar que hacia 1985, el sistema educativo latinoamericano, hijo —al igual que nuestras naciones— de la Ilustración y el Positivismo, construido desde el Estado a partir del momento mismo de nuestra Independencia, estaba en agonía. Incluso su mejor logro, la universalización de la educación primaria, se encontraba en serio riesgo ante una ineficiencia tal que hacía que, en el mejor de los casos, de 100 matriculados egresasen sólo 65 y, en el peor, se produjesen más abandonos que egresos, en una proporción de 60 a 40. Se podría caracterizar ese momento como de término de la escuela republicana.

Nuevas orientaciones

Propuestas desde el Fondo Monetario Internacional

La crisis de la deuda permitió, en la mayor parte de los países de América Latina, la introducción de los ajustes estructurales y las políticas de reforma del Estado preconizadas por el Fondo.

El Banco Mundial también había desarrollado una línea de investigación de economía de la educación, de la cual resultaban diagnósticos y propuestas. En particular, Psacharópulos analizó la rentabilidad de las inversiones en los distintos niveles de educación en los países en vías de desarrollo, demostrando que, por sobre la educación superior y la media, la mayor rentabilidad se obtenía en las inversiones en primaria (Psacharópulos, Tan y Jiménez, 1986); de igual modo, estos y otros investigadores mostraban cómo, en la práctica, la gratitud de la educación superior había tendido a afectar la disponibilidad de recursos para la educación primaria, lo que en términos sociales significaba que el Estado había subsidiado a las clases medias a costa de los sectores más pobres. Por último, se mostraba cómo la centralización del sistema atentaba contra su calidad y eficacia.

Encabalgados en la propuesta de reducción de las funciones administradoras del Estado, se propusieron políticas de descentralización de la educación y además se comenzó a revisar las fuentes y mecanismos de financiamiento. Junto a la ola privatizadora, la ola descentralizadora invadió el continente. Más adelante volveremos sobre la relación entre descentralización y calidad de la enseñanza.

Conferencia de Jomtien

En marzo de 1990, en Jomtien (Tailandia) se llevó a cabo la Conferencia Mundial de Educación para Todos. Convocada por las grandes agencias de financiamiento, la Conferencia buscó comprometer, más allá de los agentes educativos, a la sociedad en general a un esfuerzo mayor para alcanzar la educación para todos. Adicionalmente, la Conferencia subrayó la idea de que la educación debe responder a las necesidades de aprendizaje (NBA) de los distintos grupos y personas. Estas necesidades pueden ser diversas, según los países, poblaciones y personas, pero son ellas las que deben definir la enseñanza y no a la inversa. Desde Jomtien en adelante, hablamos de que el énfasis está en las necesidades de aprendizaje.

Propuesta CEPAL-UNESCO

Por su parte, la CEPAL analizó críticamente la experiencia de la búsqueda de ventajas comparativas para la apertura al comercio internacional basada en la explotación indiscriminada de los recursos naturales y la reducción de los salarios de los trabajadores. Ante esa opción, que denomina de *inserción espuria*, la CEPAL preconiza la inserción competitiva de las naciones en el mercado mundial mediante la exportación de productos de mayor valor agregado. La agregación de valor supone la incorporación constante de progreso técnico a los procesos de producción, lo cual supone, además de un sector empresarial dinámico y emprendedor, la asimilación permanente del progreso tecnológico a escala social (CEPAL, 1990). Tal cosa no es posible sin una población altamente educada, formada en una educación de calidad. Tal es el planteamiento siguiente, contenido en el libro *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*, elaborado por la CEPAL y la Oficina Regional de Educación para América Latina de la UNESCO (1992).

Asimismo, la propuesta considera que la competencia internacional no resulta de competencias entre empresas, sino entre naciones. Por ejemplo, no basta que una filial de la IBM se instale en algunos de nuestros países a fabricar microchips, porque tal «enclave» no garantiza la competitividad de esa filial en el largo plazo.

Si la competencia es asunto que compete a las naciones, éstas deben ofrecer condiciones de sustentabilidad social y política de largo plazo al crecimiento económico. Y tal sustentabilidad también es impensable sin una ciudadanía que participe de modo activo en los procesos democráticos, y sin una equidad en la distribución de los frutos del crecimiento. Ambos, nueva ciudadanía y equidad, también requieren de una educación de calidad.

Finalmente, en la medida en que la economía crece y se orienta por modalidades de «inserción auténtica» en el mercado mundial —esto es, exportación de valor agregado y no sobreexplotación de los recursos naturales ni bajos sala-

rios—, es el crecimiento económico y el desenvolvimiento de las empresas el que exige una educación general —y no solamente técnica— de calidad. De allí que cada vez con más frecuencia se escuche en los círculos empresariales la frase «la educación es demasiado importante para dejársela sólo a los educadores», que, pese a ser peyorativa para nosotros, los educadores, contiene una buena noticia que es doblemente buena viniendo de los empresarios: se deben dedicar más recursos a la educación.

En suma, la propuesta de la CEPAL-UNESCO no desconoce y afirma las exigencias de competitividad económica e inserción en el mercado mundial. Sin embargo, recogiendo las investigaciones y debates más recientes acerca de la formación de recursos humanos, pone el acento en que tal competitividad sólo puede ser posible si tiene como eje la incorporación y difusión del progreso técnico. Éste se funda, a su vez, en el conocimiento y la educación. Al mismo tiempo, la propuesta reconoce la importancia de la educación en otros ámbitos, como la construcción de la ciudadanía y de los valores, que, además de su mérito en sí, son componentes de las condiciones de equidad social y de democracia que darán sustentabilidad en el tiempo al crecimiento económico.

La voz y la acción de la Iglesia

La Iglesia ha hablado y actuado en forma contundente en el campo de la educación en América Latina.

En Medellín hizo suyo el término *educación liberadora*, acuñado por Paulo Freire, y propició una pedagogía participativa y una opción por los pobres que tenían como meta la liberación integral del ser humano, en particular de los pobres y excluidos. Fue el aporte de la Iglesia a las reformas educativas de los años sesenta y setenta, ejerciendo las instituciones eclesiales un liderazgo claro en el campo de la educación popular de niños y adultos, sobre todo campesinos, y en la formación social de los alumnos de nuestros colegios secundarios.

Puebla acogió la dimensión liberadora y recogió y relanzó la preocupación por que la acción educativa de la Iglesia fuera de verdad evangelizadora, tanto en su estilo como en su contenido.

Santo Domingo subraya la importancia del proyecto educativo como forma de plasmar los grandes valores de la participación y la evangelización, conforme a las indicaciones de los documentos últimos en la Santa Sede. Su aporte singular es afirmar que «*Nuestros compromisos en el campo educativo se resumen sin lugar a dudas en la línea pastoral de la inculturación: la educación es la mediación metodológica para la evangelización de la cultura*» (Santo Domingo 271).

Los centros de investigación de la Iglesia han adquirido un claro liderazgo en la producción de conocimientos y en la introducción, tanto en educación formal y no

formal, mientras que las universidades católicas han entrado de lleno en la formación de educadores. El pensamiento educacional latinoamericano está impregnado hoy día por los valores de una antropología cristiana y una opción efectiva por los pobres. Los reductivismos de corte positivista, liberal o marxista están en franco retroceso.

Las preocupaciones fundamentales hoy día, como lo expresan los documentos que hemos señalado, es bastante práctica: lograr que la masa de los niños que hoy asiste a la escuela aprendan efectivamente lo que necesitan para vivir y trabajar con dignidad y para seguir aprendiendo. Se busca la calidad en términos de eficiencia y pertinencia de lo aprendido, y equidad en términos de la distribución de esa calidad en la población.

De allí que en la segunda parte de este trabajo se pase a un plano mucho más práctico, referido a algunas estrategias concretas para mejorar la calidad, tal y como las describen las investigaciones recientes. Estos señalamientos de carácter netamente pedagógico, sin embargo, necesitan ser integrados en un proyecto educativo que recoja las orientaciones pastorales de la Iglesia, que acabamos de recordar. Sólo allí adquirirán pleno sentido en un colegio católico. Su implementación debe terminar siendo una auténtica inculturación del Evangelio.

Conclusión 1: Un nuevo escenario emerge

Tras la crisis, los ajustes económicos, las privatizaciones y las reformas al Estado latinoamericano, en la década de los noventa emerge un escenario completamente distinto del que surgió de la crisis de los treinta y que perduró hasta los ochenta. El nuevo escenario latinoamericano se da también en un contexto mundial distinto del de las décadas precedentes, caracterizado por el fin de los regímenes comunistas de Europa del Este, el fin de la confrontación Este-Oeste, la emergencia de los nuevos países industriales de Asia, el enorme peso económico de Japón, la unidad de la Comunidad Europea, etcétera.

América Latina no entra con buen paso a ese nuevo escenario. A la pobreza ancestral de campesinos e indígenas se suman masas de pobres urbanos cercados por la violencia delictiva y el narcotráfico. La amenaza del desempleo se aleja muy lentamente. Los servicios sociales de salud, educación, transporte, vivienda se deterioraron y están en crisis. Los sistemas de seguridad social están arruinados. Los cuerpos de seguridad ciudadana se encuentran debilitados por la crisis del Estado.

Al mismo tiempo, como nunca antes, todos los países de América Latina, con la excepción de Cuba y Haití, muestran regímenes democráticos. Los capitales fu-

gados están comenzando a volver y hay países, como México, Chile y más recientemente Argentina, que muestran que la recuperación económica es viable. *Last but not least*, la cultura latinoamericana existe pesa a las influencias extranjerizantes existentes en la cultura de masas.

Conclusión 2: Los desafíos de la educación

Los desafíos para la sociedad, la política y la economía latinoamericanas son inmensos. Al mismo tiempo, la tecnología, el comercio, la cultura están llenos de posibilidades. Para la educación y los educadores de América Latina, los desafíos mayores se refieren a la construcción de sistemas educativos, de instituciones escolares y de procesos pedagógicos en el aula en los cuales los alumnos y alumnas aprendan aquello que ninguna otra institución —ni siquiera la televisión— puede ofrecer:

1. las habilidades cognitivas más básicas, entre las cuales se alzan todos los conocimientos posteriores: lectura, escritura, cálculo matemático;
2. las capacidades cognitivas fundamentales, sobre las cuales se alzan todos los aprendizajes y —lo que es más importante— los desempeños posteriores: curiosidad y deseo de aprender y seguir aprendiendo; capacidad de resolución de problemas; capacidad de convivir, relacionarse y trabajar con otros, más allá del entorno familiar e incluso del entorno social;
3. los valores que a su vez sustentan los desempeños existenciales posteriores: la tolerancia, el respeto y la aceptación de los otros, la colaboración, el aprecio por el trabajo propio y el de los demás etc.; finalmente,
4. conocimientos *duros* acerca de las ciencias, las humanidades y las artes en procesos vivenciales de aprendizaje (es decir, los alumnos como verdaderos «aprendices» y no como simples espectadores).

A ello se suman, para los educadores católicos, los desafíos de la *evangelización de la cultura*, que no pueden ni deben estar disociados de los otros desafíos que se presentan en la educación. En consecuencia, evangelizar la cultura en el ámbito de la educación significa construir una educación católica de calidad en el aquí y el ahora: significa asumir los problemas de la calidad de nuestras escuelas, en especial de las más pobres, y desde el ejercicio de la profesión, superarlos e iluminarlos con la fe, para desde allí y en el allí hacerlos trascender.

En busca de una educación de calidad

El concepto de calidad de la educación

La definición *operacional* más aceptada de calidad en la educación se refiere al logro, por parte de los alumnos, de los objetivos de aprendizaje definidos por los planes y programas de estudio para los distintos niveles y asignaturas. De hecho, las mediciones de calidad que se están comenzando a realizar se refieren a esa dimensión de logro.

Esta definición supone que los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio cubren o agotan los requerimientos que la sociedad hace a la educación; esto es, supone que tales objetivos y contenidos son *social, política, económica y culturalmente relevantes*. Al mismo tiempo, supone que tales objetivos y contenidos tienen una aceptación tal de parte de los alumnos, padres y maestros, que se les reconoce *significación y sentido*.

