

EL DIRECTIVO COMO GESTOR DE APRENDIZAJES ESCOLARES

POZNER DE WEINBERG, PILAR,

AIQUE, BUENOS AIRES,

Primera edición 1995
Séptima edición 2007

Capítulo 1. Crisis, reforma y participación

Cambios y transformaciones

Estado, educación, escuela

Desafíos educativos en la región americana

Capítulo 2. La escuela como unidad educativa

Un modelo organizacional aprisionante

La gestión educativa ante la innovación y el cambio

Capítulo 3. La gestión escolar

La gestión de la unidad educativa

La elaboración del proyecto

El desarrollo de equipos pedagógicos: un cambio de cultura escolar

Capítulo 4. Ser directivo escolar

Funciones del equipo directivo

El PPI como ruptura con la dirección administrada

Capítulo 5. La puesta en marcha del PPI

El proyecto como práctica

La elección de una estrategia específica

Lecturas complementarias

Bibliografía general

INTRODUCCIÓN

Este libro intenta aproximar a los directivos escolares, y a los docentes en general, algunos temas básicos relacionados con la problemática de la GESTIÓN ESCOLAR.

Hasta el presente, la tarea fundamental asignada a los directivos de escuelas es la ejecución de las reglamentaciones provenientes del poder central del sistema educativo, independientemente de la población atendida. Simultáneamente a este mandato se le atribuye al directivo responsabilidad por los resultados institucionales, léase relevancia y pertinencia de los aprendizajes.

¿Es posible asumir ambos mandatos? ¿Constituye la planificación la herramienta primordial del directivo escolar, de los docentes, de la institución toda? ¿Por qué es tan complejo integrar las múltiples tareas urgentes con la conducción pedagógica de una institución? ¿Qué debemos modificar de nuestras concepciones y prácticas? ¿Y para qué?

Este texto tiene su origen en un conjunto de interrogantes que aparecen a partir de mis prácticas educativas con docentes y directivos, y que pueden sintetizarse en esta preocupación central: las grandes fugas de energía y calidad detectadas, en la vida cotidiana de las escuelas. Acompañando a distintas instituciones y proyectos educativos y a sus directivos tomé conciencia de la necesidad de estudiar y reflexionar sobre la gestión de los establecimientos escolares, temática que hasta ese momento no se encaraba como un problema con gran relevancia teórica ni práctica.

Creemos que el rol protagónico que la escuela como UNIDAD EDUCATIVA está adquiriendo, en el contexto de las actuales transformaciones de los sistemas educativos, puede ser una coyuntura auspiciosa para pensar y plasmar cambios largamente demorados.

Ello requerirá, sin duda, modificar la concepción de que los docentes en general, incluidos los directivos, dejen de ser meros ejecutores de diseños y prácticas decididos por otros en otra parte. Resulta imprescindible reconocer el potencial de docentes y directivos para elegir objetivos y llevarlos a cabo a partir de la situación de sus alumnos, su escuela, su comunidad, y de los recursos y medios disponibles.

Esta propuesta no debería ser entendida como la postulación de que cada escuela puede hacer lo que quiera; lo que sí plantea es que resulta imposible seguir conduciendo y administrando escuelas como si todas atendieran a poblaciones homogéneas o presentaran los mismos problemas. Esta forma de tratamiento, no le ha sido productiva ni para la escuela, ni para sus directivos; y mucho menos para la sociedad. La crisis tal vez radique en que el paradigma organizacional vigente no permitió la creación de una gestión escolar que diera respuesta a los desafíos del contexto situacional de cada institución escolar.

La escuela puede llegar a ser una UNIDAD EDUCATIVA en la medida en que las transformaciones en el interior del sistema educativo se traduzcan en que la escuela tenga mayor poder de decisión sobre el desarrollo de una tarea educativa de calidad en su comunidad educativa. La escuela, no siendo un subsistema o sucursal del sistema central, tiene que construir una nueva forma de concretar la educación y una nueva modalidad de organización. Precisaré recuperar su intencionalidad educativa y situar a docentes, profesores, alumnos y padres como reales protagonistas – y no simples recursos – del quehacer institucional.

Dicho de otra manera, la posibilidad de reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida institucional, demanda un estilo de gestión diferente, que pueda recrear otra manera de hacer escuela y que permita generar aprendizajes potentes para todos los alumnos. Esta nueva modalidad de conducción institucional la denominamos GESTIÓN ESCOLAR.

La GESTIÓN ESCOLAR puede ser entendida como el conjunto de acciones, articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa. Postulamos asimismo que el PROYECTO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (PPI) es la herramienta de la gestión escolar que define, en el contexto de cada unidad educativa y de acuerdo con el proyecto nacional, una opción de valores, intenciones, y objetivos a partir de su situación específica.

El PPI es la propuesta integral con miras a coordinar las intervenciones educativas de cada establecimiento escolar y abarca todos los ámbitos y dimensiones de las prácticas institucionales y a todos los actores que se desempeñan en ella.

El primer capítulo presenta un panorama de los cambios que a nivel mundial están afectando los sistemas educativos; una síntesis de las nuevas maneras – aunque incipientes – de formular e implementar las políticas públicas en educación, en el contexto y situación específica de la región americana. Concluye esta parte con una síntesis de lo que son a nuestro criterio las prioridades educativas.

En el segundo capítulo se analiza la posibilidad de transformar el actual enfoque de hacer escuela en la actual coyuntura de cambio, planteando, fundamentalmente, las transformaciones primordiales que se requieren en la presente cultura organizacional del trabajo educativo.

La gestión escolar es el tema del tercer capítulo, que indaga sobre qué gestión directiva será la más adecuada para concretar aprendizajes primordiales del equipo directivo en la construcción de una renovada cultura escolar, y presenta como herramienta básica de la conducción el Proyecto Pedagógico Institucional (PPI).

El cuarto capítulo está dedicado a recapacitar sobre las funciones y competencias que movilizan el personal directivo escolar en su quehacer; se desarrolla una posible propuesta, que requerirá modificar en su totalidad los estilos y contenidos de su formación.

Por último, en el quinto capítulo, el centro de atención será el PPI, considerándolo como una práctica concreta; sobre cómo iniciarlo, gestarlo y elaborarlo. En esta parte final, el tono de la exposición es instrumental, en la medida en que procura ofrecer un conjunto de herramientas específicas con el objetivo de desarrollar el PPI.

Finalmente se presenta la bibliografía más relevante en materia de conducción de organizaciones educativas, tanto en contenidos pedagógicos específicos de la GESTIÓN ESCOLAR, como en lo referido a los aspectos organizativos y de gestión.

