

I SIMPOSIUM INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA UNIVERSITARIA.
"Escenarios profesionales y Universidad".

(Durango, Dgo., 6 al 8 de septiembre 2007)

FORMACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN EN GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN BÁSICA: ELEMENTOS CONCEPTUALES Y
METODOLÓGICOS

Lucía Rivera Ferreiro

La intervención educativa es un tema del que mucho se ha hablado recientemente pero del que poco se ha definido con respecto al qué, por qué, cómo, cuándo, quiénes y con qué se ha de intervenir. Como conjunto de acciones sistemáticas e intencionales, definidas y desarrolladas colectivamente para contribuir a la solución de problemas específicos y por ende, al cumplimiento de las finalidades de la educación básica, plantea la exigencia de una formación profesional que dé respuesta clara a estas interrogantes mediante la adquisición y dominio de determinados conocimientos teórico metodológicos, habilidades y actitudes indispensables que le permitan al profesional de la educación involucrarse en procesos de diseño, implementación, seguimiento y evaluación de estrategias viables y pertinentes en situaciones específicas.

El propósito de este trabajo es ubicar lo que a nuestro juicio son los elementos centrales a considerar para la formación de profesionales capaces de participar, apoyar, promover o guiar procesos de intervención en el campo de la gestión de la educación básica; en un primer momento, se exponen los referentes a nuestro juicio fundamentales para sustentar en dónde y para qué intervenir. Posteriormente se exponen los elementos metodológicos indispensables para responder al cómo y con qué intervenir en la gestión desde una perspectiva procesual, cíclica e integral.

1. Referentes conceptuales para la intervención

La descentralización de los sistemas educativos, como estrategia principal de las reformas impulsadas en los años noventa en América Latina, se planteó entre sus objetivos principales la redistribución del poder de decisión, la desconcentración de recursos, una mayor *autonomía* a los directores y docente de las escuelas, y junto con todo ello, nuevas exigencias, responsabilidades y desafíos a ser enfrentados por las distintas instancias y niveles del sistema educativo, no solo en las escuelas. Esto conlleva la necesidad de redefinir con cierto rigor las tareas y responsabilidades de cada uno de los tres diferentes niveles que componen generalmente los sistemas educativos: el central, intermedio y local o escolar, en el entendido de que no se trata de continuar aplicando decisiones de arriba hacia abajo, sino de reconocer que todos los actores concretan política educativa, unos a nivel macro, otros a nivel meso y micro, pues como bien señala Pozner, "*todos construyen, diseñan y desarrollan política educativa (Pozner 2006:4)*". Esto implica reconocer que los actores involucrados en cada nivel, realizan acciones que a su vez implican decisiones de política educativa.

La distinción de estos niveles del sistema educativo facilita a su vez la distinción de tres tipos de gestión, y junto con ello, la ubicación de los ámbitos y actores que en un momento dado estarían involucrados en un proceso de intervención. De este modo, la gestión educativa se refiere al conjunto de acciones efectuadas en el nivel macro del sistema educativo para definir unas determinadas estrategias políticas, programas y proyectos por parte de la administración central, encaminadas a gobernar la educación así como a alcanzar unos determinados fines sociales de la educación básica; ejemplos de las instancias donde se lleva a cabo esta gestión son el órgano central de la SEP y la Subsecretaría de Educación Básica. Por otro lado, la gestión institucional es aquella que se realiza a nivel intermedio del sistema educativo, por parte de instancias tales como coordinaciones, direcciones operativas, jefaturas de sector y supervisiones de cada nivel. Por último, la gestión escolar alude a las decisiones y acciones

realizadas a nivel micro o local, es decir, en las propias escuelas, implica las prácticas que directores, docentes y padres de cada plantel llevan adelante en forma cotidiana, adecuando los modos de alcanzar las políticas educativas según las particularidades de su contexto. (Pozner, op. cit)

1.1 Comunidades de práctica

La ubicación de los niveles de gestión nos permite abordar el tema de la formación de comunidades de práctica como el objetivo central de la intervención en organizaciones concretas que componen los diferentes niveles del sistema y realizan los diferentes tipos de gestión ya mencionados.