Desafortunadamente no es así. Sea a nivel de su formulación o, las más de las veces, a nivel de su operación, los planes y programas, los objetivos y los contenidos suelen ser irrelevantes y carentes de sentido y significación para todos los educandos o para subconjuntos específicos de ellos: los pobres, por ejemplo, o los indígenas.

De allí entonces que, junto a esa definición de tipo operacional, la investigación y la reflexión educativa haya buscado una definición más orientada hacia los resultados y significados de los procesos educativos.

Por ejemplo, Espinola (1988) estableció que la investigación educativa sobre calidad de la enseñanza hacía referencia a tres tipos de fenómenos:

a) Calidad de la enseñanza-aprendizaje. El tipo de los estudios de calidad en esta perspectiva «*lo constituyen las variables y relaciones internas del sistema educativo, con un énfasis en el proceso pedagógico y en los factores que inciden sobre los mecanismos de enseñanza-aprendizaje. La crítica se refiere hacia los resultados o productos de la educación en términos de rendimiento, y no se hace cuestión de los objetivos curriculares, los que aparecen tácitamente aceptados*» (p. 10).

b) Atingencia y pertinencia cultural. «*En este caso, se privilegia la relación entre el sistema educativo y la comunidad a la que atiende, y se le otorga sentido a la educación en tanto ésta es capaz de dar respuestas a demandas planteadas por comunidades específicas*» (ibídem).

c) Impacto y relevancia social: «*En este tipo de planteamientos es central la relación entre el sistema educativo y los otros sistemas que comprende la estruc-*

tura social. La educación es entendida como un servicio público y, como tal, debe acomodarse de acuerdo a dinámicas macro-sociales» (ib., p. 11).

Para Zúñiga (1989), en el marco de una estrategia de combate a la pobreza, la educación debe centrarse en el desarrollo de lo que denomina *competencias duras*, que son aquéllas que permitirían superar la exclusión en los dominios críticos. Tales competencias duras serían *«la utilización de los principios y procedimientos del lenguaje de las matemáticas y las ciencias y su aplicación en las decisiones de la vida cotidiana; el manejo del idioma en la resolución de problemas y en las destrezas para comunicarse ampliando posibilidades y estableciendo compromisos de acción con provecho para las personas; el desarrollo de un sentido de la historia como recurso de sustentación para establecer una conexión entre la vida personal y los procesos estructurales...»* (p. 7).

Por su parte, García-Huidobro (1989) considera que el desarrollo de una educación de calidad debe entregar a todos los educandos competencias para la acción en cuatro dominios de la vida humana —sobre los que habría consenso, más allá de la diversidad histórica y cultural—. Estas competencias constituyen parte muy importante de las necesidades básicas del aprendizaje.

En primer lugar, la vida humana, su cuidado y preservación, es un referente axiológico básico de la educación. En este ámbito se incluye la necesidad de desarrollar competencias que van desde el cuidado de la infancia, *«a competencias de resolución política de los conflictos, que pueden disminuir la violencia y la muerte»*.

El segundo ámbito refiere a la necesidad de desarrollar competencias que posibilitan alcanzar un determinado nivel de calidad de vida, entendiendo que tal nivel es un asunto histórico-cultural y depende de las tradiciones y creencias de las sociedades y de las restricciones históricas en las que se desenvuelven.

El tercer ámbito refiere a la necesidad de desarrollar competencias para la participación, en particular de las conversaciones que conciernen a la construcción del orden social.

Finalmente, el cuarto ámbito es el de aprender a aprender, en donde la idea es *«que es posible determinar, en nuestra situación histórico-cultural, qué destrezas culturales son básicas, en el sentido de estar a la base de otros aprendizajes que las personas o grupos necesitarán o querrán acometer [...] en su vida cotidiana»* (p. 14).

En ambos casos, el énfasis refiere a necesidades de aprendizaje que permitan el eficaz desenvolvimiento de las personas, en especial de los sectores más pobres, en la sociedad. Sin embargo, el cambio de énfasis —del aprendizaje y la educación como asunto socialmente relevante a un asunto social e individualmente relevante— lleva a concluir que se requiere dotar a las personas de competencias para la acción, distinción que tiene el mérito de precisar y apuntar a resolver (mejor aún, a

disolver) el clásico problema de la *separación entre la escuela y la vida* y a precisar que la calidad de la enseñanza está ligada de modo directo a la entrega de competencias para la acción.

En nuestra opinión y siguiendo los planteamientos de Zúñiga y García-Huidobro, una educación de calidad es aquella que satisface las necesidades básicas de aprendizaje que permiten a los niños y jóvenes latinoamericanos de hoy responder, simultáneamente a los desafíos de que nos presentan CEPAL-UNESCO y los obispos del CELAM. Es decir, como lo señalamos más atrás, aquella que conforma, en todos los educandos:

1. las habilidades cognitivas más básicas sobre las cuales se alcanzan todos los conocimientos posteriores: lectura, escritura, cálculo matemático;

2. las capacidades cognitivas fundamentales, sobre las cuales se alcanzan todos los aprendizajes y —lo que es más importante— los desempeños posteriores: curiosidad y deseo de aprender y seguir aprendiendo; capacidad de resolución de problemas; capacidad de convivir, relacionarse y trabajar con otros, más allá del entorno familiar e incluso del entorno social;

3. los valores que a su vez sustentan los desempeños existenciales posteriores: la tolerancia, el respeto y la aceptación de los otros, la colaboración, el aprecio por el trabajo propio y el de los demás, etc.; y finalmente

4. los conocimientos *duros* acerca de las ciencias, las humanidades y las artes en procesos vivenciales de aprendizaje (es decir, los alumnos como verdaderos «aprendices» de competencias para la acción y no como simples espectadores de un programa educativo de televisión).

Los factores de la calidad

Descontados los efectos socioeconómicos de las familias de los educandos, y las particularidades culturales en las que se desenvuelven y que tienen enormes efectos sobre el destino educacional de los educandos, la calidad de la educación, en cualquiera de sus acepciones, depende primordialmente de lo que ocurre en las aulas, en la relación entre el docente y sus alumnos y alumnas.

Sin embargo, esa relación no depende sólo de la voluntad, el saber o el oficio del maestro. Ella está marcada por las posibilidades y límites que le ofrece la institución en la que se desenvuelve y, más allá de ésta, por lo que señalan los lineamientos jurídicos y políticos vigentes en el país.

En otras palabras, si bien lo central de la educación es lo que ocurre en una relación de comunicación entre un docente y ese grupo de niños o jóvenes que son sus alumnos, esa relación está marcada por lo que hacen y dejan de hacer otros actores: muy cerca del niño o joven, por lo que es y hace o deja de hacer la familia,

en particular los padres y, más claramente aún, las madres;² en un nivel todavía cercano, las acciones y estrategias de los directivos y administradores del establecimiento; más allá, lo que hacen las autoridades locales (y, en el caso de los colegios católicos, las autoridades de la congregación o de la parroquia); y todavía más allá, lo que disponen autoridades regionales o nacionales.

Sin embargo, éstas tampoco son las autoridades últimas que influyen sobre lo que el profesor y sus alumnos realizan en el aula. Hay todavía un *más allá*, formado por las voces de los muertos, por las tradiciones y los discursos acerca del enseñar y el aprender, acerca de la pedagogía, que son el trasfondo de lo que hacen o dejan de hacer los maestros y sus autoridades más cercanas. Y por las tradiciones y discursos sobre política educativa que surgen de la sociología, la economía, la ciencia y la práctica política, y que afectan a lo que hace el maestro y sus autoridades más cercanas desde la autoridad de las autoridades más lejanas.

E incluso por nuestra propia voz, que es la voz de la investigación educativa y que, por oficio, tiene la pretensión de erigirse en aquella voz metacognitiva u omnicomprendiva, capaz de explicar y cambiar lo que ocurre en todos los rincones de la educación, desde la silla del ministro hasta la última aula del interior.

Cada uno de esos actores, en sus diferentes esferas de competencia, produce discursos y realiza acciones que facilitan u obstaculizan alcanzar una educación de calidad. Esos actores y las voces son tantos que resulta indispensable producir algún orden, so pena de paralizarnos ante su cacofonía.

Propongo entonces analizar las posibilidades y límites a la calidad de la educación, a partir de un esquema que ordene según el rango de autoridad que tienen esas voces y su radio de acción respecto de diversos actores como los alumnos, los maestros, las familias y los padres, los directivos de los establecimientos educacionales, etcétera. También me referiré brevemente a la pedagogía, pero lo haré a modo de conclusión.

Sin embargo, no hablaré de lo que las distintas voces dicen respecto de la calidad, sino sólo a lo que la voz de *la investigación educativa dice respecto de las acciones* que producen calidad y de las que no la producen, o que dificultan el alcanzar mayores niveles de calidad en la educación.

Los niveles de autoridades que presentaremos serán tres:

1. el nivel de las políticas educativas macro, el nivel de las autoridades nacionales: producción de calidad a través de políticas educativas;

² Rama, en la investigación citada, encontró que la escolaridad de las madres uruguayas, junto con los ingresos familiares eran una variable fundamental en la explicación del logro de los educandos, y un claro predictor de éxito o fracaso en su escolarización.

2. el nivel de los establecimientos o de las autoridades institucionales: producción de calidad a través de las instituciones de educación;

3. el nivel del aula, o de la autoridad del profesor: aulas y profesores eficaces en la producción de calidad.

Por tanto, voy a silenciar la voz de la autoridad de la política y de la experiencia de la pedagogía. Lo que aquí se diga se dirá desde la *investigación educativa*. Pero de una investigación leída desde mi experiencia de educador y sacerdote consagrado que busca no pasar de largo frente a una educación que yace herida en los caminos de América.

Producción de calidad de la educación desde las políticas educativas

Los temas de políticas públicas referidos a calidad de la educación se pueden desagregar en los siguientes:

1. Centralización y descentralización de la gestión de los sistemas educativos públicos. Niveles y modalidades de la descentralización. Equidad y focalización.

2. Lo público y lo privado en la propiedad, el financiamiento y la gestión de las instituciones educativas.

3. Recursos humanos y técnicos requeridos para una educación de calidad.

4. Diseño de marcos institucionales que posibiliten la incorporación de las familias a la educación de sus hijos.

Si bien la cuestión de la *centralización y descentralización* de la gestión educacional pública aparece en la década de los sesenta referida a la constitución de comunidades educativas o a la nuclearización de escuelas rurales,³ en la década de los setenta reaparece en el ámbito de las reformas de la administración del Estado, con fines de mayor eficiencia. En los ochenta vuelve a aparecer uniendo tres vertientes: la de eficiencia administrativa, la de la participación de las comunidades (aunque con una conceptualización más débil que la de los años setenta) y la del financiamiento; esta última vertiente constituye un elemento central que trataremos más adelante.

Respecto de la eficiencia administrativa, se afirma que el Estado centralizado había sido rebasado en sus capacidades de gestión técnica y pedagógica, pues el tamaño y la complejidad adquirida por los sistemas educacionales le permitían solamente administrar recursos y operaciones de modo burocrático. En países

³ Respecto de esta temática ver: Hevia, Ricardo. *Política de Descentralización de la Educación Básica y Media en América Latina. Estado del Arte*. Santiago, UNESCO-REDUC, 1991.

como México y Colombia, por su tamaño y complejidad territorial y social, la idea de descentralizar la educación maduró en la década de los setenta y se realizaron entonces las primeras acciones de desconcentración.

La temática de la descentralización como eficiencia administrativa adquiere otro sesgo al introducirse dos elementos nuevos al debate: la crítica política al Estado de Bienestar y los problemas del financiamiento.

La crisis de la deuda y las subsecuentes políticas de ajuste económico fueron precedidas y acompañadas de una crítica demoledora respecto de las atribuciones del Estado en materias productivas e interventoras en la economía, y también como oferente de servicios de bienestar. Desde algunos sectores políticos y empresariales se puso en duda la capacidad de gestión de los Estados.