Si bien éste es un libro que propone una modalidad de trabajo pedagógico, vale la pena aclarar que la síntesis lograda, siempre provisional y parcial, quiere ser un instrumento que posibilite la identificación de problemáticas, el reconocimiento de contextos, el inicio de una práctica docente colectiva con mayor diálogo e intercambio, el desarrollo de cambios pensados y consensuados. Por lo tanto, no se concibe como receta para implantar.

Este libro no hubiera sido posible sin la experiencia acumulada en distintas instituciones: el asesoramiento de la Escuela Deportiva de La Boca, dependiente del Ministerio de Salud y Acción social de la Nación, y en la escuela primaria Marcelo Torcuato de Alvear – Don Torcuato, Provincia de Buenos Aires -. También se debe mencionar la participación en el seminario para directivos de escuelas pertenecientes al Consejo Nacional de Educación Técnica de la Argentina, así como el asesoramiento para la creación y puesta en marcha de dos nuevas escuelas primarias; y fundamentalmente la conducción del Primer Seminario para Directivos de Escuelas, organizado por la Escuela Abierta de Pedagogía de Buenos Aires y la formulación del proyecto de

investigación sobre la profesionalización de los directivos escolares solicitado por la OREALC – UNESCO. Todas estas experiencias fueron el crisol que me permitió madurar estas propuestas. Este libro tampoco hubiera sido posible si el aporte comprometido y cariñoso de mi marido, Pedro Daniel Weinberg, de mis hijos y de mis amigos en Santiago de Chile: Julia Santos, Irene Concha y Hernán Edding que me facilitaron el espacio para escribir y pensar.

La Reina, Santiago de Chile, marzo de 1995

CRISIS, REFORMA Y PARTICIPACIÓN

El mundo está cambiando velozmente, el volumen del cambio hace pensar en una nueva revolución tecnológica que estaría incidiendo en el mundo productivo, cultural, social y político.

Asimismo, a nivel mundial existe actualmente consenso sobre el rol protagónico que tendría la educación en estas circunstancias.

Las transformaciones mundiales y la sociedad en general le están exigiendo a la escolaridad que cambie y que acompañe estos procesos, brindándoles a todos los alumnos aprendizajes significativos de calidad.

¿Qué hacer? Parece ser la pregunta fundamental en el ámbito educativo, *¿por qué?*, y *¿cómo?* Serán los interrogantes que afrontará este capítulo.

SUMARIO

CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES

Revolución Tecnológica y conocimiento

ESTADO, EDUCACIÓN, ESCUELA

Otros tiempos, otras políticas

DESAFÍOS EDUCATIVOS EN LA REGIÓN AMERICANA

Apuntes para un diagnóstico

Prioridades y perspectivas

*Somos conscientes de nuestros males, pero nos hemos
desgastado luchando contra los síntomas
mientras las causas se eternizan.
Gabriel García Márquez*

CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES

El principal desafío de los sistemas educativos contemporáneos consiste en ofrecer a las personas una propuesta significativa y adecuada para enfrentar las demandas actuales y futuras a las que se están viendo sometidas, como resultado de profundas transformaciones económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas.

La revolución tecnológica que se viene desarrollando en el mundo en las últimas décadas ha traído aparejada una profunda transformación en los procesos económicos y productivos, en la organización social y en la concepción del mundo y de la vida.

Por ello, si bien la revolución tecnológica es, en última instancia un hecho económico, su impacto no puede reducirse exclusivamente al ámbito de la transformación productiva: esta revolución tecnológica (como lo fueron en su momento la Primera y Segunda Revoluciones Industriales) constituye un punto de inflexión y de rompimiento, sobre todo, de tipo social y cultural.

Estas transformaciones están impactando con tanta fuerza que trastocan a su vez valores, instituciones y creencias de la vida individual y social.

La escuela como institución de la sociedad está recibiendo el embate de estas transformaciones, por ahora con poca capacidad de ofrecer respuestas. Se la analiza y cuestiona desde dentro y desde fuera de ella; unos y otros coinciden: la escuela como organización está en crisis.

Pero, junto con su conocida desvalorización, se vive una coyuntura que precisa de ella, y que le asigna un rol protagónico en el sentido de acompañar las actuales transformaciones económicas con equidad y con justicia social.

Todo esto en un contexto de pauperización del oficio de enseñar, en condiciones laborales deficientes, con escasos medios y recursos, y con políticas económicas privatizantes, restrictivas y con marcado acento en los resultados y en los conocimientos instrumentales, dejando en último lugar la formación del ciudadano acerca de sus derechos, de la justicia y de la equidad.

Revolución Tecnológica y conocimiento

De manera simplificada puede decirse que la revolución tecnológica se origina en las innovaciones y desarrollos de la robótica, las tecnologías de la información, la biotecnología y los nuevos materiales.

Los temas de la automatización de los procesos productivos, la incorporación de la microelectrónica en la esfera de los procesos industriales de las comunicaciones y los servicios, los desarrollos y manipulación de las especies vegetales y animales, y la aparición de nuevos materiales y su extendida adopción en los más variados ámbitos de la vida y de la producción, no constituyen sino elementos que han desatado un nuevo tipo de organización socio-productiva, el cual ha traído aparejado un ordenamiento económico, social y cultural distinto de los anteriores.

Existe un amplio consenso en que se asiste a una profunda transformación: estas innovaciones y cambios son de tal magnitud que autorizan a pensar en el inicio de una nueva época; se está abriendo una nueva etapa de la historia de la humanidad. Las perspectivas con que se analizan estas innovaciones y cambios, varían desde un optimismo exacerbado hasta un pesimismo extremo, pasando por distintos niveles de perplejidad, de cuestionamiento o de duda.

No es éste el lugar para ahondar en las diferentes miradas e interpretaciones que se puedan hacer a este momento; sí, en cambio, es preciso perfilar la actual situación, sus perspectivas futuras, con vistas a entender el papel de la educación, y en especial de los sistemas educativos, frente a los cambios que se experimentan en la vida de los hombres y las mujeres.

¿Cuáles con los rasgos sobresalientes de esta revolución a la que asiste la humanidad? Se intentará resumir los más relevantes, sin que la enumeración implique jerarquización alguna.

Un primer rasgo es el que se refiere a la velocidad de los cambios. Las tecnologías avanzadas que se incorporan, por ejemplo, a las comunicaciones y al transporte han repercutido directamente en la aceleración de las innovaciones en campos tan dispares como la generación de nuevas ideas en las ciencias básicas (biología, química, física), en las transacciones comerciales y bancarias, la circulación y acceso a la información, la toma de decisiones, y la apertura de los mercados, entre otros.