Desde una perspectiva social del aprendizaje y a partir del concepto de comunidades de práctica, *Wenger* (2001) se refiere a las organizaciones como diseños sociales dirigidos a la práctica que pueden hacer lo que hacen, saber lo que saben y aprender lo que aprenden a través de la práctica; luego entonces, es la práctica la que da vida a la organización como respuesta a la organización diseñada, término empleado por el autor como sinónimo de institución. Para *Wenger*, las organizaciones al igual que el aprendizaje, están compuestas por cuatro dimensiones duales, cada una de las cuales relación complementaria, como si de dos caras de una misma moneda se tratara: participación y cosificación, lo diseñado y lo emergente, lo local y lo global e identificación y negociabilidad. En cuanto a la primera, mientras la participación se refiere a la experiencia social de vivir en el mundo desde el punto de vista de la afiliación a comunidades, combinando el hacer, hablar, sentir, pensar y pertenecer, la cosificación es el proceso de dar forma a la experiencia produciendo objetos en los que ésta queda plasmada, adoptando la forma de símbolos, relatos, términos, instrumentos y abstracciones. En relación a la segunda dimensión, mientras lo diseñado alude a estatutos, estrategias, estructuras, requisitos, funciones y procedimientos, lo emergente responde a una lógica de improvisación inherente a la negociación de significados que tiene lugar en el transcurso de la práctica cotidiana. La tercera dimensión alude a la relación

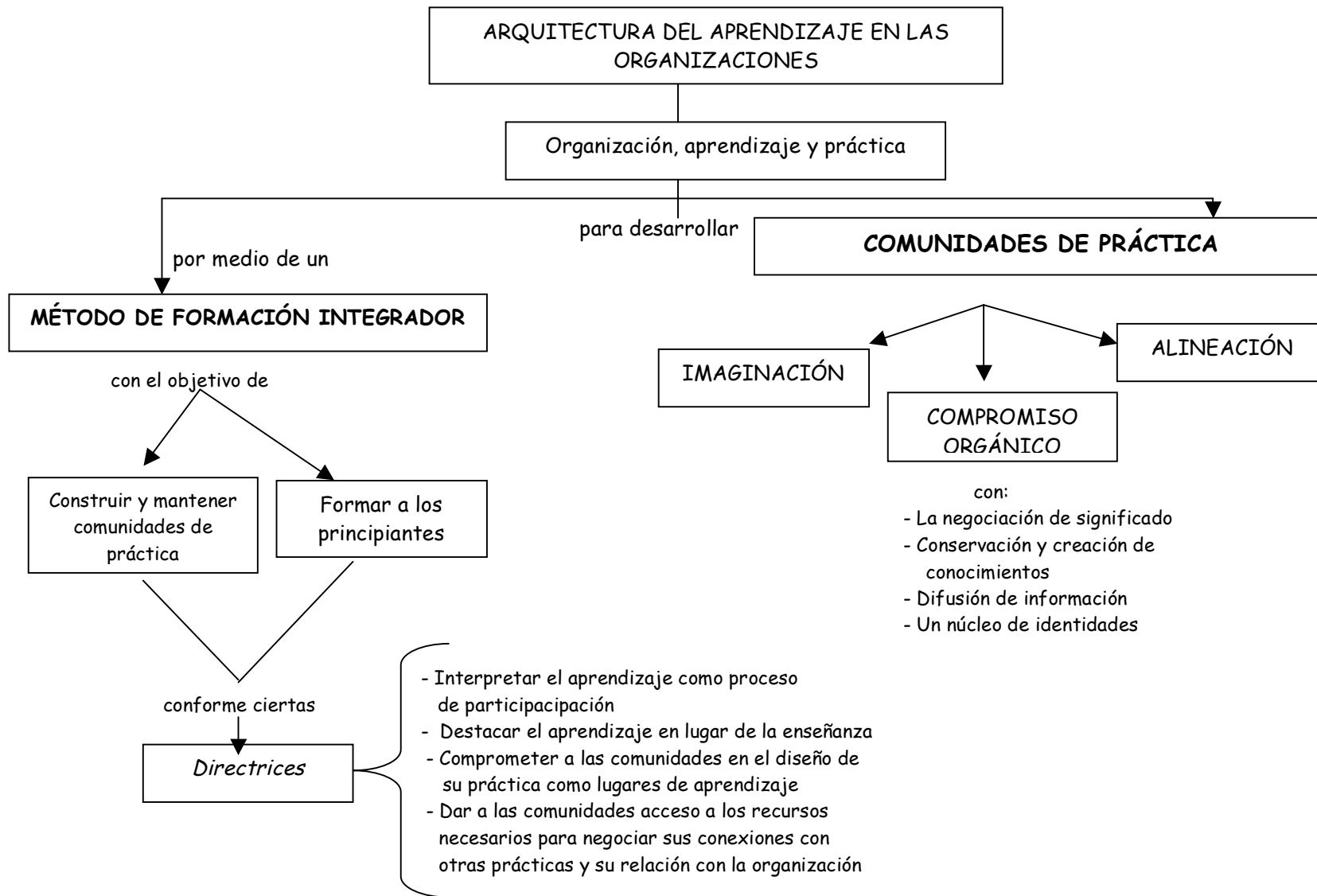
entre una dimensión **local** de la práctica, es decir, conocimientos, visiones, formas específicas de compromiso, y lo **global**, es decir, conocimientos y conexiones más amplias entre diferentes comunidades o constelaciones de práctica. Finalmente, la cuarta comprende la identificación entendida como el proceso mediante el cual los modos de afiliación como sentido de pertenencia colectivo se convierten en componentes de las identidades individuales, mientras que la negociabilidad es la capacidad, facilidad y legitimidad para contribuir a alimentar los significados importantes en el seno de una configuración social al mismo tiempo que conformarlos y hacerse responsable de ellos