En Chile, tal crítica abrió espacio a las políticas de municipalización y privatización de la educación pública bajo el régimen militar (a fines de la década de los setenta y a principio de los años ochenta). Con pruebas de rendimiento se mostró que las escuelas entregadas a privados (escuelas particulares subvencionadas) tenían mejores logros que las escuelas municipalizadas y, por cierto, muchísimo mejor logro que las escuelas públicas estatales tradicionales.

Si bien esa tajante afirmación fue matizada luego de que la investigación de Schiefelbein y Morales mostrara que el mejor logro de las escuelas particulares subvencionadas resultaba de la mezcla de escuelas católicas fundadas hace largo tiempo con escuelas *privatizadas*, había ya consenso político en orden a mantener un sistema de escuelas municipales coexistentes con las nuevas escuelas privadas subvencionadas por el Estado y con las tradicionales escuelas privadas pagadas.

De todas maneras, pues, lo central del argumento no se modificaba. Las escuelas particulares —controlando la variable 'nivel socioeconómico' de los alumnos— tendían a mostrar mejores logros que las públicas y, al mismo tiempo, una mejor relación costo—efectividad.

La experiencia de Chile constituye una situación extrema respecto de la descentralización, y en gran medida ella fue posible en un contexto de silenciamiento de la oposición política y de las voces del magisterio y otros actores. En cambio, en la mayor parte de los países de América Latina, la descentralización se está realizando a partir de los marcos jurídicos existentes y de la viabilidad política que ofrece la democracia. Por ejemplo, en Argentina las provincias han asumido sus escuelas: en Brasil los estados y municipios; en México, los estados del interior.

En general, siguen pendientes algunos temas planteados en los setenta. Por ejemplo, el mayor aporte privado a la educación, sea mediante mecanismos filantrópicos (donaciones privadas) o pago de las familias, a partir de la constatación de que la educación no solamente es responsabilidad del Estado sino de

todos, y que la calidad educativa requiere de recursos que están mucho más allá de la capacidad estatal.

En conexión con esto último, dado que los recursos son siempre inferiores a las necesidades, hay quienes afirman que es indispensable que el Estado distribuya sus magros recursos mediante criterios de *discriminación positiva*, esto es, tienda a entregar mayores recursos a quienes más lo necesitan (Zúñiga 1989). Se trata de privilegiar a las escuelas de sectores pobres con peores índices de calidad, antes que distribuirlos uniformemente entre todas las escuelas públicas o subvencionadas. Ese tipo de distribución significa *focalizar el gasto social* entre quienes más lo necesitan. De este modo, si el objetivo es mejorar la calidad del sistema educativo, la focalización de los recursos en las escuelas más necesitadas cumple, además, con el objetivo de eliminar la inequidad en la distribución de la calidad. Un elemento central para realizar la focalización lo constituyen las pruebas de rendimiento o de logro; éstas, realizadas universalmente o mediante muestras, permiten detectar cuáles son las escuelas que requieren «tratamiento intensivo» (REPLAD 1992).

Dado que son escasos los ejemplos de políticas⁴ en las que se han focalizado los recursos de esta manera, todavía es temprano para juzgar su eficacia en términos de calidad. Sin embargo, están apareciendo dos tipos de argumentos en contra de estos enfoques: de una parte, quienes señalan que focalizar en los más pobres significa que no se entregan recursos a quienes ya han alcanzado un cierto nivel de excelencia, y que éstos corren el riesgo de ver deteriorados sus niveles. De este modo, en lugar de provocar una alza generalizada de la calidad a partir de los peores, se provocará un descenso de la media general de la calidad del sistema por deterioro de quienes están en el promedio. Otro tipo de objeciones proviene de quienes ven en la focalización una forma soterrada de terminar con una educación pública que, como parte de la *cosa pública*, debería existir al margen de cualquier consideración respecto de quienes sean sus usuarios.

Respecto a los recursos destinados a una educación de calidad desde el nivel central, parecen necesarias políticas respecto de: 1) uso del tiempo; 2) dotación de materiales; 3) formación y perfeccionamiento de los docentes.

Con relación al uso del tiempo, hay cinco áreas en las que mejores políticas y prácticas pueden incrementar calidad:

a. *Tiempo de oportunidad estipulado*: tiempo establecido legalmente para el calendario escolar. En América Latina, éste generalmente es del orden de 120 días; en los Estados Unidos es de alrededor de 180, y en Japón, alrededor de 240 días al año.

b. *Tiempo de oportunidad real*: tiempo estipulado menos actividades ajenas a la

⁴ Una de ellas es el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Pobres en Chile, usualmente conocido como P-900.

enseñanza dentro del calendario escolar, tales como celebraciones que tienen lugar durante días escolares programados.

c. *Tiempo de enseñanza previsto*: tiempo oficialmente destinado a horas de clases, luego de ajuste por recreos, deportes, almuerzos y —especialmente en el nivel de la enseñanza secundaria— para transiciones entre las distintas clases.

d. *Tiempo de enseñanza real*: tiempo efectivamente dedicado a la enseñanza, excluyendo actividades de procedimiento como pasar lista de asistencia y ocuparse de medidas administrativas, disciplinarias y otras.

e. *Tiempo comprometido*: el importantísimo tiempo en que los estudiantes (y no sólo los maestros) están activamente dedicados a actividades de aprendizaje. Con frecuencia éste puede llegar sólo a ser sólo un 40% del tiempo de enseñanza previsto y ¡tan sólo un 10 ó 12% del tiempo estipulado! (McMeekan, 1993)

Con relación a los materiales, se abre aquí un enorme campo de posibilidades para mejorar la calidad de la enseñanza. En efecto, se ha comprobado que la dotación de libros de texto es una de las variables que más influyen en que los educandos provenientes de los sectores más pobres incrementen sus aprendizajes (Schiefelbein y Simonds, 1978). Al mismo tiempo, la dotación de bibliotecas de aula parece constituir un mecanismo complementario y potenciador del anterior.

Sin embargo, lo más novedoso y comprobadamente eficaz son los materiales para la instrucción dirigida utilizados en programas como la Escuela Nueva de Colombia. En ese programa, los profesores de las escuelas rurales más pobres disponen de módulos y materiales de aprendizaje activo que alumnos de grupos multigrado aplican en pequeños grupos. Los materiales exigen que en los grupos se lea, se escriba, se comente, se dramatice, etc. El profesor se transforma entonces en un supervisor de las actividades de aprendizaje de los grupos, en un guía del conjunto de esas actividades y un experto en la atención de cada niño en sus problemas de aprendizaje específicos. Ello es posible porque ya no tiene que consumir su tiempo «pasando materia», esto es, dictando para que los niños tengan alguna «materia» que aprender. De un plumazo la Escuela Nueva rompe la columna vertebral del modelo de aprendizaje tradicional, verbalístico y enciclopedista de la escuela latinoamericana, acercándola a lo que realiza la educación personalizada (Schiefelbein, 1992). El desafío para las políticas es lograr programas innovadores que permitan alcanzar esos niveles de calidad, haciendo luego que la innovación se generalice sin perder sus logros.

Otro desafío es el de la formación y el perfeccionamiento de los docentes. En toda América Latina, los profesores se han formado, desde la educación básica hasta sus estudios de pedagogía, siguiendo el modelo tradicional a que hicimos referencia. Ese modelo es el que siguen practicando, producto de su propio modelaje. Ese modelo no conduce, ni conducirá jamás, a una escuela de calidad.

Los nuevos modelos de enseñanza, como los que resultan de la Escuela Nueva,

proponen un nuevo papel a los docentes: el de especialistas en el aprendizaje de los niños. El de observadores participantes activos en el aprendizaje de cada uno de ellos. De igual forma, exigen que se vayan transformando en creadores de nuevos materiales activos para trabajar con sus grupos y para difundir entre sus colegas. En cinco, en siete años más, los profesores tendrán que estar en esos roles. El desafío de políticas es lograr que las instituciones formadoras y capacitadoras de maestros formen los conocimientos y las competencias necesarias para que cumplan ese papel.

Finalmente, respecto del diseño y la promoción de marcos institucionales que posibiliten la incorporación de las familias a la educación, ellos son indispensables por lo menos por dos tipos de razones: por una parte, existe un tema problemático que atraviesa toda la educación y al cual no se le ha dado respuesta: el de la educación sexual. En los planteamientos de la Iglesia Católica, ésta no puede ser dejada de modo exclusivo a una institución del ámbito público como es la escuela. La formación sexual de los niños en tiempos del sida pasa a ser crucial, pero es responsabilidad de la familia (en primer lugar) y de la escuela. En CIDE tenemos experiencias exitosas de familias y escuelas formando juntas en la sexualidad (Morin e Icaza, 1992). Ese tipo de programas, que son posibles a pequeña escala, eventualmente debería ser masificados sin perder sus sentidos iniciales.

Otro tipo de problemas dice relación con el efecto diferenciador que tiene el trabajo escolar en el hogar. Como lo constató Rama para el Uruguay, el trabajo en casa, con apoyo de la madre, resulta decisivo en el éxito escolar y explica en gran medida la existencia de *mutantes*—esto es, de niños que por su origen socioeconómico parecerían destinados al fracaso escolar pero que, sin embargo, tienen éxito—. Para que el apoyo familiar se generalice, resulta indispensable el trabajo coordinado de la familia con la escuela.

En suma, los responsables de las políticas educativas tienen una enorme tarea por delante. Lograr una educación de calidad significa para ellos cambiar los modos de operar y pasar de las preocupaciones por el papeleo a las preocupaciones por lo sustancial. Estos requieren información, investigación, comparaciones, evaluaciones, rigor.

Producción de calidad de la enseñanza en las escuelas

Según Espínola (1993), en las escuelas que no producen calidad de la enseñanza *«prima una organización burocrática, que fomenta el respeto por las jerarquías, el que los profesores trabajen en forma aislada en sus salas de clases, sin involucrarse en las decisiones propias de la dirección académica de la escuela»*. Además, se desincentiva la participación de los profesores y se favorece el aisla-

miento en la división de tareas del director, del jefe técnico y de cada profesor en su aula.

En estas escuelas, los profesores están sujetos a una carga administrativa desmedida: nadie filtra u ordena las demandas que provienen del exterior y que recaen directamente sobre el tiempo del profesor. Por ende, lo académico no aparece entre las prioridades y el escaso tiempo de enseñanza.

En cambio, se ha observado que las escuelas eficaces tienen características claras y distinguibles. Estas son aquellas en las que:

a. Se observa un alto grado de acuerdo entre profesores, directores y padres de familia sobre *la importancia del rendimiento académico*, la adquisición de conocimientos básicos y de las actividades relacionadas con el aprendizaje. Esto se expresa de la siguiente forma:

- Hay claras metas orientadas al rendimiento académico.
- Las metas de rendimiento se vigilan continuamente a fin de asegurar que se estén cumpliendo.
- Los recursos se canalizan primordialmente a alcanzar las metas de rendimiento y todo el funcionamiento de la escuela se centra en las metas académicas.
- Hay altas expectativas respecto al trabajo de los profesores y al rendimiento de los alumnos.
- Finalmente, los alumnos saben que de ellos se espera dedicación al estudio y buen rendimiento.

b. Se observa un cierto formalismo en la administración, como por ejemplo:

- normas claras y explícitas para la selección y calificación del personal,
- definición y acuerdo sobre los deberes y derechos de todo el personal,
- exigencias de puntualidad y asistencia,
- facilidades de perfeccionamiento,
- espacios de participación efectivos.

c. Se observa una organización efectiva en torno a propósitos claramente establecidos, objetivos expresados en términos de metas precisas, limitadas en el tiempo, y evaluables a partir de indicadores fácilmente manejables.

Según la investigación, existen estrategias para lograr una organización escolar de calidad. Su punto de partida *«debe ser la identificación de las fortalezas, los puntos fuertes de la escuela y no las debilidades y los problemas que la aquejan. Esto exige, entre otras cosas, romper con el aislamiento del trabajo docente, a través de instancias para compartir saberes, experiencias exitosas y también los fracasos para aprender de ellos»*.