La internacionalización o globalización de los fenómenos sería el segundo rasgo que se debería mencionar. Fenómenos como las migraciones internacionales, el impacto de las tecnologías de la información (piénsese en los satélites y su uso por la televisión, por ejemplo), la agresión al medio ambiente y como consecuencia el deterioro ecológico, son pruebas elocuentes de un cierto desdibujamiento de las fronteras tradicionales entre los Estados. Y esto, obviamente, repercute sobre las nociones de Estado, Nación, cultura, ideología, identidad, sentido de pertenencia, etcétera.

Un tercer rasgo es el papel que adquiere el conocimiento en términos del crecimiento económico y la generación de bienestar social. Resultaría casi obligado en la actualidad afirmar que es la acumulación de conocimientos, y no la acumulación de capital físico, lo que contribuye a explicar cada vez más las diferencias en las tasas de crecimiento de los países; otro tanto ocurre si se mide el nivel de desarrollo tecnológico, o los niveles educativos de la población, o las calificaciones de la mano de obra.

En otras palabras: se reconoce ampliamente la importancia decisiva de la producción, difusión y acumulación del conocimiento en la potencialidad del crecimiento de los países. Las ventajas competitivas de los países (o los sectores económicos) no pasan por la posibilidad de producir más unidades de producto, sino por la capacidad de introducir mayores conocimientos y tecnologías en los procesos productivos.

La heterogeneidad es un cuarto rasgo, pero es, a la vez, un elemento que limita las posibilidades de desarrollo con equidad. Así, es dable verificar que los países donde más ha avanzado la revolución tecnológica, sino también aquellos que han adoptado un nuevo tipo de organización socio-productiva, basado en nuevas formas de producir, con un paradigma organizacional que descansa en la máxima flexibilidad, y en formas inéditas de articulación entre empresas (redes, encadenamientos, etcétera).

Hasta el presente, este proceso de modernización e innovación tecnológica no ha avanzado de manera unívoca, generalizada y totalizadora. Por el contrario: este proceso no ha hecho sino agudizar las distancias entre los países más avanzados y los de menor desarrollo relativo; ha

demostrado hasta el presente una capacidad de incorporación reducida de hombres y mujeres al sistema basado en el uso intensivo de conocimientos; ha exacerbado y universalizado formas de exclusión social y pobreza; ha acuñado una nueva división del trabajo, donde se destacan aquellas economías que demuestran ser altamente competitivas por introducir un elevado contenido tecnológico – conocimientos – a sus productos.

En fin, se ha consagrado un modelo de hegemonía económica basado en el conocimiento, que en lo social ha derivado en la fragmentación y desarticulación de naciones, sectores económicos, regiones geográficas y seres humanos en general. Y, también, una economía basada en la competencia dentro de un mercado mundial, no puede sino derivar en un espacio ocupado por ganadores y perdedores, donde los primeros son quienes tienen el dominio del conocimiento y del poder.

Sin ánimo de agotar la lista de rasgos que dibujan esta nueva realidad, debe mencionarse en último término lo que se ha dado en llamar la inteligencia artificial. Esta inteligencia artificial consiste en la creación de un nuevo espacio con capacidad de distribuir información y conocimiento a cualquier ámbito, conformando entonces sistemas de comunicación que a la larga evidencian capacidad de modificar nuestros procesos mentales y, en consecuencia, nuestro propio pensamiento.

La diferencia de las nuevas tecnologías, cuando se las compara con las utilizadas en la Primera y Segunda Revoluciones industriales es que ellas se basan, fundamentalmente, en la información y el conocimiento. Esto es, no consumen materias primas ni gastan energías no renovables. La introducción y el uso masivo de la computadora incide sobre las capacidades humanas en cuanto a sus posibilidades de representación de la realidad, sobre los propios procesos mentales, y en última instancia, sobre el pensamiento; al ampliar y multiplicar las potencialidades del cerebro humano, la computadora – como extensión de quien la opera – ofrece la posibilidad de controlar infinitas variables en cortos períodos de tiempo.

MUTACIONES FRENTE A UNA CRISIS ESTRUCTURAL

1. Para el análisis de las profundas mutaciones que están afectando hoy en día al sistema productivo a escala mundial, podríamos plantear, como punto de partida, la tesis de que ellas marcan la fase inicial de un nuevo período en la evolución del capitalismo.

- *Esta tesis implica aceptar que un criterio válido para periodizar la evolución del capitalismo es mediante la ubicación de las crisis que marcan el fin del tiempo de vigencia de un determinado “modelo de desarrollo” y el nacimiento del que habrá de sustituirlo.*
- *En ese contexto, las mutaciones que se producen en la etapa del tránsito de uno a otro modelo, aparecen como expresión de la crisis y de las respuestas que se van dando para salir de ella.*

2. Pero, ¿a qué es a lo que hacemos referencia cuando hablamos de un “modelo de desarrollo”? En una primera aproximación, podríamos convenir que esa configuración – que convencionalmente denominamos “modelo de desarrollo” – conforme a la proposición de Lipietz y Leborgne estaría definida por tres elementos básicos:

- i) un específico paradigma tecnológico, entendido como un conjunto de procesos técnico-productivos y de principios generales que gobiernan la evolución de la organización del trabajo;*
- ii) un régimen de acumulación, definido por ciertos principios macroeconómicos que aseguran la estabilidad a largo plazo de la afectación del producto entre consumo y acumulación, y*
- iii) un modo de regulación, basado en un conjunto de procedimientos y de formas institucionales, capaces de garantizar la estabilidad del régimen de acumulación respectivo.*

3. Partiendo de los elementos que dan contenido a esta aproximación, cuando en un momento de la evolución de la sociedad capitalista hacemos referencia a una crisis que afecta a un determinado “modelo de desarrollo”, resulta importante establecer la distinción entre crisis coyunturales y crisis estructurales.

- *Las crisis críticas o coyunturales serían aquéllas que se pueden resolver sin que al hacerlo cambie el modelo de desarrollo vigente hasta entonces.*
- *Las crisis estructurales, por el contrario, implican necesariamente un cambio de modelo de desarrollo y, por lo tanto, marcan hitos en la periodización de la evolución capitalista que decir, su resolución establece el inicio de un nuevo período en la historia del sistema social respectivo.*

4. A partir de estas consideraciones, podemos afirmar que las mutaciones a las que habremos de referirnos se han originado en una situación de búsqueda de soluciones a una crisis estructural, en las que las respuestas respectivas tratan de definir un camino para que lo existente (la sociedad capitalista) pueda

seguir existiendo (Aglietta); en otras palabras, se trata de transformaciones requeridas para asegurar la reproducción capitalista.