A partir de estos referentes, el objetivo principal de la intervención en las organizaciones existentes a nivel intermedio y local del sistema, sería la conformación y fortalecimiento de comunidades de práctica, lo cual en sí mismo implica el desafío de mantener un cierto equilibrio entre cada uno de los componentes de estos binomios duales. Por ejemplo, para mantener el equilibrio entre participación y cosificación, es necesario un uso prudente de la producción de cosificaciones reflexivas para reducir los riesgos de la institucionalización. Esta última, tendría que estar al servicio de la práctica, considerando que en sí misma no puede hacer que ocurra nada, es la práctica la que produce resultados. El principal reto a enfrentar entonces es apoyar el saber hacer de la práctica, sin descuidar el necesario equilibrio de la misma con respecto a la institucionalización. Por lo tanto, resulta necesario reflexionar sobre lo que debe ser institucionalizado, dónde y de qué forma es necesaria la participación para dar significado a la cosificación institucional

Con respecto al equilibrio entre la estructura diseñada de la organización y la estructura emergente de la práctica, hay que considerar que ambos son elementos que interactúan y se influyen mutuamente al mismo tiempo que se mantienen como fuentes de estructuración de las comunidades de práctica. Esto implica la existencia de tensiones que no es posible resolver de una vez y para siempre, pues

se trata de entidades diferentes que no se pueden fusionar. El reto a enfrentar es lograr que las organizaciones estén preparadas para lo emergente, estableciendo una relación de alineación negociada entre el diseño y la práctica. Para conseguirlo, es necesario mantener un diseño mínimo que garantice continuidad y coherencia, identificar los obstáculos y realizar previsiones para renegociar el diseño ante circunstancias nuevas. Con respecto a la articulación equilibrada de su dimensión local y global, es necesario comprender las organizaciones en función de las relaciones entre localidades, considerando que una constelación de prácticas siempre se conoce de manera parcial en relación con formas específicas de práctica, una perspectiva global nunca es posible. Un principio fundamental para conseguir esto es conectar y combinar los diversos conocimientos que existen en una constelación de prácticas. El reto a vencer es coordinar múltiples tipos de conocimiento en un proceso de aprendizaje orgánico, no tratar de subsumirlos todos en uno solo. Por último, en cualquier organización siempre existen perspectivas diferentes, intereses opuestos y motivos de disputa, lo que obliga a abordar el problema de la negociabilidad y la propiedad del significado. En una organización, los campos de identificación y negociabilidad no son necesariamente congruentes, pero ambos están relacionados. Modificar el campo de la negociabilidad puede modificar a su vez lo que consideramos que está dentro de nuestro ámbito; cuando algo se vuelve negociable, extiende nuestras identidades (en el sentido de nuestra afiliación interna y externa para con la organización) El reto de la intervención es desarrollar la capacidad para establecer y ajustar campos de identificación y negociabilidad.

El esquema que se presenta a continuación, denominada por Wenger como arquitectura de aprendizaje, sintetiza los aspectos centrales a considerar en una estrategia de intervención en la gestión dirigida a crear y mantener comunidades de práctica.