Otras claves son:

1. *Participación*. La no participación de los profesores en los asuntos de la escuela contribuye a su desmoralización, a su desmotivación y a inhibir cualquier iniciativa que pudieran tener.

Un problema similar lo constituyen las falsas estrategias participativas que consisten en:

- no consultar o no tomar en cuenta la opinión de los profesores sobre el diseño o la implementación de acciones en la escuela;
- exigirles a los profesores que sean eficientes sin darles espacios de participación, sin escucharlos, sin reconocerles sus aciertos, sus éxitos;
- culpar a los profesores o a los padres de los fracasos cuando los alumnos no logran aprender lo que se esperaba, y a atribuir exclusivamente al director los éxitos obtenidos;
- aprovechar el talento y la vocación de los profesores solamente en las salas de clases, y no considerar estas habilidades en asuntos que tienen que ver con la administración del conjunto de la escuela.

También es posible constatar algunas estrategias eficaces para una dirección participativa.

- Compartir conversaciones sobre experiencias pedagógicas. Esto tiene por objeto facilitar las condiciones para que los profesores puedan compartir sus experiencias exitosas, para que tengan un espacio en el cual poder contar y legitimar sus prácticas. Para que puedan intercambiar «recetas» aun cuando éstas no parezcan ser estrategias pedagógicas propiamente tales, basadas en principios sacados de la pedagogía o de la psicología. Esta estrategia se hace más necesaria todavía en el diseño de nuevos modelos de educación como los que comentamos más atrás.

- Asumir responsabilidades en forma colectiva. Si se quiere que las metas sean foco de los esfuerzos y acción de todos, se requiere que sean acordadas y aceptadas por toda la comunidad escolar.

La participación y la definición colectiva de las metas y objetivos de la escuela asegura la responsabilidad colectiva sobre las decisiones y sus resultados, tanto en los éxitos como en los fracasos, generando un mayor nivel de compromiso con la tarea.

A menudo, los profesores se culpan mutuamente de los fracasos y evaden responsabilidades. La escuela culpa a otros, o a factores externos fuera de su control, de los pobres resultados obtenidos. El director culpa a los profesores, éstos a los profesores anteriores, a los alumnos o a las familias, las familias al sistema y así, suma y sigue...

2. Definición de metas y objetivos. Establecer metas claras y bien definidas ha demostrado ser mucho más efectivo que carecer de ellas, puesto que proporciona un sentido de dirección, certidumbre acerca de a dónde se dirigen los esfuerzos, y permite además tener una medida de los logros. Las metas claras contribuyen a evitar que las energías se diluyan en resolver los problemas urgentes y se poster-

guen los más importantes. Es decir, proporcionan una muy eficiente alternativa a la administración de las crisis, que es la estrategia más habitual e ineficiente.

Ventajas de la definición de metas.

- Ayuda a que en la escuela se identifique lo que es más relevante y útil.
- Permite orientar el trabajo y los esfuerzos hacia el logro de resultados, que es lo que nos interesa introducir en la organización escolar.
- Las personas se comprometen más fuertemente con sus responsabilidades específicas cuando conocen y aceptan las metas más globales.
- Se estimula la participación y la gente se ve más motivada a correr riesgos.
- Se conocen mejor las limitaciones y fortalezas de cada uno de los miembros de la escuela.

Por supuesto que las metas deben tener ciertas características —por ejemplo, deben ser claras, específicas y concretas—. Se deben poder expresar en términos muy precisos y explícitos. Deben incluir acciones a realizar, cosas que hacer, conductas y no solo ideas, conceptos y palabras. Deben comprometer la participación de personas específicas en acciones específicas, etc.

3. *Planificación.* Además de la participación y la definición de metas, una tercera estrategia radica en la planificación. Ésta tiene por objeto asegurar que se cumplan los objetivos y las metas que la organización escolar se ha dado. Su importancia radica en que permite anticipar y prever las crisis y los problemas. Implica la definición de objetivos específicos que deben ser logrados dentro de plazos previamente definidos y de los cuales se hacen cargo personas específicamente designadas. Como resultado de la planificación, se reduce el riesgo de que tanto directores como profesores pierdan de vista las metas más importantes de la escuela al sumergirse en sus actividades cotidianas.

El papel del director

En todas estas estrategias, el director es esencial. El papel del director es decisivo en cuanto al tipo de organización que se da en la escuela, cuando las metas fundamentales de ésta se relacionan con el éxito académico de los alumnos. Sin embargo, este cargo se ha considerado como exclusivamente administrativo, sin que se preste la debida atención a su función educativa del mismo.

La investigación sobre dirección escolar ha demostrado que un director ineficiente impide la innovación, la iniciativa y la participación de los profesores. El director ineficiente reúne una o varias de las siguientes características:

1. No se siente eficaz cuando está ejerciendo un papel de mando medio en la escala jerárquica administrativa. Acostumbra a consultar a las autoridades inmediatamente superiores antes de tomar alguna decisión en su escuela.

2. Demora los cambios, prefiere lo conocido y familiar. Pierde la oportunidad de

dar soluciones prontas y oportunas a los problemas que se enfrentan en la escuela porque burocratiza su gestión. Con esto, los profesores se desmoralizan, pierden el interés y la confianza en que las cosas se pueden solucionar.

3. «Castiga» y desconfía del profesor que propone ideas o soluciones diferentes de los procedimientos habituales en la escuela. Prefiere evitar toda innovación o cambio y atenerse a lo conocido, que maneja mejor y con menor esfuerzo.

4. No da lugar y no considera las iniciativas de los profesores; prefiere que éstos se queden en la sala de clases y que no interfieran en «los asuntos de la escuela».

En cambio, según *la opinión de los profesores*, los directores eficaces tienen las siguientes características:

1. Parecen tener muy claro el tipo de escuela que quieren, saben muy bien cuáles son las metas de la escuela.

2. Valoran y apoyan las iniciativas y las innovaciones.

3. Consultan a los profesores sobre las ideas nuevas que se les ocurren, sobre las disposiciones y reglas que es necesario implementar.

4. Comunican e informan extensamente hacia dónde va el equipo docente y la escuela; difunden las metas.

5. Saben cómo orientar a los profesores hacia las metas acordadas y deseadas.

La investigación también ha señalado cuáles son las características del director eficaz.

1. Conoce a fondo las necesidades de su escuela. Sabe con claridad hacia dónde se dirigen los esfuerzos y la actividad de ésta.

2. Sabe de educación lo suficiente como para apoyar a profesores y alumnos en la búsqueda y el logro de la excelencia académica.

3. Sabe compartir el poder con su equipo. No impone sus decisiones sino que consulta con frecuencia a los profesores, especialmente en lo que se refiere a asuntos académicos, gastos, condiciones de trabajo, asignación de cargos.

4. Se interesa más por los aspectos pedagógicos e institucionales que por los asuntos administrativos y las relaciones públicas de la escuela.

5. Le interesa más manejar bien y solucionar los aspectos técnicos y curriculares de la escuela que la posición jerárquica y el prestigio que significa ser director.

En síntesis, todo parece apuntar a que el director debe aprender a equilibrar sus responsabilidades académicas con sus responsabilidades administrativas. He aquí algunas pistas para lograrlo:

a) *El director como líder académico*. Hay un sinnúmero de tareas académicas que debiera llevar a cabo el director:

– Dar importancia, subrayar el rendimiento académico de los alumnos.

– Crear una atmósfera institucional de orden y tranquilidad para que se pueda trabajar bien.

– Favorecer un clima escolar conducente al aprendizaje.

- Estar informados de la materia que se está pasando en los cursos y asignaturas.
 - Identificar personalmente a los alumnos y conocer los niveles de rendimiento de cada uno.
 - Apoyar a los profesores con los alumnos de bajo rendimiento.
 - Dar facilidades para el perfeccionamiento.
 - Crear instancias de intercambio de experiencias que les permitan a los profesores compartir experiencias exitosas y aprender unos de otros.
 - Estimular el uso de la información de logro académico como fuente de información para planificar acciones de mejoramiento.
- b) *El director como administrador eficiente.* Debe ser capaz de cumplir con los siguientes aspectos:
- Proponer metas y objetivos considerando adecuadamente las condiciones institucionales, profesionales y financieras de la escuela.
 - Ajustarse a las variaciones o movimientos internos —escasez de recursos, ausencias de los profesores, baja asistencia de alumnos— y externos —demandas de la municipalidad, requerimiento del ministerio, visitas del supervisor—.
 - Elaborar planes alternativos de emergencia para limitar la exposición a riesgos (por ejemplo, para los días de mal tiempo, para suplir profesores ausentes, etc.).
 - Crear dentro de la escuela la capacidad para reaccionar en forma rápida y oportuna a las nuevas condiciones generadas por cambios imprevistos en el contexto.
 - Revisar periódicamente las estrategias de mejoramiento; monitorear la evolución de los proyectos de mejoramiento educativo; utilizar los momentos favorables para proponer cambios o soluciones alternativas.

Producción de calidad en el aula

Las salas de clases de las escuelas eficaces son aquellas en las que el tiempo de aprendizaje se utiliza al máximo, que experimentan menos interrupciones, gastan menos tiempo en rutinas administrativas y en papeleo, y necesitan menos tiempo para disciplinar a los alumnos. En estas salas de clases se logra motivar a los alumnos de modo tal que éstos se interesen por el aprendizaje, no sólo cuando están en clases, sino también afuera, y les entusiasme tanto hacer investigaciones como llevar tareas para la casa.

En las salas de clases de las escuelas eficaces hay considerablemente menos interferencias e interrupciones externas que en las salas de clases de escuelas ineficaces. Esto se debe a una organización escolar que no permite que haya

ruidos excesivos en los patios, que no se interrumpe en cada momento con mensajes y demandas desde la dirección, de la municipalidad, etcétera.

Sugerencias para mejorar la efectividad de la educación a través de los profesores

Una dirección eficaz de la clase donde los profesores mantienen la atención de los alumnos, el orden y la disciplina es fundamental para que los niños aprendan (Lokheed y Veespor). Otro aspecto fundamental que debe considerar el profesor es informar a los alumnos acerca de lo que se espera de ellos.

El profesor debe, además, vigilar y evaluar constantemente el desempeño de los alumnos y dar una señal de seriedad en las materias que se abordan. De esta forma, si lo que nos interesa es mejorar el rendimiento escolar, el profesor debe acentuar permanentemente la importancia del rendimiento académico y la adquisición de los conocimientos básicos.

Por otra parte, si existe información acerca de cómo están llevando a cabo los profesores las nuevas tecnologías para enseñar, podemos asociarlos con los resultados en el rendimiento alcanzado en esa materia. Consecuentemente, el apoyo selectivo a los profesores cuyos cursos tuvieron resultados deficientes producirá probablemente mejores logros en evaluaciones posteriores.

El conocimiento, la capacidad y la metodología del profesor para enseñar una determinada materia influye directamente en lo que el alumno aprende. En este sentido los profesores deben tener presentes al menos las siguientes variables que se relacionan con su función e inciden negativamente en el rendimiento escolar:

1. La rotación de profesores disminuye el rendimiento de los alumnos.
2. Cuando hay probabilidades de que los profesores se ausenten por un largo período, es necesario nombrar suplentes y debe preverse esa situación en el presupuesto.
3. Según Himmel, la edad y experiencia de los profesores no se asocia ni presenta una relación nítida con el rendimiento escolar. Si bien se puede apreciar que los colegios con mejores resultados en pruebas de rendimiento tienden a tener una planta de profesores con más años de experiencia y consecuentemente mayores, se puede observar también que los colegios que atienden alumnos provenientes de hogares más acomodados, propenden a reclutar cuadros de docentes con mayor experiencia.
4. Son pocos los establecimientos que mantienen un mecanismo regular de calificación de profesores y rara vez se estimula a los docentes que más se destacan. Los colegios tampoco proporcionan especiales facilidades a los profesores para acceder al perfeccionamiento (en cuanto a la liberación de jornada o financiamiento).