5. En este sentido, al ser la crisis de los años setenta una crisis de carácter estructural, ella marca, por una parte, el agotamiento definitivo de un paradigma tecnológico, un régimen de acumulación y un modo de regulación que se habían ido imponiendo en el mundo entero desde la crisis mundial del 29 y, por otra parte, el nacimiento de un nuevo modelo de desarrollo; desde ese momento, el modelo que se agota ya no tiene posibilidad de trasmutarse internamente para seguir existiendo como tal y su sustitución es inevitable.

6. En el marco de esta dinámica de cambio, vamos a hacer referencia a dos procesos íntimamente interrelacionados que han estado evolucionando en forma asociada, en que los avances en uno, inciden en los del otro, reestructuración productiva y cambio tecnológico. Como ha señalado Manuel Castells: "(...) su desarrollo (el de la alta tecnología) se manifiesta en el contexto de la reestructuración fundamental de nuestro sistema económico. Es relevante preguntar cuál ocurre en primer lugar. Ambos procesos – la reestructuración del capitalismo y el modo de producción basado en la información – están históricamente articulados. Evolucionan juntos y se refuerzan mutuamente". (Castells, 1986.6).

Se trata de procesos que, si bien se iniciaron y se están cumpliendo con mayor intensidad en los países desarrollados, también están ganando terreno rápidamente en los de la periferia.

Carlos A. De Mattos, *Notas para una conferencia sobre cambio tecnológico y reestructuración productiva: hacia un nuevo período del desarrollo capitalista*, Santiago de Chile, Instituto de Estudios Urbanos, Pontificia Universidad Católica de Chile. s/f., p. 2.

En este contexto no puede dejar de aludirse al papel de los medios de comunicación de masas, su relación con la escuela y su poder como difusores y creadores de creencias y valores.

La revolución tecnológica, como se ha dicho antes, tiene en la información basada en la microelectrónica el núcleo ordenador fundamental; las tecnologías de información son las que protagonizan y arrastran a las otras transformaciones tecnológicas como son la biotecnología, los nuevos materiales, las nuevas energías.

¿Cómo y dónde operan estas nuevas tecnologías de la información?: piénsese en los diversos medios de comunicación como el teléfono, fax, télex, y correo electrónico; la radio, la televisión, el video y el cable; los bancos y las bases de información computarizadas, los transportes, etcétera. El tema de los medios de comunicación y los procesos educativos es amplio y complejo; no es éste el lugar para abundar en detalles sobre él.

Pero sí corresponde efectuar una enumeración de las implicaciones que los medios adquieren en diversos ámbitos. Así, por ejemplo, en términos de la velocidad de la circulación de la información y los mensajes; la capacidad de penetrar fronteras; las horas/ año de exposición de niños y jóvenes ante el televisor y la radio (incluyendo programas nacionales, internacionales, videos, etc.); la capacidad para generar programas más atractivos, ágiles, baratos y actualizados que las tecnologías educativas empleadas en las escuelas; el uso de estos modernos medios de comunicación en los propios procesos educativos, etcétera.

Toda esta revolución informática no puede pensarse como limitada al *hardware* de máquinas e instrumentos; tal vez el hecho más significativo es el que tiene que ver con los aspectos "blandos" e intangibles como lo son los culturales, morales y éticos. Esto es, cómo esta universalización del acceso a información, a códigos, mensajes, a religiones, a modos de vida y de pensamiento, etc., incide en la formación de los valores de la sociedad en general, y en un ámbito central, pero más específico, relacionado con la vigencia de los principios democráticos.

Hay que reconocer que la escuela está eclipsada por el poder omnipresente de la televisión con sus emisiones mundiales por cable, por la inmediatez de su información, por acercar lo lejano al instante, por la facilidad y lo atrayente de lo visual y audiovisual.

Pero a su no puede dejar de reconocerse el escaso control social y ciudadano que existe sobre este "cuarto poder", sobre su capacidad de formador de conciencias. Es llamativo que aún no se hayan creado mayores sistemas de regulación y control social sobre los medios masivos de comunicación. Y más llamativo aún es que se le sigan adjudicando a la escuela funciones – que bien podrían ser desempeñadas por los medios, como campañas de salud, de prevención, de información – en desmedro de sus funciones específicas.

GOBERNANTES Y GOBERNADOS

Es evidente, por tanto, que la democracia no debe ser una simple técnica política ni una sociedad productora de goces, ni tampoco una sociedad en la que los ciudadanos se contentan con elegir a los que decidirán en su nombre. No es posible resolver el problema de la coexistencia armoniosa y equilibrada entre todos por el simple procedimiento de la elección. El elector es considerado como soberano, ¿pero soberano de qué? Al darle la posibilidad de elegir a un alcalde, a un diputado o a un Jefe de Estado, no se le pregunta qué quiere sino a quién quiere. Se le permite descargarse sobre alguien de sus deberes y de sus responsabilidades con respecto al grupo. Al meter la papeleta en la urna, adquiere una parcela de poder. Eso le da cierta tranquilidad de conciencia: tiene la sensación de haber cumplido su deber de ciudadano, y de ser consecuentemente gobernado como desea. Por consiguiente, no hay ninguna necesidad de que modifique la vida colectiva por medio de actos complementarios. Puede echarse a dormir. Por otro lado, en muchos casos desea ser gobernado y no gobernarse. La educación para la democracia pasa también por la comprensión de este matiz fundamental.

El voto, el sufragio universal y la participación de todos en la vida de la ciudad son conquistas importantes de la idea democrática, pero pueden ser pervertidos. Conviene subrayar esta cuestión, ya que no basta con que la autoridad sea elegida por el grupo: hace falta igualmente que permita a cada uno acceder al dominio de su destino. Un régimen democrático no habrá de limitarse a satisfacer los deseos de la mayoría. Debe también propiciar la expansión de las minorías y de las individualidades.

Estemos muy atentos al papel del elegido, que es ciertamente el depositario de nuestra confianza y el intérprete de las voluntades colectivas, pero no el de las reivindicaciones individuales. Como no puede haber tanto elegidos como ciudadanos, la democracia sigue siendo, en el mejor de los casos, imperfecta.