1.2 Asesoramiento

El tema del asesoramiento se aborda aquí desde una doble perspectiva: como recurso para la intervención en la gestión institucional y escolar, al mismo tiempo que como una tarea profesional cada vez más demandada llevada a cabo tanto por agentes externos como internos que exige una preparación teórico-metodológica específica.

En congruencia con la concepción del aprendizaje social y la formación de comunidades de práctica examinado en el punto anterior, se entiende el asesoramiento como un proceso bidireccional encaminado a buscar, dar y recibir ayuda de una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande, movilizándolo recursos internos y externos con objeto de resolver un determinado problema, crear y sostener esfuerzos de cambio con fines de mejora (Rodríguez M., 1996:13) Se trata de un proceso de apoyo interactivo y de colaboración con los actores responsables de gestionar la educación básica en el nivel intermedio y local del sistema educativo, como son los coordinadores, apoyos técnicos, supervisores directores y profesores y profesores.

De acuerdo con Murillo (2000), en la práctica existen diferentes tipos de asesoramiento, uno de ellos puede ser según los destinatarios y la naturaleza de la demanda de asesoramiento, ya sea externa o bien surgida internamente en una organización específica por el deseo de un grupo de afrontar un problema o de mejorar la manera en que se hacen las cosas. En este último caso, el potencial de cambio es mayor y la necesidad de asesoramiento suele estar acompañada por el deseo de asumir un verdadero compromiso, sus efectos pueden calar más hondo en la institución y en todos aquellos que se ven envueltos en el proceso. Así mismo, el asesoramiento puede variar también según a quien se solicita el asesoramiento, el contenido de la demanda y el tipo de relación que se establece.

Toda vez que sobre el asesoramiento en educación existen distintos enfoques y propósitos, la postura que sostenemos en este trabajo se interesa por los procesos sin hacer a un lado los resultados. En la práctica, esto implica que el asesoramiento deberá operar de acuerdo con un modelo centrado en los procesos, siguiendo los principios del trabajo conjunto y colaborativo, de reconstrucción de la práctica encaminada hacia una mejora educativa. Entendido como acción para el cambio que trata de contrarrestar una mentalidad intervencionista, el asesoramiento basado en la colaboración se concibe no como algo que se realiza sobre, sino junto con otros.

Entre las principales características del modelo de asesoramiento centrado en los procesos destacan las siguientes:

- Énfasis en problemas
- Relación horizontal de colaboración entre iguales.
- Énfasis en el proceso
- Adopción de una postura
- Centrado en los grupos
- Con un enfoque proactivo
- Potenciación de capacidades
- Relación personal
- Foco en la organización

Antes de definir las estrategias, acciones y tareas a realizar por las diferentes figuras con funciones de asesoría, es de vital importancia clarificar la finalidad, los ámbitos de acción, las responsabilidades compartidas y los resultados esperados de la asesoría. Al respecto, se retoman aquí los planteamientos de Segovia (2001) sobre los ámbitos básicos de acción y las funciones del asesor que se identifican en cada uno de ellos:

a) Comunicación y conocimiento, lo cual implica:

- ✓ Propiciar una comunicación abierta
- ✓ Influencia mutua
- ✓ Clarificación de expectativas
- ✓ Legitimidad y clarificación del asesor

b) Negociar y redefinir el rol y función del asesor, lo que implica:

- ✓ Hacerse nativo
- ✓ Alcanzar acuerdos y compromisos
- ✓ Apoyar la organización de una infraestructura básica para el desarrollo del proyecto
- ✓ Participar activamente en la construcción y mantenimiento productivo de redes
- ✓ Estimular la creación de un grupo interno de liderazgo asesoramiento, enlace y puente.

Para sintetizar, la función asesora desde una perspectiva de proceso colaborativo, implica el establecimiento de relaciones desde un plano cada vez más horizontal en el que se diluya la idea del rol asesor desempeñado por un individuo, paralelamente a la emergencia de la idea de una función que involucra a todo un grupo. Así mismo, la función de asesoramiento tiene un camino de ida y vuelta, las organizaciones como espacios de práctica y formación, es el escenario clave donde se lleva a cabo la asistencia, el apoyo a procesos de desarrollo, con un compromiso ético con la mejora, donde quien funge como asesor sepa y asuma de antemano que hay que dar tiempo al tiempo, ser humilde y admitir que el también va aprender.