Necesidades de información de los profesores

Un requisito indispensable es la información que deben manejar los profesores. Por ejemplo:

1. Deben tener información detallada del rendimiento de sus alumnos. Los resultados del curso o globales de la escuela no le servirán para planificar acciones correctivas.

2. También necesitan conocer el rendimiento de su curso por áreas de conocimiento para establecer la relación con aspectos específicos del currículum y así introducir acciones correctivas. Por ejemplo, bajos rendimientos en ortografía le indicarán la necesidad de retomar los dictados diarios, más lectura, más escritura, etcétera.

Apoyo en materiales

Se señaló más atrás que la disponibilidad de materiales permite a los profesores hacer que los alumnos aprendan ejercitándose. En modelos como los de la Escuela Nueva, son los materiales los que permiten que un solo maestro atienda a alumnos de diversos grados y, al mismo tiempo, atienda a cada alumno en forma personal. Esa posibilidad revela el potencial que tienen los materiales estructurados para la enseñanza activa.

Referencias bibliográficas

- CEPAL(1990): *Transformación productiva con equidad*, Santiago, Naciones Unidas, 1990.
- CEPAL-CEPAL (1992): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, CEPAL-UNESCO, 1992.
- ESPÍNOLA, Viola (1988): *La calidad de la educación desde la perspectiva latinoamericana: análisis de la información 1980-1987*, Santiago, CIDE-REDUC, 1988.
- ESPÍNOLA, Viola (1993): «Manual para la enseñanza eficaz» (versión preliminar), Santiago, CIDE, 1993.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo (1989): «Comentario al capítulo tercero del documento 'Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una nueva visión del decenio de los noventa'», Santiago, CIDEM, 1989.
- HEVIA, Ricardo (1991): *Política de descentralización de la educación básica y media en América Latina. Estado del arte*. Santiago, UNESCO-REDUC, 1991.
- MCMEEKAN, Robert (1993): «Uso del tiempo en la escuela» (documento de trabajo), Santiago, CIDE, 1993.

- MORIN, Jim, y Bernardita ICAZA (1992): *Conversemos de sexualidad*, Santiago, CIDE, 1992.
- PSACHAROPULOS, George; Jee-PENG y Enmanuel JIMÉNEZ (1986): *El financiamiento en los países en Desarrollo*. Banco Mundial, Washington, 1986.
- RAMA, Germán (1991): *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay*, Montevideo, CEPAL, 1991.
- REPLAD(1992): *Medición de la calidad en la educación básica*.
- ROJAS, Alfredo (1979): *Mínimos de bienestar. 3. Educación*. México, COPLAMAR, 1979.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto y otros (1992): *En busca de la escuela del siglo XXI*. CPU-PREALC, Santiago, 1992.
- SCHEFELBEIN, Ernesto, y John SIMMONDS: *Los determinantes del rendimiento escolar; examen de la investigación en los países en desarrollo*, Ottawa, CIID, 1978.
- ZÚÑIGA, Luis (1989): *La educación y la política pública: el lugar de la educación de los niños en las estrategias de superación de la pobreza*. Santiago, CIDE, 1989.

Resumen

En este artículo, que se ha convertido en referencia ineludible para quienes desean internarse en la problemática educativa —tanto desde las ciencias de la educación como desde las políticas sociales—, los autores discuten las relaciones entre escuela y calidad de la enseñanza, partiendo de la base de que ambos términos han dejado de implicarse recíprocamente. El trabajo se organiza en dos partes. En la primera se repasan los antecedentes, así como las orientaciones y propuestas que se han elaborado con vistas a un nuevo escenario. En la segunda se profundiza en la cuestión de la calidad de la educación, para lo cual se explicita el concepto, se identifican sus factores y se formulan algunas sugerencias en orden a la producción de calidad de la enseñanza en las escuelas.

*Un estudio comparativo de la relación
padres-hijos entre familias con niños
nacidos por fertilización in vitro y familias
con niños concebidos naturalmente*

Pedagogía familiar y la nueva tecnología de la reproducción

*por Hilde Colpin y Lieve
Vandemeulebroecke*

El artículo que sigue aborda un tema relevante en la actualidad, teniendo en cuenta que miles de niños nacen en el mundo a partir de la inseminación artificial y casi doscientos mil nacen a partir de la fecundación in vitro: la infertilidad afecta hoy a una de cinco parejas y un niño cada doscientos es concebido «fuera del cuerpo».¹ Cada una de estas técnicas permite hacer felices a personas que viven una situación de infertilidad, poniendo a la vez sobre la mesa problemas que no se pueden eludir: problemas de orden médico (nacimientos múltiples, prematuridad), problemas jurídicos, ligados en general a la filiación (alquiler de vientres), problemas psicológicos eventuales (¿cómo hacen frente los niños a la

Las autoras.

*Facultad de Psicología y
Ciencias Pedagógicas.
Centro de Investigaciones de
Estudios Familiares.
Universidad Católica de
Lovaina (KUL).*

particularidad de sus orígenes?, ¿cómo asumen el inmenso deseo del cual han sido objeto?), problemas éticos (¿cuáles son las consecuencias para el ser humano que ahora tiene la posibilidad de derrotar la infertilidad a través de estas nuevas técnicas?, ¿podrá la medicina de la procreación, que se hace cargo de la expresión explícita de la voluntad de ser padres y que moviliza tantas fantasías, abrir esta expresión hacia la alteridad, hacia lo inesperado, hacia lo no totalmente «controlado» que conlleva todo nacimiento?).

La investigación presentada en el artículo fue realizada por uno de los primeros equipos del mundo que se interrogó e investigó sobre el impacto que puede tener en la relación padres-hijos el uso de estas técnicas. En el fondo, la pregunta es si estos niños —nacidos en especiales circunstancias en que la procreación y la sexualidad están dissociadas, en que la intervención de terceros es fundamental— son niños como los otros, concebidos naturalmente. La presente investigación, si bien no puede dar respuestas definitivas a esta pregunta, contribuye al necesario debate sobre el tema.

Introducción

Los progresos en la tecnología reproductiva —inseminación con donante, fecundación *in vitro* (FIV), inyección de esperma intracitoplasmática— han tenido como consecuencia miles de niños nacidos de parejas estériles a lo largo de todo el mundo. En el caso de reproducción médicamente asistida, la paternidad está coloreada de una manera muy especial.

La mayoría de las parejas deben recorrer un largo camino antes de llegar a tener a su hijo tan deseado.

Los niños son concebidos tecnológicamente, fuera de la relación sexual de los padres. En el caso de la inseminación por donante, la paternidad biológica está separada de la paternidad social: el padre social no es el padre biológico del niño. Los embarazos obtenidos por FIV presentan un riesgo incrementado de complicaciones médicas: comparados con la población general, hay una probabilidad alta de abortos espontáneos, embarazo múltiple y prematuridad (Tan y otros, 1992).

A pesar de estas consideraciones, existe poca investigación empírica sobre las consecuencias de la nueva tecnología reproductiva para la relación padre-hijo. Se comprobó que la perspectiva del niño está poco representada en las publicaciones y discusiones sobre nuevas tecnologías reproductivas (Overall, 1997).

En este contexto nació un programa de investigación en el Centro de Investigaciones de Pedagogía Familiar. Dos son las razones principales de su creación. La primera es que pareció interesante, en el contexto de los objetivos del Centro, estudiar las consecuencias de los nuevos desarrollos en la vida familiar para el

bienestar del niño. La segunda razón para iniciar este programa vino a través de las relaciones con profesionales que trabajaban en clínicas de infertilidad. Ellos estaban interesados en estudiar las consecuencias potencialmente negativas de la experiencia de infertilidad y los procesos de fertilización en las actitudes de los padres hacia el niño. En este artículo, las autoras presentan la parte principal del programa de investigación, un estudio exploratorio de la relación padre-hijo en casos que han pasado por FIV.

Preguntas de investigación

Para especificar las preguntas de investigación, las autoras se refieren primero a la teoría del *attachment* o apego de John Bowlby (1969, 1973), relevantes para esta situación específica. Luego hacen referencia a las ideas de Belsky (1984) para determinantes de la paternidad.

De acuerdo a la teoría del apego, la conducta del niño desde su nacimiento está caracterizada por dos tendencias: una que tiende al apego, otra a la autonomía. Por un lado, el niño quiere explorar su ambiente y ser independiente. Por otro, quiere sentir la seguridad de un cuidador que lo proteja de situaciones potencialmente amenazadoras. Las dos tendencias están en delicado equilibrio: las nuevas situaciones provocan tanto curiosidad como ansiedad y promueven en consecuencia conductas autónomas y de apego. A la conducta del niño se complementa la conducta parental: considerando las necesidades de apego y autonomía, la cualidad de respuesta mayor es la sensibilidad. La sensibilidad refiere a la habilidad de la madre para percibir e interpretar las necesidades del niño, tanto de las conductas de apego como de las conductas autónomas, y responder a ellas con seguridad y prontitud.

Por experiencias anteriores se ha comprobado que embarazos complicados, caracterizados por estrés antes o inmediatamente después del nacimiento del niño, causan en la madre el sentimiento de falta de amor o apoyo, o bien crean sentimientos inusuales respecto a la salud y al bienestar del niño, y pueden retardar el apego madre-niño. La mayoría de las parejas que han pasado por un proceso FIV han padecido el problema de su infertilidad, y las que no han trabajado sus conflictos y sentimientos frente a él pueden esperar que el niño sea la cura de tanto sufrimiento. El riesgo de sobreinvertir al niño está claro y ello puede dificultar el desapego entre los padres FIV y el hijo. Por otro lado, el niño puede ser un recordatorio persistente de la infertilidad de los padres, representando así un ataque a su narcisismo (Mushin y otros, 1985).

Algunos autores sugieren que se sobreinvierte al niño debido a los largos períodos de espera, y que las expectativas de los padres están sesgadas: sólo existen

expectativas positivas e irracionalmente altas. Todo ello puede dificultar el proceso de desapego en la relación padres-hijos. Por otro lado, los embarazos logrados luego de FIV son extremadamente estresantes, tanto debido a la dificultad de haberlo logrado como también debido al riesgo de embarazo múltiple, aborto espontáneo y prematuridad. Basados en estudios teóricos y empíricos, se ha visto que la ansiedad incrementa el riesgo de adoptar actitudes sobreprotectoras: las madres ansiosas, sobreprotectoras, están menos capacitadas para permitir el apego y, por lo tanto, el logro de la autonomía de forma óptima. De acuerdo a Parker (1983), los niños sobreprotegidos son más vulnerables a desórdenes neuróticos.

Por ello, una de las preguntas de la investigación se refiere al estudio del apego y la autonomía en la relación padres-hijo FIV.

Por otro lado, de acuerdo con Belsky, la paternidad está influida por los siguientes factores: el desarrollo de la historia y la personalidad de los padres, las características individuales de cada hijo, y las fuentes de estrés y apoyo que puedan aparecer en el contexto (relaciones de pareja, redes sociales, ocupación profesional).

Consecuentemente, la segunda pregunta tiene que ver con la identificación de los riesgos eventuales, así como los factores de protección, que pueden aparecer en familias FIV, lo que puede dar luego a sugerencias para la intervención (en el nivel de prevención o de tratamiento).

Metodología

La muestra del estudio consistió en dos grupos:

- un grupo de 31 familias con el primer y único hijo concebido con FIV;
- un grupo control de 31 familias con el primer y único hijo concebido naturalmente.

Todos los niños tenían entre 24 y 30 meses en el tiempo del estudio. Los dos grupos fueron reclutados en el Hospital Gasthuisberg de Lovaina.

El grupo FIV fue reclutado entre mujeres que realizaron la FIV con los gametos de los dos padres sociales del niño en un período determinado. De las 35 familias reclutadas, 31 participaron del estudio.

El grupo control fue reclutado en el mismo hospital, con seguimiento de embarazo concebido naturalmente. También se tuvieron en cuenta los siguientes criterios, a la hora de seleccionar el grupo control:

- haberse producido el embarazo en los doce meses siguientes al cese de uso de métodos anticonceptivos;
- no haber tenido más de un aborto espontáneo;
- nunca haber apelado a un tratamiento por infertilidad.