Lo esencial es que la sociedad, incluso imperfectamente organizada, incluso fluctuante y aproximativa, no desvalorice al hombre, no reprima su conciencia individual, no arruine en él su doble dignidad de ser independiente, libremente determinado y animal social. Porque si la sociedad rebaja, humilla o violenta al individuo, lo induce a la rebelión. A partir de ese momento, la razón democrática ya no está del lado de los que administran el Estado, la colectividad, sino de los que le oponen resistencia.

“La naturaleza humana no es en sí ni buena ni mala, es la educación la que la hace buena o mala. Más allá del ser, la educación apunta al deber ser. Presupone la perfectibilidad del hombre”. Cuanto más se eleva el individuo en la sociedad, más acepta responsabilidades y más importancia reviste este deber ser. Cabe esperar de un jefe de Estado o de gobierno, de un diputado, de un responsable sindical o de un dignatario religioso una perfecta probidad moral además de sus competencias. Cuanto más educado se está, más alto se llega, en el sentido moral tanto como social. Hace falta, pues, tener confianza en la capacidad del hombre de superarse, y en la de la educación de ayudarlo a ello.

Philippe Augier, *El ciudadano soberano. Educación para la democracia*. UNESCO, París, 1994, p. 29.

ESTADO, EDUCACIÓN, ESCUELA

En la actualidad, y particularmente en los países de la región americana, el tema de la educación ha venido ganando un espacio inédito como parte de los grandes debates nacionales de las políticas públicas. Asimismo, el tema de la educación comienza a ser debatido en otros espacios no especializados en la materia, como por ejemplo conferencias de ministros de economía, foros empresariales, convenciones sindicales, instancias religiosas, etcétera. En este sentido, se verifica un cuestionamiento de las tradicionales relaciones consagradas entre Estado y Educación y se asigna un papel protagónico a la modernización de la educación en el marco de las políticas de transformación productiva, equidad social y democratización política.

Desde finales de la década pasada, se han venido produciendo en algunos países de la región una serie de movimientos, que buscan definir un nuevo espacio para la educación en el concierto de la vida nacional. Así, tanto desde los gobiernos como desde la sociedad civil, se asiste a un hecho auspicioso: discutir las relaciones Estado / educación desde espacios especialmente pensados a estos efectos.

Más aún, fueron tal vez las cuestiones educativas las que primero llamaron la atención acerca de la necesidad de establecer grandes acuerdos nacionales sobre políticas, estrategias y programas de mediano y largo plazo, y fueron estos acuerdos desde donde comenzaron a perfilarse los consensos.

Lo que resulta novedoso en la actualidad, además, es encontrar que la centralidad de la educación no es postulada sólo desde el mismo sector educativo; hoy se observa que la prioridad en la cosa educativa es asumida por otros sectores y otros niveles de gobierno. Por ejemplo, a mediados de 1994, el gobierno chileno fijó la educación como la primera prioridad nacional; a su vez, a comienzos de 1995, las autoridades que asumieron la conducción del país atribuyeron a la educación una de las tres prioridades fundamentales, junto a la salud y el sector rural.

Por otra parte, los ministros de economía de los países de la región, en ocasión de celebrarse la XXIV sesión de la Comisión Económica para América Latina (Santiago, abril, 1992) coincidieron en asignar a la educación un papel central en las nuevas estrategias de desarrollo sustentable.

Sostuvieron en esa oportunidad que el protagonismo de la educación debe ser visto, tanto desde la perspectiva del crecimiento económico – donde la incorporación de conocimientos en el proceso productivo es el eje de su crecimiento – como desde la esfera de la justicia por los titulares de las carteras económicas y de solidaridad social. La adquisición de conocimientos, la formación de habilidades técnicas fundamentales y la internalización de valores constituyen factores decisivos en las políticas de superación de la pobreza que se adopten.

EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO

Desafíos

Los países de América Latina y el Caribe enfrentan en la década de los noventa desafíos internos y externos. En lo interno, se trata de consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación; en suma, la moderna ciudadanía. En lo externo, de compatibilizar las aspiraciones de acceso a los bienes y servicios modernos con la generación del medio que permita efectivamente dicho acceso: la competitividad internacional. En los distintos países de la región, la intensidad que dichos desafíos adquieren es diferente, pero en todos tienen especial relevancia.

El carácter central de la educación y la producción de conocimiento

En los países desarrollados y en las experiencias exitosas de la llamada “industrialización tardía”, en otras latitudes, existe un claro reconocimiento del carácter central que tiene la educación y la producción del conocimiento en el proceso de desarrollo, y en los países de la región esta actitud se ha extendido progresivamente. La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (crecientemente basada en el progreso técnico) reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad. La reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento es, entonces, un instrumento crucial para enfrentar el desafío en el plano externo, que es la competitividad. Se entiende así que esta dimensión sea central para la propuesta de la CEPAL sobre transformación productiva con equidad.

La situación regional

Los sistemas educacionales, de capacitación y de ciencia y tecnología han experimentado, en las últimas décadas, una expansión cuantitativa notable, aunque incompleta, en la mayor parte de los países de la región. Presentan, sin embargo, obvias insuficiencias en lo que respecta a la calidad de sus resultados, a su pertinencia con respecto a los requerimientos del entorno económico y social y al grado de equidad con que acceden a ellos los distintos estratos de la sociedad. Su institucionalidad tiende a la rigidez, a la burocratización y a una escasa vinculación con el entorno externo. La década pasada, marcada por la restricción de recursos públicos, la creciente apertura a la economía internacional y la democratización, configura el fin de un ciclo y hace impostergable la transición hacia un período cuyo dinamismo y desempeño estarán marcados por el grado de centralidad que las sociedades otorguen a la educación y la producción de conocimientos.

CEPAL-UNESCO: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Naciones Unidas, Chile, 1992, p. 17.

Otros tiempos, otras políticas

Diversos son los hechos que permiten ilustrar una nueva modalidad de construir las políticas públicas en materia de educación, y que pueden ser circunscritos a los cuatro ejemplos siguientes: Acuerdos Nacionales Sectoriales, Educación como Política de Estado, Educación como Responsabilidad de Todos y Ministerios de Educación sin Escuelas.

Es preciso reconocer que éstos constituyen movimientos incipientes que aún no han alcanzado a convertirse en una tendencia claramente definida; y de ningún modo significa que todos ellos ya estén consagrados en instrumentos jurídicos ni hayan sido adoptados por la generalidad de la población. No obstante, constituyen un buen punto de partida para iniciar el debate sobre la cuestión del Estado y la Educación y, en particular, sobre el contexto que estos hechos marcan para los establecimientos educativos.