2. Herramientas para la intervención en gestión

Es común escuchar a responsables de programas y proyectos educativos de todos los niveles institucionales, quejarse de lo mucho que trabajan y los pocos resultados que consiguen. Por otro lado, las situaciones inestables y difíciles son el común denominador en el sistema educativo, las escuelas y las aulas, no obstante es común pretender aplicar recetas y soluciones simples para problemas generalmente complejos; la persistencia de problemas educativos crónicos y los sucesivos fracasos educativos nos enseñan que no existen fórmulas mágicas generalizables a cualquier situación, por el contrario, existen factores, condiciones y circunstancias intra y extra institucionales siempre cambiantes que influyen y modifican la realidad social y educativa, las cuales tenemos que aprender a leer. En las últimas décadas, el cambio, la inestabilidad y la incertidumbre que ambas provocan, se ha convertido en el signo de nuestro tiempo, los agentes educativos extraescolares se multiplican y los sistemas educativos son duramente cuestionados por su falta de

capacidad para responder a las necesidades de individuos y grupos con carencias de todo tipo, de ahí que hoy menos más que nunca, resulta fundamental hacer a un lado las rutinas y fórmulas gastadas de siempre para intervenir en la realidad educativa, y en su lugar, adoptar una perspectiva de la intervención como un ciclo enfocado en una gestión educativa integral.

El desarrollo de este apartado tiene precisamente como punto de partida una concepción de *Gestión Integral* (Chávez, et. al., 2001:8)), entendida como un proceso que guía el desarrollo completo de un ciclo de intervención sobre la realidad educativa, con el propósito de modificarla, mejorarla o transformarla mediante el desarrollo de un programa, proyecto o plan específico. Desde esta perspectiva, considerando que la finalidad principal de toda intervención educativa es solucionar problemas o mejorar una situación educativa específica, tan importantes son los procesos como los resultados.

La gestión integral, como parte del ciclo de intervención, comprende el conjunto de acciones articuladas de evaluación inicial, planeación, desarrollo, seguimiento y evaluación de procesos y resultados que permiten identificar, elegir y ajustar cursos de acción, determinar la viabilidad y pertinencia de las estrategias en un contexto específico, concretar y evaluar los efectos y resultados de su aplicación, con la finalidad de saber si efectivamente estamos solucionando los problemas o mejorando las situaciones sobre las que se propuso incidir el programa o proyecto, es decir, si estamos acortando la distancia entre la situación real y la deseada.

2.1 Importancia de la planeación, el seguimiento y la evaluación.

El ciclo de intervención comprende desde el momento en que se identifica y delimita el problema que le da origen hasta el momento de evaluación de los impactos que haya generado, poniendo énfasis en verificar el desarrollo y la relación continua de los tres procesos de la gestión de todo programa: la

planificación, la ejecución y la evaluación de las acciones implementadas para solucionar un problema educativo determinado.

En todo ciclo de intervención existen momentos metodológicos sustanciales que nos permiten revisar, definir, actuar, analizar y redefinir sucesivamente la acción sin perder de vista el fin último perseguido:

a) Analítico-explicativo. - ¿Cuál es la situación en la que nos encontramos? Tiene diferentes niveles: describir, emitir juicios, analizar contingencias y determinar recursos y medios disponibles

b) Normativo. - Implica responder con claridad la siguiente pregunta ¿a dónde queremos llegar?, es decir, establecer un marco de referencia con base en un sistema de valores y la definición de objetivos o fines últimos de la intervención

c) Estratégico. - ¿Qué caminos podemos seguir para llegar a donde queremos? ¿Qué obstáculos enfrentaremos durante el desarrollo de la intervención? La naturaleza compleja de los problemas o situaciones que queremos mejorar, nos demandan definir diferentes cursos de acción, y poner en juego nuestra capacidad de anticipar situaciones conflictivas o favorables.

d) Táctico-Operacional. - Este momento se refiere propiamente a la acción directa, generalmente guiada y apoyada en una planeación a corto plazo resultado de los momentos anteriores.