La tasa de participación del grupo control fue algo más baja: de las 37 familias reclutadas participaron sólo 31.

En el estudio, las madres FIV tenían menor nivel educativo que las madres naturales: había completado la educación superior un tercio de las madres FIV, frente a dos tercios de las del grupo control. Con los padres ocurrió lo mismo, aunque las diferencias no fueron significativas.

Las autoras atribuyen esta diferencia más a factores que tienen que ver con el reclutamiento que con las características de la población que recurre a estos métodos. Mientras que las parejas que apelaban al FIV fueron reclutadas de toda la comunidad flamenca de Bélgica (el hospital es reputado como centro de investigación y aplicación de nuevas tecnologías), las que habían concebido naturalmente pertenecían al área de Lovaina, ciudad universitaria.

Debido que las parejas FIV debieron esperar un tiempo para acceder a la paternidad, su edad fue significativamente más alta (32,5 años para las madres, 32,8 para los padres) que la de los padres naturales (29 años para las madres, 30,2 para los padres). La edad promedio de las madres naturales es similar a la de las primíparas de la zona de Flandes.

Mediante análisis de covarianza posteriores se controlaron los efectos de las variables demográficas: la edad y el nivel educacional de las madres y los padres.

Instrumentos de investigación

Los instrumentos usados fueron la escala de observación conductual de Erikson para la interacción madre-hijo (desarrollada a partir de la teoría del apego), una entrevista con la madre que concierne la relación de *attachment* con el niño, y el cuestionario para las actitudes y emociones parentales desarrollado por Engfer & Schneewind (1976); madre y padre completaron este cuestionario.

La observación se desarrolló en el hogar y se grabó en video. El niño debía desarrollar cuatro tareas; la madre tenía la instrucción de estar con el hijo y ayudarlo cuando lo creyera necesario. Las tareas fueron elegidas de manera que fueran complejas para un niño de dos años de edad. El estrés que podía generar esta situación era capaz de crear una condición ideal para evaluar cómo madre y niño interactuaban.

La conducta del niño se registró en una escala de siete puntos que focalizaban la autonomía para realizar las tareas y el *attachment* con la madre: persistencia, entusiasmo, dependencia respecto de la madre, seguimiento de las directivas de la madre, aceptación de la madre, muestras positivas de afecto hacia la madre y hostilidad.

La conducta de la madre fue evaluada por cuatro escalas que reflejaban el grado

en que ella reaccionaba sensitivamente a las necesidades de *attachment* y autonomía del niño: presencia acompañante, respeto por la autonomía del niño, puesta de límites y hostilidad.

Estas escalas han mostrado correlacionar significativamente con otras medidas de la conducta de la madre frente al niño (como la escala de sensibilidad desarrollada por Ainsworth y otros, 1978) y la conducta del niño frente a la madre (como se mide en la *situación extraña*, Erikson 1985; Juffer, F, 1993; Riksen-Walraven y otros, 1990).

La codificación de las interacciones observadas entre madre y niño fue realizada por el investigador que conocía a las familias. Se codificaron 15 observaciones para la escala de la madre y 15 para la escala del niño, con un codificador experto, no involucrado con el estudio. El acuerdo entre codificadores resultó ser superior a 0,80 para toda la escala.

Las autoras son conscientes de que la observación brindó una pintura momentánea de la conducta madre-hijo en una situación muy específica.

Por otro lado, la madre fue entrevistada también en el hogar. Las preguntas, basadas en la teoría del *attachment*, se concentraron en torno a seis situaciones críticas respecto a la autonomía del niño.

El cuestionario, por su parte, comprendía ocho subescalas, de las cuales se tomaron cuatro para el estudio: frustración, tendencia al castigo, sobreinvolucramiento, tensión excesiva.

La consistencia interna, expresada en los coeficientes alfa de Cronbach, calculados separadamente para las madres y los padres, fueron de 0,74 y 0,94 respectivamente.

Resultados

Para estudiar las diferencias significativas entre la relación de padres-hijo en los grupos FIV y control, se hicieron cuatro Análisis Múltiple de Covarianza:

- entre la edad y el nivel educacional de la madre y la escala de observación de Erikson para la conducta del niño como variable dependiente;
- con la edad de la madre y su nivel educacional y la escala de observación de Erikson para la conducta del de la madre como variable dependiente;
- con la edad de la madre y su nivel educacional y las escalas del *cuestionario de actitudes y emociones parentales*, completado por la madre, como variable dependiente;
- con la edad del padre y su nivel educacional y el *cuestionario de actitudes y emociones parentales*, completado por el padre, como variable dependiente.

Tabla 1. Medias, desviaciones estándar y análisis múltiple de covarianza para la escala de Erikson que mide las conductas del niño y de la madre y las escalas del cuestionario de actitudes parentales y emociones para el grupo FIV y el grupo control

FIV Concebidos naturalmente

n=31 n=31

M SD M SD

Conducta del niño				
Persistencia	3,5	1,1	4,3	1,1
Entusiasmo	3,5	1,1	4,4	1,1
Confianza en la ayuda de la madre	4,6	1,1	3,8	1,1
Docilidad frente a las directivas de la madre	3,9	1,1	4,4	1,1
Afectos positivos frente a la madre	3,3	1,6	4,1	1,6
Conductas evitativas frente a la madre	2,1	1,1	1,9	1,1
Hostilidad	2,4	1,1	2,4	1,1
$f=(7,52)= 1,25 p=0,28$				
Conducta de la madre				
Presencia acompañante	4,0	1,6	3,8	1,6
Respeto por la autonomía del niño	3,8	1,1	4,2	4,2
Puesta de límites	3,8	1,6	4,3	4,3
Hostilidad	1,2	0,5	1,1	1,1
$f=(4,55)= 1,83 p=0,13$				
Actitudes y emociones de la madre				
Tensión	10,3	2,2	11,3	2,2
Frustración	13,6	2,7	14,8	2,7
Tendencia al castigo	8,4	2,2	9,1	2,2
Sobreinvolucramiento	15,7	3,8	15,7	3,8
$f(4,55)=0,93 p=0,44$				
Actitudes y emociones del padre				
Tensión	10,2	2,7	9,7	2,6
Frustración	13,6	3,2	13,7	2,6
Tendencia al castigo	8,7	2,2	8,3	2,1
Sobreinvolucramiento	15,4	3,2	14,7	3,2
$f(4,52)= 0,15 p=0,98$				

La tabla muestra que no se encontraron efectos significativos para la conducta del niño frente a la madre, ni a nivel de la conducta de la madre frente al niño, ni para el cuestionario sobre emociones y actitudes de padre y madre. Se puede concluir entonces que generalmente no existen diferencias significativas en la relación entre padres e hijos entre las familias FIV y las que han concebido naturalmente a sus hijos.

Considerando el modelo de Belsky referido a los determinantes de la paternidad, el efecto de la ocupación profesional de la madre fue analizado como dato. De acuerdo a la literatura FIV, las autoras esperaban que el grupo de las madres FIV fuera menos activo profesionalmente que el de las del grupo control. Raoul-Duval y otros (1990) sugieren que muchas mujeres, luego de una larga espera del niño, prefieren quedarse en la casa para el bienestar de éste, ya que otras opciones de carácter personal las llevan a sentirse culpables.

Mientras que el 97% de las madres del grupo control tenía actividad profesional, sólo el 78% de las madres FIV seguía trabajando. Diferencias significativas se hallaron entre las madres FIV que trabajaban y las que no trabajaban, al igual que entre las primeras y las madres que trabajaban del grupo control, en cuanto a la conducta frente al niño. Se encontró que las madres FIV que trabajaban tenían significativamente menos respeto por la autonomía del niño, comparadas con las madres FIV no empleadas y las madres empleadas del grupo control, siguiendo la escala de Erikson.

Para los otros aspectos —presencia acompañante, puesta de límites y hostilidad— no hubo diferencias significativas entre las madres FIV que trabajaban, las madres FIV que no trabajaban y las madres empleadas del grupo control. Tampoco se encontraron diferencias significativas entre estos tres grupos para la conducta del niño, así como para las actitudes y emociones tanto del padre como de la madre.

Conclusión y discusión

Las autoras señalan los límites eventuales a su estudio: el tamaño pequeño de las muestras, reclutadas en una clínica de fertilidad, requiere que la interpretación de resultados se haga con precauciones.

También la técnica se limita a niños nacidos únicos, comparados también con nacidos únicos FIV. El problema de partos múltiples, tan relacionado con los tratamientos FIV (y otros tratamientos de fertilidad) y que incluyen considerables riesgos para el niño en los planos de su salud física y psicológica y de la relación padres-hijos, no se incluyó en el estudio. Lo mismo pasó con el caso de donantes y paternidad no biológica.

Dentro de esos límites, las autoras concluyen que no aparecen diferencias significativas en la relación padres—niños FIV y concebidos naturalmente.

Sin embargo, la actividad profesional de la madre surge como un factor de riesgo para la conducta con un niño FIV: las madres FIV empleadas, cuando fueron observadas en la interacción con el hijo, mostraron menos respeto por la autonomía de éste, comparadas con las madres FIV no empleadas y las madres empleadas del grupo control. Es interesante remarcar que en un estudio desarrollado en Holanda, donde se compararon familias adoptivas con familias con hijos concebidos naturalmente, se registraron los mismos hallazgos (Juffer, 1993).

Una posible interpretación es que la actividad profesional se hace más difícil para las madres FIV que para las que concibieron naturalmente. Luego de esperar e invertir tanto en el niño, es posible que deseen quedarse con él en el hogar. Esto se apoya en el análisis de los motivos de las madres FIV para estar empleadas: la mayoría habla de razones económicas, mientras que en el grupo control la mayoría dice trabajar por razones personales: su propio desarrollo, el contacto con pares, etcétera. La competencia de la actividad profesional con su ser madres es más difícil de sobrellevar en el caso de las madres FIV que en el de las que concibieron naturalmente.

Esta reflexión se apoya en las conclusiones de un estudio estadounidense (Sifter y otros, 1993), que reporta que las madres empleadas con alta ansiedad de separación actúan más intrusivamente respecto a sus hijos que las madres empleadas con baja ansiedad de separación y las madres no empleadas. En general, las madres que presentan alta ansiedad de separación son las que se sienten forzadas a trabajar y preferirían quedarse en el hogar. Es posible que esto ocurra con las madres FIV que trabajan de este estudio.

Exceptuando estos hallazgos, no se encontraron los riesgos descritos en la literatura en cuanto a aceptación, indulgencia o rechazo.

Estos resultados se corresponden con los de otros cuatro estudios recientemente publicados que se relacionan con el mismo tema en Europa Occidental. Ni Raoul—Duval, ni Weaver, ni Golombok, ni Van Balen encontraron evidencia para la idea que la relación padre—hijo se viera perturbada en familias FIV más que en familias con niños concebidos naturalmente. Por el contrario, Golombok y Van Balen encuentran que las madres FIV tienen un gran involucramiento emocional y menos estrés en su relación con sus hijos, comparadas con madres que han concebido naturalmente. En el estudio de Golombok sucedió lo mismo en el caso de los padres.

En el estudio de Weaver los padres FIV presentaron puntajes altamente positivos en cuanto a sus sentimientos con relación a sus bebés, comparados con padres que concibieron naturalmente. No se hallaron diferencias entre los dos grupos en lo que concierne a actitudes de aceptación, indulgencia o evitación.

Aunque los padres FIV informan ser más sobreprotectores que los naturales, no aparece evidencia de que las familias FIV tengan más problemas.

Hay que tener en cuenta que los niños son muy pequeños y todavía no se pueden sacar conclusiones sobre su bienestar y el de sus padres. Asimismo, hay que recordar que esta población tuvo que pasar por múltiples tratamientos para llegar a tener un hijo, y luego de haberlo logrado se pueden sentir invadidos en su vida privada por ser casos interesantes para el estudio. Es evidente que los padres FIV estaban muy motivados a dar —y a tratar que su niño diera también— una muy buena impresión. Por la experiencia clínica se sabe que estos padres tienden a negar sus sentimientos ambivalentes; por eso fue importante introducir, además de las autoencuestas y entrevistas, las observaciones, ya que las conductas no verbales dan menos oportunidad a responder de acuerdo con lo socialmente deseable.