Acuerdos Nacionales Sectoriales: La necesidad de formular grandes acuerdos nacionales en materia educativa, que den un horizonte de largo plazo atendiendo a las demandas de incremento de la cobertura, la calidad y la igualdad de oportunidades para todos, es uno de los desafíos que se han planteado diversos gobiernos de la región. En el último lustro se vienen ensayando, con singular aceptación, acuerdos nacionales sectoriales que diseñen políticas y estrategias educativas de largo plazo, a partir de procesos de consulta y análisis participativos.

Estos acuerdos contienen una serie de presupuestos para ser llevados a cabo: la vigencia de sistemas políticos democráticos; el firme compromiso de las autoridades y la sociedad en la modernización del país en general, y de los servicios educativos en particular; la decisión de procurar una adecuada articulación de la educación con las políticas sociales; y, obviamente, la asignación de un rol protagónico para la educación en cuanto a la promoción de la transformación económica con equidad y justicia social.

La experiencia reciente de algunos países americanos demuestra que resulta posible formalizar, en torno a un acuerdo nacional, la voluntad política entre gobiernos y sociedad civil para procurar la satisfacción de la demanda social por una educación significativa de calidad. Un acuerdo de esta naturaleza supone la convocatoria a un amplio debate y a actores sociales con potencialidad y capacidad en torno a las problemáticas y los conceptos, políticas, estrategias y modalidades que propendan a fijar las grandes líneas y los compromisos en la materia.

Se consignan a continuación algunos de los Acuerdos Nacionales Sectoriales suscritos durante esta década son:

Costa Rica, Congreso Pedagógico Nacional, 1990.

Ecuador, Consulta Nacional Educación Siglo XXI, 1992.

Honduras, Primer Congreso Pedagógico Nacional, 1992.

México, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Escuela Básica, 1992.

República Dominicana, Plan Decenal de Educación, 1992.

Brasil, Compromiso Nacional de Educación para Todos, 1993.

Colombia, Ley General de Educación, 1994.

Los acuerdos alcanzados hasta el momento demuestran resultados de los más variados: algunos se dieron por satisfechos con la aprobación de un texto sobre el tema; otros, en cambio, promovieron reformas constitucionales y la sanción de leyes. Pero lo que casi todos ellos han logrado hasta el momento es poner en el centro de los debates nacionales el tema de la educación, así como movilizar nuevas energías en pro del proceso de modernización de la educación en general, y de los mecanismos y modalidades de atención en particular.

En cuanto a su contenido, los compromisos adquiridos también varían en una amplia gama de los asuntos tratados: el papel del Estado, la vigencia de la escuela pública, la participación de los actores sociales, el financiamiento, las prioridades, el papel de la unidad escolar, el papel de los ministerios de educación, el rol de los docentes y los directivos, etcétera.

En resumen, los principales aportes que podrían rescatarse de estos primeros y recientes Acuerdos Nacionales son los siguientes: procuran constituirse en inéditas prácticas institucionalizadas de participación; intentan promover una armonización de intereses de distintos

sectores sociales, muchas veces contrapuestos y antagónicos; alientan la movilización de grupos y agentes sociales hasta ahora no mayormente involucrados en las cuestiones educativas; buscan ampliar las bases de sustentación y por ende de legitimidad, para las propuestas formuladas; por último, postulan la definición de políticas, estrategias y programas de más largo alcance, dando mayor continuidad a las propuestas educativas, y superando las acotadas coyunturas partidarias cortoplacistas de los períodos gubernamentales.

Educación como política de Estado: Uno de los primeros resultados positivos demostrados por varios de los Acuerdos Nacionales ya alcanzados, es que éstos han concretado en la realidad uno de los propósitos que les dieron origen: las políticas y estrategias establecidas han logrado una perdurabilidad que superó el mandato del gobierno que puso en marcha esos Acuerdos. En varios países, los consensos, principios, objetivos y metas propuestos fueron recogidos por las autoridades que lo sucedieron.

Es bien sabido que una de las características que han signado el desarrollo de la educación en la región ha sido la de la discontinuidad en materia de políticas, estrategias y programas. Cada nuevo gobierno, y muchas veces cada nuevo ministro de educación, comienza su propia reforma educativa. Y en un continente donde existe una alta rotación de ministros en esa cartera (hay países que han tenido más de un ministro por año) no resulta difícil anticipar los resultados que se obtendrán en esas condiciones. Si a ello se suma la existencia de legislaciones educativas vetustas y arcaicas, el panorama que surge es particularmente preocupante.

Es así que en algunos países sus autoridades comenzaron a mostrar interés por fijar políticas de mediano y largo plazo, consensuadas con todos los sectores representativos de la población, con el objeto de lograr mayor permanencia en una tarea que requiere compromisos y actuación de largo alcance. Los Acuerdos Nacionales a los que se aludió antes constituyen un ejemplo de ello.

Cada país, cada realidad política y educativa nacional, va escogiendo los instrumentos jurídicos y los arreglos institucionales que sirvan de base para dar continuidad y legitimidad a sus políticas y estrategias educativas. Pero todos están convencidos de la necesidad de superar las coyunturas cortoplacistas, muchas veces teñidas por administraciones gubernamentales delimitadas por los períodos de gobierno que marcan los textos constitucionales. Y por ello buscan configurar una propuesta educativa más ambiciosa que contemple las necesidades de modernización – crecimiento, equidad, cohesión, identidad – y la determinación de las responsabilidades del sector, debidamente articuladas con el resto de las políticas sociales, culturales y económicas.

La experiencia reciente indica que algunos países han optado por sancionar leyes orgánicas para el sector: allí, el debate se abrió a todos los sectores de opinión política representados por los Parlamentos respectivos (Argentina). Otros, en cambio, prefirieron ensayar nuevas experiencias, y por ello convocaron a Congresos Pedagógicos, Asambleas Nacionales referidas específicamente al sector educativo – Costa Rica, Ecuador, Honduras, República Dominicana-. Otros, por fin, procuraron un doble ejercicio: una amplia participación de los sectores sociales en los debates, y luego su consagración en leyes sancionadas por los Parlamentos (Colombia y México).

Si bien los plazos transcurridos no son lo suficientemente largos como para hacer una evaluación de esta situación, existen algunas evidencias que muestran señales auspiciosas. Por un lado, existe un amplio consenso en la necesidad de establecer políticas de Estado, de mediano y largo plazo, al mismo tiempo que un firme compromiso por cumplir con estos dictados. Por otro, algunos países cuyos gobiernos han cambiado de signo político han demostrado un apego al compromiso en materia educativa, dando permanencia a lo fijado en cuanto a la alta prioridad conferida a la educación, la necesidad de fortalecer la educación pública, asignar cada vez mayores recursos financieros a la enseñanza básica, incrementar los niveles de calidad de los servicios educativos y superar el inmovilismo y la rigidez de los sistemas.

