# ¿Cómo han sido educados nuestros educadores?*

Pedro Ramírez Peradotto**

María Isabel Cornejo G.***

## Resumen

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

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

## Abstract

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

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

---

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

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

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

## Introducción

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

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

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

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

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

*enseñanza básica y media*.

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

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

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

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

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

## Educación

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

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

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

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

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

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

## ¿Cómo han sido educados nuestros educadores?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Educación y comunicación

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

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

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

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

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

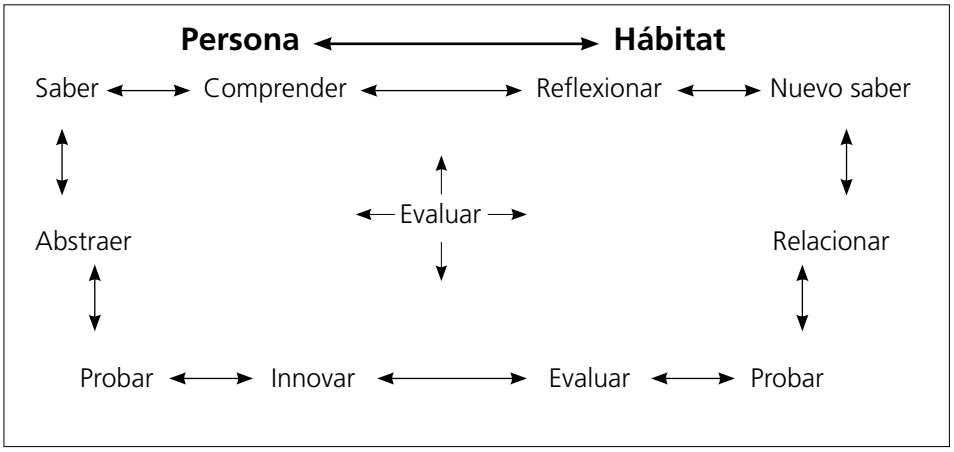
En el campo educativo, el estudio del constructo **"educación"** ha sido objeto de detalladas descripciones, análisis e interpretaciones a lo largo del tiempo, hecho que ha conducido al uso del concepto en un contexto de seudo realidad propia que lo ha convertido en **Educación**, cosificándolo como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

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

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

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

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




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

## Educación y modelos de gestión

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Educación y paradigmas de gestión

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

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

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

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

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

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

## Educación y gobierno de la organización educacional

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

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

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

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

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

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

## Educación y aprendizaje significativo

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

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

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

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

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

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

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

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

## Conclusión

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

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

## Referencias

Aiken, L. R. (1996). *Tests psicológicos y evaluación*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.

Casassus, J. (Octubre, 2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Conferencia presentada en el Congreso Nacional Reduc: Investigación Educativa e Información. Santiago, Chile.

Contreras, L. (1979). *Lengua y estructura.* Santiago: Editorial Universitaria.

Crosby, Ph. (Agosto 1996 a). *Calidad y productividad en la empresa global.* Trabajo presentado en el Seminario Internacional Más Allá de la Calidad. Antofagasta, Chile.

Crosby, Ph. (Agosto, 1996 b). *Más allá de la calidad*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Más Allá de la Calidad. Antofagasta, Chile.

Druker, P. (1999 a). *La gerencia de empresas.* Buenos Aires: Sudamericana.

Druker, P. (1999 b). *El gran poder de las pequeñas ideas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Druker, P. (1998). *La sociedad poscapitalista.* Buenos Aires: Sudamericana.

Druker, P. y Nakauchi, I. (1997). *Tiempo de desafíos. Tiempo de reinvenciones.* Buenos Aires: Sudamericana.

Druker, P. (1996). *Administración y Futuro: De los '90 en adelante*. Buenos Aires: Sudamericana.

Freire, P. (1971). *Sobre la acción cultural.* Santiago: Icira.

Feuerstein, R. (17 de noviembre de 1991). Libertad y realización personal. *El Mercurio,* pp. E8 - E9. Santiago. Chile.

Huete, L. M. y Debaig, M. (1995). *Hacia un nuevo paradigma de gestión*. España: McGraw - Hill.

Maruyana, M. (1998). *Esquemas mentales: gestión en un medio multicultural.* Santiago: Dolmen Ediciones.

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Colección Hachette. Comunicación/CED.

Moreira, M. (1997). *Aprendizajes significativos, cambio conceptual y estrategias facilitadoras.* Conferencia presentada en XI Jornadas Nacionales de Evaluación en la Educación Superior: El aprendizaje significativo en la formación de profesionales. Instituto de Educación. Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar. Chile.

Morris, Ch. W. (1938). Foundations of the theory of signs. Neurath, Carnap y Morris (Eds), *International Encyclopedia of Unified Science*. University of Chicago Press. Chicago. U.S.A. 2 (1), pp. 77-137.

Robaldo C. D. (2000). *Modelo pedagógico humanista: análisis de los paradigmas actuales y de los futuros cambios posibles*. Recuperado de: http://www.nalejandria.comlakademeia/humanistal index.html

Ramírez, P. (2000). *Paradigma Educacional y Perfil Docente: antecedentes para un modelo de gestión* (Comunicación personal sobre la tesis de Maestría en Educación, mención en Gestión Educacional, por M. Isabel Cornejo) Universidad de Antofagasta. Antofagasta: Chile.

Ramírez, P. (1994). Calidad total: Desafío organizacional. *Serie Ensayos Académicos(4)*. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Universidad de Antofagasta. Antofagasta. Chile

Toffler, A. y Toffler, H. (1996). *Creating a new generation*: *The politics of the Third Wave.* Barcelona: Plaza & Janés Editores S.A.

Watzlawich, P.; Beavin B., J. y Jackson, D. D. (1995). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.