Las autoras piensan hacer investigaciones de seguimiento, a través de la infancia, la adolescencia y hasta la adultez de los hijos. Las futuras investigaciones deberán tener necesariamente en cuenta el carácter específico de la población: estas familias deben ser aproximadas con sumo cuidado y no sólo se deberán usar instrumentos de autoaplicación.

Las autoras consideran que las parejas que aspiran a este tipo de reproducción artificial deben ser aconsejadas respecto a los sentimientos relacionados con esta manera especial de tener hijos. Aparte de los problemas propios de la transición hacia la paternidad, presentes en toda familia, en el caso de la paternidad médicamente asistida se suma la responsabilidad de los profesionales a la de los padres. Sólo asistiendo en ese nivel a las parejas, los profesionales pueden demostrar que toman el tema en toda su dimensión.

Traducción y comentarios: María del Luján González Tornaría

Bibliografía citada

- AINSWORTH, M. D., BLEHAR, M. C., WATERS, E., y WALL, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- BELSKY, J. (1984). «The determinants of parenting: a process model». *Child Development*, 55, 83–96.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and loss*. (vol I: *Attachment*). Nueva York, Basic Books.
- BOWLBY, J. (1973). *Attachment and loss*. (vol II: *Separation, anxiety and anger*). Harmondsworth, Penguin.
- ENGFER, A. y GAVRANIDOU, M (1986): «Antecedents and consequences of maternal

- sensitivity. A longitudinal study». En H. Rauh y H.C. Steinhausen (eds.), *Psychology and early development* (pp. 71–99). Amsterdam, North Holland.
- ENGFER, A. y SCHNEEWIND, K. A. (1976). *Ein Fragebogen selbstperzipiertes elterlichen Erziehungseinstellungen*. Universiteit Trier.
- ERIKSON, M., SROUFE, L. A. y EGELAND, B. (1985). «The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high risk sample». En I. Bretherton y E. Waters (eds.), *Growing points in attachment theory and research* (pp. 147–166). Monographs of the Society for Research in Child Development 50, Chicago, University of Chicago Press.
- GOLOMBOK, S., COOK, R., BISH, A. y MURRAY, C. (1995). «Families created by the new reproductive technologies: Quality of parenting and social and emotional development of the children». *Child Development*, 66, 285–98.
- GOLOMBOK, S., BREWAEYS, A., COOK, R., GIAVAZZI, M. T., GUERRA, D., MANTOVANI, A., VAN HALL, E., CROSIGNANI, P. G. y DEXEUS, S. (1996). «The european study on assisted reproduction families: family functioning and child development». *Human Reproduction*, 11, 2324–2331.
- JUFFER, F. (1993). *Verbonden door adoptie. Een experimenteel onderzoek naar hechting en competentie in gezinnen met een adoptiebaby* (tesis doctoral). Amersfoort, Academische Uitgeverij.
- MUSHIN, D., SPENSLEY, J. y BARREDA-HANSON, M. (1985). «Children of I.V.F. Clinics», *Obstetrics and Gynecology*, 12, 865–876.
- OVERALL, C. (1997). *Children, oppression and new reproductive technologies and practices*. Ponencia presentada en la 3th. International Conference on the Child: New Reproductive Technologies—Adoption, Organization for the Protection of Children's Rights, Montreal, 21–23 de mayo de 1997.
- PARKER, G. (1983). *Parental overprotection. A risk factor in psychosocial development*. Nueva York, Grune & Stratton.
- RAOUL-DUVAL, A., BERTRAND-SERVAIS, M. y FRYDMAN, R. (1990). «Étude prospective et comparative du devenir des enfants nés par fécondation in vitro et de leur mere». *Journal de Gynécologie, Obstétrique et Biologie de la Reproduction*, 19, 203–208.
- RIKSEN-WALVAREN, J., MEIJ, J. y VAN ROOZENDAAL, J. (1990). *Exploratory competence in toddlers as related to attachment quality and different dimensions of parental support*. Ponencia presentada en la 10ª Reunión Bienal del ISSBD, Stirling (Escocia).
- STIFTER, C. A., COULEHAN, C. M. y FISH, M. (1993). «Linking employment to attachment: The mediating effects of maternal separation anxiety and interactive behavior». *Child Development*, 64, 1451–1460.
- TAN, S.-L., DOYLE, P., CAMPBELL, S., BERAL, V., RIZK, B., BRINDEN, P., MASON, B., y EDWARDS, R. G. (1992): «Obstetric outcome of in vitro fertilization pregnancies

compared with normally conceived pregnancies». *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 160, 778-784.

TESTART, J., PLACHOT, M., MANDELBAUM, J. y otros (1992). «World collaboration report on IVF and GIFT: 1989 results». *Human Reproduction*, 7, 425-428.

VAN BALEN, F. (1996). «Child-rearing following IVF». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 687-693.

WEAVER, S. M., CLIFFORD, E., GORDON, A. G., HAY, D. M. y ROBINSON, J. (1993). «A follow-up study of "successful" IVF/GIFT couples: social-emotional well-being and adjustment to parenthood». *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology*, 14, 5-16.

Resumen

Las autoras presentan un estudio comparativo de la relación padres-hijos en familias con un niño concebido con fertilización *in vitro* (FIV) y familias con niños concebidos naturalmente. La investigación incluyó una observación conductual de la interacción madre-niño en el hogar, usando el método desarrollado por Erikson y otros (1985), cuyas escalas ponen el acento en el *attachment* madre-niño y también en la autonomía. Por otro lado, entrevistas estandarizadas con la madre en el hogar y cuestionarios autoadministrados fueron usados para conocer las actitudes de padres y madres y las emociones puestas en juego en la relación padre-madre-niño. Se encontraron efectos no significativos para la conducta del niño con la madre, la conducta de la madre con el niño, y las actitudes y emociones paternas y maternas. En el caso de las madres FIV, su *status* de empleo fue asociado con su conducta para con el niño: las madres FIV empleadas mostraron menos respeto por la autonomía de sus hijos que las madres FIV no empleadas y las madres empleadas del grupo control, que habían tenido a sus hijos naturalmente. El artículo presenta posibles interpretaciones y consecuencias de estos hallazgos y discute en relación con las más recientes investigaciones conocidas sobre el tema.

Notas

- ¹ Sommer, en la Inauguración del Coloquio Internacional «Europa y los niños de la procreación a partir de nuevas parentalidades», Bruselas, 1994.

Índice *Prisma* 1-10

Índice de artículos

1. Sistema de enseñanza superior y desarrollo

1. Universidad y desarrollo en América Latina
Enrique V. Iglesias
2. Calidad de la formación universitaria. Las cosas por su nombre
César Aguiar
3. Las inversiones en capital humano
Germán W. Rama
4. Universidad y sociedad en el Uruguay: un caso de disociación
José Arocena
5. Educación, sociedad y mercado laboral. Funciones del sistema educativo y demanda de capacitación
Alberto Nagle
6. Las relaciones entre universidad y sistema productivo: una controversia necesaria
José Ares y Juan Pablo Severi
7. El sistema de cursos de posgrado en Derecho. Bases de una propuesta educativa
Carlos de Cores

8. Internacionalización de las empresas y formación de ejecutivos en Europa: el retorno a los clásicos
Philippe de Woot
9. El Tercer Sector y los diversos tipos de fundaciones: una preocupación de la Universidad Católica
Gonzalo Rodríguez Doldán

2. Ética y comunicación social

10. Pensar la comunicación en perspectiva ética
Omar França Tarragó S. J.
11. La inversión publicitaria en el Uruguay
Alberto González Ramagli
12. Abuso del derecho de información
Miguel Langón
13. Consideraciones sobre la práctica profesional de los periodistas
Tomás Linn
14. Responsabilidad, formación y ética
Luciano Álvarez
15. Régimen jurídico de la TV para abonados en el Uruguay
Carlos Delpiazzo
16. El artificio de la comunicación
Antonio Ocaña Pasquau S. J.
17. Reflexión introductoria sobre un poder demasiado inocente
Antonio Pérez García
18. El derecho a la información
Fernando Urioste Braga
19. Regulación publicitaria en el Uruguay
Rosanella Bado y Gustavo Tucci
20. El cine, fuente de memoria
Eduardo Rebollo

3. Políticas sociales

21. La matriz moral y cívica de las políticas sociales
entrevista con Carlos Pareja
22. Políticas sociales desde la sociedad civil
José Arocena
23. Los utilitaristas, los principistas y la justicia social
José Miguel Busquets
24. La infancia en el Uruguay
Cecilia Zaffaroni
25. Los consensos sobre la educación inicial
Renato Operti
26. Políticas sociales: crítica y propuesta
Bernarda Monestier
27. La tercera edad autoválida y dependiente en el contexto sociofamiliar urbano
Lila Bezrukov de Villalba
28. Cultura y libertad
Héctor Gros Espiell

4. Globalización, descentralización y territorio

29. Nuevos procesos y estrategias de desarrollo. Territorios en la globalización
Federico Bervejillo
30. Reflexiones sobre los procesos de concentración/desconcentración en la conformación del ambiente humano
Isabel Viana
31. El municipio en concreto
Mario Lombardi
32. Configuración de un campo con poca historia. Descentralización, desarrollo y economía
Raúl González Meyer

33. Temas y actores en un escenario cambiante. La gestión social a nivel local
Javier Marsiglia
34. Montevideo: la trama descentralizadora. El mojón inicial
Adolfo Pérez Piera
35. Vías y mecanismos para el financiamiento integral de los asentamientos humanos en la región
Sergio Galilea
36. Aspectos del problema del tiempo en la filosofía de Husserl
Mario A. Silva García
37. Laicidad, esa rareza
Pablo da Silveira

5. El empleo en la sociedad contemporánea

38. Empleo y relaciones laborales. Acerca del Programa de Modernización de las Relaciones Laborales, una contribución de la Universidad Católica
Juan Manuel Rodríguez
39. La inserción laboral de los jóvenes. Problemas y desafíos para el diseño de políticas
Javier Lasida y Ernesto Rodríguez
40. Jóvenes empresarios y creadores de empresas en Uruguay. Elementos a considerar en una estrategia de apoyo al sector
Jorge Ruétalo
41. La educación técnica en el contexto de las demandas. Entorno social, tecnológico y económico
Laura Bianchi
42. La excelencia laboral como responsabilidad individual
Edurne Choquetia
43. El trabajo informal como estrategia de supervivencia
Néstor Louise
44. El comunicador social y el mercado laboral uruguayo
Paola Papa

45. Centralidad del trabajo en un mundo con alto desempleo
Pablo A. Guerra
46. El aprendizaje basado en tecnologías. Análisis crítico y perspectivas
Erik de Corte

6. En torno a la democracia

47. Del liberalismo al compromiso cristiano. Tres fragmentos de reflexión
Romeo Pérez
48. Activos y pasivos de la política uruguaya a través del debate sobre el Mercosur
Carlos Cossi
49. Apuntes para una democracia mejor
Raúl González Meyer
50. Descentralización: un tema complejo y cada vez menos confuso
Alicia Veneziano
51. Clásicos modernos (I). La *Teoría de la democracia* de Sartori
César Aguiar
52. Democracia, justicia y mercado en el liberalismo de Von Hayeck
Pilar Alzugaray
53. Las contradicciones del capitalismo y la panacea del hogar público. Una lectura de Daniel Bell
María De Barbieri
54. ¿Sacando partido del conservadurismo? Crisis de larga duración y alternativas vedadas en el Uruguay
Fernando Filgueira y Jorge Papadópulos
55. Ética y política
Luis del Castillo