Educación – Responsabilidad de Todos: Desde finales de la década pasada, viene perfilándose en la región la necesidad de ampliar las bases de sustentación de los procesos educativos. Ello supone que a partir de la consagración de regímenes democráticos en prácticamente todos los países americanos resulta posible concretar, políticamente, la idea de que la educación es responsabilidad de todos. Idea ésta que fue recogida en la *Conferencia Mundial de Educación* que se efectuó en Jomtien, Tailandia (5-9 de marzo, 1990).

En Jomtien se fijaron, entre otros, algunos principios que merecen evocarse. En primer lugar, que las acciones educativas no pueden ser acciones aisladas; más aún, se postuló la necesidad de superar el aislamiento de la acción educativa, articulando estos esfuerzos con otras políticas públicas sociales como son el empleo, la salud, la alimentación, la comunicación. Y en segundo lugar, se estableció el principio según el cual la educación es – como queda dicho más arriba – responsabilidad de todos.

Desde entonces comienza a postularse con singular firmeza la necesidad de construir nuevas alianzas entre los distintos sectores gubernamentales con diversas instancias de participación de la sociedad civil: las empresas, las organizaciones de trabajadores y empleadores, las iglesias, los organismos comunitarios, medios de comunicación social, organizaciones no gubernamentales, etcétera. Esto es, comenzar a transferir la responsabilidad caso monopólica, atribuida tradicionalmente a los ministerios de educación, para hacer copartícipes a las otras instancias sociales comprometidas con el esfuerzo educativo.

En este sentido, varios países vienen promoviendo acciones en esta dirección: promover la participación de todos; institucionalizar esa participación; establecer alianzas de corto, mediano y largo plazo; en fin, movilizar los recursos disponibles – materiales, financieros, intelectuales, organizacionales, etcétera –, focalizar la atención en la definición de las prioridades nacionales, articular esfuerzos y armonizar iniciativas. Se trata, ni más ni menos, de canalizar las mejores fuerzas de la sociedad en pos de la reconstrucción de los sistemas educativos, bajo una perspectiva de amplia y efectiva participación social.

Conviene aclarar, en este punto, un riesgo en el que es posible caer si no se adoptan medidas explícitas para afirmar el papel del Estado en materia educativa. Ampliar la participación, establecer alianzas, delegar funciones no debe significar – ni abierta ni embozadamente – disminuir la responsabilidad del Estado de su función reguladora y protagónica en la materia.

De lo que se trata es de convocar a nuevos actores, enriquecer las propuestas con otras perspectivas; de ninguna manera, restar o recortar las responsabilidades del Estado en cuanto a garantizar la igualdad de oportunidades y compensar diferencias (individuales, territoriales o grupales), llevando los servicios educativos de calidad a todos los rincones y a todos los ciudadanos de los respectivos países.

Juan Carlos Tedesco afirmaba en una conferencia pronunciada en Mar del Plata en noviembre de 1994:

“ Estamos en un momento en el cual la pregunta por los desarrollos de la educación significa preguntarse por los desafíos de la sociedad. O, para decirlo en forma más correcta, los desafíos de la sociedad pasan mucho más que en el pasado, por la educación. No es casual, por ello, que la educación vuelva a ser un motivo principal de preocupación no sólo para los padres de familia y los educadores, sino para el conjunto de la sociedad, y, en particular, para los dirigentes políticos y sindicales, para los empresarios y para los intelectuales en general”.

Ministerios sin escuelas: Uno de los resultados más llamativos que se advierten debido a la adopción de ciertas políticas en materia de gestión educativa, es que los ministerios de educación, a nivel nacional, se han quedado sin escuelas. Esto es, los Ministerios no tienen bajo su tutela, ni en su jurisdicción, unidades escolares; esto es así por lo menos en lo que se refiere a los países de mayor tamaño relativo de la región.

Este fenómeno es producto, naturalmente, de las medidas de descentralización y desconcentración de la educación, que han llevado a atribuir la responsabilidad del proceso educativo a los niveles locales: provinciales, estatales o departamentales y municipales.

No es éste el lugar para analizar a fondo esta cuestión, que es, por demás, relevante: ninguna medida de política educativa se llevó a cabo en forma tan rápida y tan drástica como lo fue la descentralización de la educación. De ahí que muchos sospechen que, en última instancia, estas decisiones no partieron sólo de un supuesto mejoramiento de la gestión educativa o de la calidad

de la educación, sino que tuvieron su origen en las políticas de reducción de los gastos fiscales adoptadas en la última década. En pocas palabras: podría suponerse que la celeridad se explica más por la problemática del financiamiento que por los imperativos pedagógicos.

Se reconoce que el avance del proceso de descentralización no es idéntico para todos los países que lo han adoptado: en ciertos casos se observa que la descentralización significa, apenas, una transferencia de ciertas responsabilidades, administrativo-financieras, manteniéndose férreos controles centrales; en otros casos, la transferencia correspondió a alguno de los niveles, mientras en otros, abarcó la enseñanza básica, secundaria y superior no-universitaria.

Algunos autores intentan asignar a los ministerios de educación sólo dos funciones principales: medición de resultados (evaluación) y ejecución de programas de compensación – también llamados de discriminación positiva -. Son precisamente estos autores los que de alguna manera preconizan que la modernización educativa pasa por una mejora de la capacidad de administración y gestión. Una vez más se hace perder a la escuela su especificidad, en la medida en que proponen poca o ninguna atención a los aspectos educativos-pedagógicos del establecimiento.

Con esto se quiere decir que cualquier ministerio social – salud, vivienda, educación, alimentación, etcétera – podría cumplir con esas dos funciones: más aún, los ministerios de educación tienen otros roles que cumplir y que no se reducen a la medición de resultados y la ejecución de programas de compensación. Y esos otros cometidos, naturalmente, actúan, sobre todo ahora, en la esfera de lo educativo.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE MÉXICO (fragmento)

Artículo 12. *Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes: VI. Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica.*

Artículo 13. *Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes:*

IV. *Prestar servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine.*

Artículo 21. *El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionárseles los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento.*

Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado y por sus organismos descentralizados, por los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, los maestros deberán satisfacer los requisitos que, en este caso, señalen las autoridades competentes.