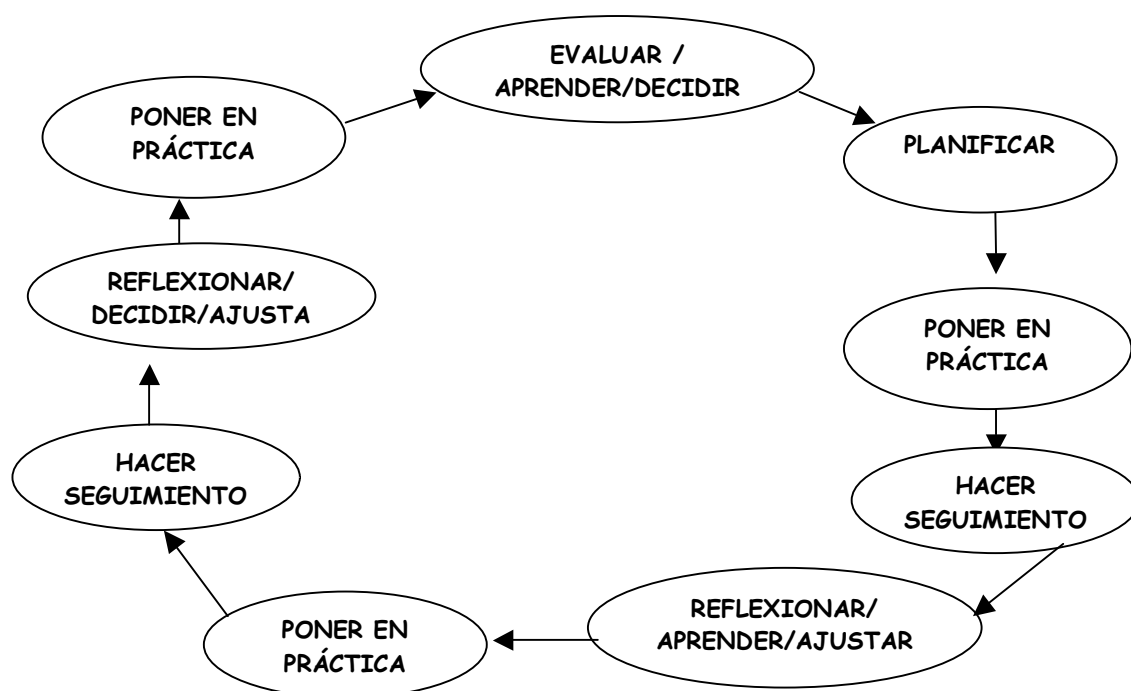
De acuerdo con estos momentos, la planificación, la operación o ejecución y la evaluación de la acción educativa son fases del ciclo de intervención visto como un continuo, como un proceso dinámico que requiere en forma permanente de la identificación, el análisis y el desarrollo de todos los aspectos relacionados con el programa o proyecto de intervención mientras éste tenga vida. Así, mientras en el momento analítico explicativo es preciso recurrir al seguimiento y/o la evaluación, ya con fines de diagnóstico o de valoración de un proceso de implementación, en los

otros momentos la planeación, apoyada desde luego en los resultados de una evaluación previa, es fundamental para definir propósitos, metas, estrategias, acciones, tareas, recursos y responsables que finalmente tendrían que quedar plasmados en un programa, proyecto o plan

Generalmente la planeación es vista como la primera tarea a efectuar cuando de intervenir se trata; desde la perspectiva que ha sido explicitada al inicio de este apartado, la planeación es una herramienta útil pero no suficiente por sí misma para tomar decisiones, y en todo caso, su utilidad depende del uso que hagamos de ella, sin duda alguna limitado si la establecemos sobre bases rígidas. Por el contrario, un plan o programa siempre es susceptible de mejora antes, durante y al finalizar su implementación. Pero para reconocer situaciones que no están funcionando de acuerdo a lo planeado, y en consecuencia, cambiar, modificar o de plano, sustituir el plan por otro más pertinente, decisión sumamente difícil sobre todo cuando nos hemos identificado a tal punto con un proyecto como si de un hijo se tratara, el seguimiento y la evaluación adquieren sentido como parte de ciclo de acción donde la planeación, la instrumentación, el seguimiento y la evaluación son momentos articulado entre sí, como se muestra en el siguiente esquema.