7. La empresa uruguaya frente a los desafíos contemporáneos

56. La logística como fuente de ventaja competitiva en las empresas comerciales uruguayas
Roberto Icasuriaga Gatti

57. Análisis y modelo descriptivo para la industria alimentaria. Gestión estratégica de exportación
Eduardo Fazzio
58. Grupos estratégicos en el sistema financiero uruguayo
Inés Bonicelli y Carlos Migues
59. Aporte para un debate sobre la flexibilidad laboral
Beatriz Cozzano y Luján Pozzolo
60. ¿Regionalismo contra multilateralismo?
Héctor N. Di Biase
61. Emilio Reus: empresario y filósofo
Susana Monreal
62. Tareas de reconstrucción para la filosofía latinoamericana
Yamandú Acosta
63. América Latina y su educación superior ante la globalización
Alberto Ponce Fossali
64. El proyecto de Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos de la Persona Humana de la Unesco
Héctor Gros Espiell

8. Gestión cultural

65. La gestión cultural y el financiamiento de las artes y la cultura
Luciano Álvarez
66. Gestor cultural, una profesión emergente
Luis Enrique Chabaneau
67. ¿Reforma o *lifting*?
Gonzalo Carámbula
68. La saludable relatividad de las políticas culturales
Thomas Lowy
69. Museos, autogestión y una historia de gorilas
Ximena Varela
70. ¿Puede un liberal subvencionar el arte?
Pablo da Silveira

71. Pasiones mediáticas en la era de la integración desintegradora
Fernando Andacht

9. Las representaciones simbólicas de la integración

72. Integración(es) simbólica(s). La televisión uruguaya y el Mercosur
Marisol Álvarez
73. Las máscaras del amor. La seducción amorosa en la instancia pública uruguaya
Cecilia Curbelo y Richard Danta
74. Guardianes de la orientalidad
Gabriel Schutz
75. Medios, cultura y humor
Carola Kweksilber
76. La verdad en imágenes
Rosario Sánchez Vilela
77. Estrategias académicas de apropiación de las nuevas tecnologías de información y comunicación
Carmen Rico de Sotelo
78. Globalización y regionalización: oportunidades y desafíos
Héctor N. Di Biase
79. Sobre la cuestión del neoliberalismo: cómo responder al desafío. Una visión desde la economía
Andrés Jung y Roberto Horta
80. Expectativas de realojamiento de hogares residentes en asentamientos irregulares de Montevideo
Mario Lombardi

10. Cultura y cambio en las organizaciones contemporáneas

81. De identidades y de organizaciones
Antonio Pérez García
82. Cambio organizacional
José Arocena

83. Cultura, cambio y aprendizaje en las organizaciones
Fernando Sorondo
84. El enfoque sociotécnico y los equipos semiautónomos de producción
César F. Baráibar
85. Comunicación para la dinámica organizacional
Mariluz Restrepo
86. Comunicación organizacional durante una crisis
Robert Michael Medina
87. Algunas claves para el análisis de procesos de negociación
Carlos Luján
88. Historia de la creación del Arzobispado de Montevideo y de los Obispos de Salto y Melo
Pedro Gaudiano

Índice de autores*

- ACOSTA, Yamandú (62)
AGUIAR, César (2, 51)
ÁLVAREZ, Luciano (14, 65)
ÁLVAREZ, Marisol (72)
ALZUGARAY, Pilar (52)
ANDACHT, Fernando (71)
ARES, José (6)
AROCENA, José (4, 22, 82)
- BADO, Rosanella (19)
BARÁIBAR, César F. (84)
BERVEJILLO, Federico (29)
BEZRUKOV DE VILLALBA, Lila (27)
BIANCHI, Laura (41)
BONICELLI, Inés (58)
BUSQUETS, José Miguel (23)
- CARÁMBULA, Gonzalo (67)
CHABANEAU, Luis Enrique (66)
CHOPEITIA, Edurne (42)
COSSI, Carlos (48)
COZZANO, Beatriz (59)
CURBELO, Cecilia (73)
- DA SILVEIRA, Pablo (37, 70)
DANTA, Richard (73)
DE BARBIERI, María (53)
DE CORES, Carlos (7)
DE CORTE, Erik (46)
DE WOOT Philippe (8)
DEL CASTILLO, Luis (55)
DELPIAZZO, Carlos (15)
DI BIASE, Héctor N. (60, 78)

* Los números entre paréntesis remiten al índice de artículos.

FAZZIO, Eduardo (57)
FILGUEIRA, Fernando (54)
FRANÇA TARRAGÓ, Omar (10)

GALILEA, Sergio (35)
GAUDIANO, Pedro (88)
GONZÁLEZ MEYER, Raúl (32, 49)
GONZÁLEZ RAMAGLI, Alberto (11)
GROS ESPIELL, Héctor (28, 64)
GUERRA, Pablo A. (45)

HORTA, Roberto (79)

ICASURIAGA GATTI, Roberto (56)
IGLESIAS, Enrique V. (1)

JUNG, Andrés (79)

KWEKSILBER, Carola (75)

LANGÓN Miguel (12)
LASIDA, Javier (39)
LINN, Tomás (13)
LOMBARDI, Mario (31, 80)
LOUISE, Néstor (43)
LOWY, Thomas (68)
LUJÁN, Carlos (87)

MARSIGLIA, Javier (33)
MEDINA, Robert M. (86)
MIGUES, Carlos (58)
MONESTIER, Bernarda (26)
MONREAL, Susana (61)

NAGLE, Alberto (5)

OCAÑA PASQUAU, Antonio (16)
OPERTTI, Renato (25)

PAPA, Paola (44)
PAPADÓPULOS, Jorge (54)
PAREJA, Carlos (21)
PÉREZ ANTÓN, Romeo (47)
PÉREZ GARCÍA, Antonio (17, 81)
PÉREZ PIERA, Adolfo (34)
PONCE FOSSALI, Alberto (63)
POZZOLO, Luján (59)

RAMA, Germán W. (3)
REBOLLO, Eduardo (20)
RESTREPO, Mariluz (85)
RICO DE SOTELO, Carmen (77)
RODRÍGUEZ DOLDÁN, Gonzalo (9)
RODRÍGUEZ, Ernesto (39)
RODRÍGUEZ, Juan Manuel (38)
RUÉTALO, Jorge (40)

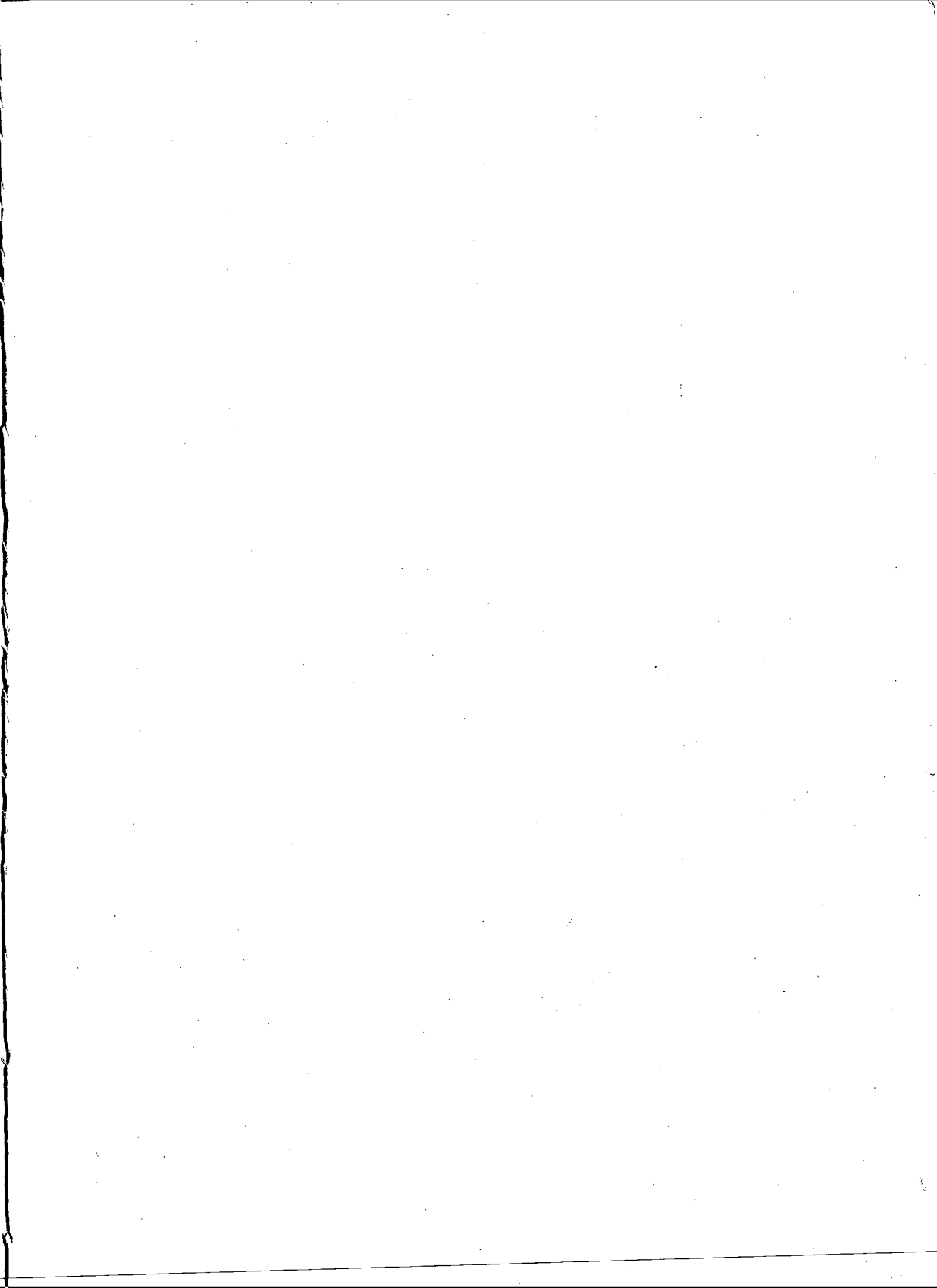
SÁNCHEZ VILELA, Rosario (76)
SCHUTZ, Gabriel (74)
SEVERI, Juan Pablo (6)
SILVA GARCÍA, Mario A. (36)
SORONDO, Fernando (83)

TUCCI, Gustavo (19)

URIOSTE BRAGA, Fernando (18)

VARELA, Ximena (69)
VENEZIANO, Alicia (50)
VIANA, Isabel (30)

ZAFFARONI, Cecilia (24)



BR

Contenido

Presentación

Tema central

Tema central:
Nuevos temas en la educación

Aprender activamente en ambientes educativos dinámicos,
por Erik De Corte.

El cambio en la educación.
Análisis de la implementación de cursos de compensación a nivel público,
por Adriana Aristimuño.

Pensando en los directores:
¿cómo concilian las presiones externas con la redefinición interna de su rol?,
por Roland Vandenberghe.

Educación experiencial: proyecto innovador para la educación preescolar,
por Ferre Laevers.

La educación de padres,
Análisis de la literatura y evaluación del proceso de formación propuesto por la escuela de padres ECCA en el Uruguay,
por María del Luján González Tornaría.

Recreación, tiempo libre y educación en el Uruguay,
por Ricardo Lema.

América Latina: en busca de una educación de calidad,
por Patricio Cariola s.j. y Alfredo Rojas.

Pedagogía familiar y la nueva tecnología de la reproducción.
Un estudio comparativo de la relación padres-hijos entre familias con niños nacidos por fertilización *in vitro* y familias con niños concebidos naturalmente,
por Hilde Colpin y Lieve Vandemeulebroecke.

Índice de *Prisma* 1-10

Temas centrales de *Prisma*:

Nº 1, Sistema de enseñanza superior y desarrollo; Nº 2, Ética y comunicación social; Nº 3, Políticas sociales; Nº 4, Globalización, descentralización y territorio; Nº 5, El empleo en la sociedad contemporánea; Nº 6, En torno a la democracia; Nº 7, La empresa uruguaya frente a los desafíos contemporáneos; Nº 8, Gestión cultural; Nº 9, Las representaciones simbólicas de la integración; Nº 10, Cultura y cambio en las organizaciones contemporáneas.