La evaluación sistemática aparece como un elemento articulado a la planeación y el desarrollo global de la intervención educativa en general, donde el análisis y la reflexión, además de ser una práctica intelectual cotidiana y un hábito profesional deseable, son herramientas indispensables para que la información producida por un ejercicio de planeación, sistematización y/o evaluación, sea sometida a un proceso de análisis e interpretación sistemática

El ciclo de intervención educativa estratégica¹



Es importante dejar en claro que el seguimiento y la evaluación no son varitas mágicas que por sí solas resolverán toda clase de problemas, son herramientas que bien empleadas, resultan sumamente útiles para identificar problemas y sus causas, sugerir alternativas de solución, plantear o replantear suposiciones iniciales sobre las causas de los problemas así como la estrategia de intervención, reflexionar sobre el punto en el que nos encontramos y hacia dónde queremos ir, contar con información que nos permita comprender cada vez más una situación, aumentar las probabilidades de influencia positiva a actuar con base en datos que nos informan sobre la realidad, en lugar de seguir solo nuestras corazonadas, sentido común o peor aún, el prejuicio (Rivera F., 2006).

Existen diferentes tipos de evaluación que puedan llevarse a cabo durante el desarrollo de un programa, proyecto o plan de acción; el que se elija depende de las necesidades de los participantes, de los responsables y/o de las instituciones

¹ Tomado de Shapiro J. *Seguimiento y evaluación*, pág. 6; traducción Daniel Fernández. Disponible en <http://www.civicus.org/new/media>

involucradas. Simplemente con fines de ubicación se mencionan los tipos de evaluación comúnmente empleados, dependiendo de la etapa en que se encuentre el programa, proyecto o plan de intervención.

- **Evaluación de la planificación de programa:** cómo se ha planificado el programa y si esta planificación es coherente en sus distintos elementos y cubre criterios de viabilidad mínimos.
- **Evaluación de la ejecución:** cómo se están cumpliendo las actividades y logrando los resultados de medio término durante la ejecución del programa
- **Evaluación de la finalización del programa:** qué resultados finales e impactos generó ese programa al ser ejecutado

2.2 La reflexión sobre la práctica

La planeación, sistematización y evaluación carece de sentido si no está acompañada de la reflexión crítica permanente sobre lo que se sabe y sobre lo que se ha experimentado. Cabe hacer una acotación sobre el tipo de reflexión a la que nos referimos en este texto, retomando para ello las distinciones que hace Poggi (2001). La autora distingue por un lado la racionalidad técnica, como fundamento de una determinada actividad profesional dirigida al control técnico de los objetos de intervención que implica una marcada separación y jerarquización entre la investigación realizada por los expertos y la práctica. Para los fines y tipo de intervención que se han venido planteando en estas líneas, ésta resulta ser una perspectiva limitada a la aplicación de un conocimiento especializado que responde a una concepción tecnocrática e instrumental de la práctica.

La práctica reflexiva, idea originalmente planteada por Schon, rechaza este modelo, bajo el principio de que saber hacer y saber explicar lo que se hace, implica las mismas operaciones intelectuales, pues la práctica necesariamente hace surgir preguntas que no se puedan contestar solo a través de la experiencia, es

por ello que se requiere de un modelo de análisis reflexivo sobre la propia práctica, que gire alrededor de dos componentes esenciales:

- La existencia de un grupo de personas que conscientemente desea evaluar y transformar su práctica profesional.
- La creación de condiciones para que ese grupo de personas participen en un trabajo de cuestionamiento genuino e indagación en la realidad inmediata.

La reflexión es un elemento fundamental que tendría que acompañar a todo el proceso de intervención, con la finalidad de mantener una vigilancia permanente sobre lo que se hace, ampliar la comprensión sobre problemas prácticos implicados en la instrumentación de acciones, y en su caso modificar una situación en curso.

Referencias

- Chavez, P, Novakosky, I, et. Al (2001), *Gestión Integral de programas Sociales Orientada a Resultados*, UNESCO, SIEMPRO, FCE, Buenos Aires
- Murillo, P. (2000) Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación disponible en <http://ww.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/pmurillo/pmurillo1.pdf>
- Poggi, M. (2001), *La formación de directivos de instituciones educativas*, IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires
- Rivera Ferreiro, L. (2006) *Estrategias y herramientas para la sistematización, seguimiento y evaluación de programas y proyectos educativos*, documento preparado para la Especialidad en Gestión y Asesoría para la Formación Continua, UPN, México
- Rodríguez M. (1996) *Asesoramiento en Educación*. Ed. Aljibe, Granada.
- Segovia, J. D. (2001), "Funciones de asesoramiento" en Jesús Segovia (coord.) *Asesoramiento al centro educativo*, Octaedro, Barcelona, pp. 183-202
- Shapiro J. *Seguimiento y evaluación*, pág. 6; traducción Daniel Fernández. Disponible en <http://www.civicus.org/new/media>