El Estado otorgará un salario profesional para que los educadores de los planteles del propio Estado alcancen un nivel de vida decoroso para su familia, puedan arraigarse en las comunidades en las que trabajan y disfrutar de vivienda digna; así como para que dispongan del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y para su perfeccionamiento profesional.

Las autoridades educativas establecerán mecanismos que propicien la permanencia de los maestros frente al grupo, con la posibilidad para éstos de ir obteniendo mejores condiciones y mayor reconocimiento social.

Las autoridades educativas otorgarán reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los educadores que se destaquen en el ejercicio de su profesión y, en general, realizarán actividades que propicien mayor aprecio social por la labor desempeñada por el magisterio.

Artículo 22. *Las autoridades educativas, en sus respectivas competencias, revisarán permanentemente las disposiciones, los trámites y procedimientos, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los maestros, de alcanzar más horas efectivas de clases y en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia y de manera más eficiente.*

En las actividades de supervisión las autoridades educativas darán preferencia, respecto a los apoyos técnicos didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente.

SNTE, Ley General de Educación Mexicana en 1er. Congreso Nacional de Educación, Documentos de trabajo para su discusión (del 1 al 10), México, 1994.

Hasta el presente, todos o casi todos, los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad educativa estuvieron focalizados en el aula: formación y perfeccionamiento de los maestros, el diseño de nuevos métodos y tecnologías educativas, la elaboración de materiales didácticos, etcétera. Los resultados observados en materia de mejoramiento de la calidad demuestran que el impacto de estos esfuerzos centrados en el maestro y en el aula en forma aislada, no han sido todo lo significativo que se esperaba de ellos. Y por esa razón, algunos analistas comienzan a plantear que es en el ámbito de la organización escolar específicamente, en donde deben comenzar a operarse cambios adicionales.

En resumen, se advierte en la actualidad un amplio consenso en cuanto a la prioridad y relevancia que debe asignársele a la educación en el marco de las políticas públicas nacionales; también, en cuanto al compromiso de muchos gobiernos por convocar a los más diversos sectores sociales a participar, tanto en la definición de los objetivos y las políticas, como en los propios procesos educativos. Además se viene ensayando diversas fórmulas para diseñar y adoptar mecanismos idóneos que otorguen institucionalidad y permanencia a estas nuevas formas de participación.

En el marco de estas tendencias, surgen dos tareas prioritarias: una, relacionada con las nuevas formas de participación que deberían darse en todos los niveles, desde la unidad escolar hasta el nivel nacional, formas éstas que necesariamente se concebirán a partir del pleno ejercicio de los principios democráticos que lleven a garantizar una efectiva contribución de la sociedad en las materias educativas.

La segunda está referida a los contenidos; esto es la necesidad de formar adecuadamente a los actores sociales para que ellos mismos puedan participar en el recorte de manera significativa. Ello implica poner a disposición de la sociedad vastos recursos informativos, e incluso modalidades de capacitación, para hacer que estos actores se incorporen a la discusión de las cuestiones educativas de manera efectiva, y no sólo como recurso retórico; que la sociedad opine con conocimientos y fundamentos, hace posible que se transite por una senda de compromiso y participación.

DESAFÍOS EDUCATIVOS EN LA REGIÓN AMERICANA

El momento educativo americano está signado por un conjunto de factores que le dan una singularidad inédita en la historia del continente. Como se ha visto, se atribuye a la educación un rol protagónico y se la constituye en una de las primeras prioridades nacionales.

Así, la educación se convierte en un elemento clave en las actuales circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales. La educación es un componente fundamental en el proceso de consolidación de los procesos sociopolíticos configurados por la presencia de regímenes democráticos en todos los países, por la sensible mejora en la vigencia de las libertades individuales y colectivas y de los derechos humanos fundamentales, por el incremento de la participación (social y política). En fin: comienza a advertirse en la región una creciente preocupación por la construcción de una cultura política basada en el pleno ejercicio de las libertades, la tolerancia, la paz, el respeto y la integración nacional.

Por otra parte, la sociedad y la economía americanas se estructuran en torno a un contexto internacional, configurado por la apertura y la globalización derivadas del progreso técnico, la competitividad internacional y su correlato de ampliación de la democratización política y la equidad social.

En un continente que se incorpora plenamente al concierto de las naciones, con una dramática adopción de políticas de ajuste, convergen procesos de crecimiento económico, transformación productiva, competitividad, apertura, desarrollo humano sustentable, junto con exigencias impostergables de distribución equitativa de los beneficios y oportunidades derivados del desarrollo.

Apuntes para un diagnóstico

Una rápida mirada sobre lo acontecido en los últimos cincuenta años, en materia educativa en la región, muestra algunos hechos auspiciosos.

Se observa una sostenida expansión de la cobertura y la extensión de los sistemas educativos, en particular en términos cuantitativos; UNESCO y CEPAL indican que casi el 90% de la población del grupo erario 6-11 estaba matriculado en 1990 (unos 73 millones de niños), mientras que treinta años antes, sólo se alcanzó al 58% de ese mismo grupo de edad (27 millones de niños). Esto no significa que el avance sea homogéneo en toda la región: existen marcadas diferencias entre países, entre zonas urbanas y rurales, en las áreas urbanas marginales, en los lugares de asentamiento de poblaciones mayoritariamente indígenas, etcétera.

Asimismo, los avances más significativos se verifican, en particular, en los niveles de educación postsecundaria y superior. Si bien la crisis de los años ochenta afectó negativamente la consecución de logros más espectaculares en el espacio educativo, puede advertirse un aumento continuo del capital educativo de la población del continente; de todas formas, en la segunda mitad de la década pasada se verifica una desaceleración de las tasas de crecimiento anual promedio de la matrícula: se mantiene estable la primaria, pero disminuye la secundaria y la superior.

DECLARACIÓN DE QUITO ABRIL DE 1991

Los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, convocados por la UNESCO y la IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, reconocemos los importantes logros alcanzados en la expansión educativa durante la última década, en un contexto de enormes dificultades económicas y sociales. Reconocemos también que las estrategias tradicionales en que se han sustentado los sistemas educativos de la región han agotado sus posibilidades de armonizar cantidad con calidad. Sostenemos, en consecuencia, que estamos en un momento de enorme trascendencia histórica, definido por la necesidad de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo, que responda a los desafíos de la transformación productiva, de la equidad social y de la democratización política. Por ello, luego de conocer y analizar los informes y propuestas presentados en la reunión

DECLARAMOS

1. *Que para superar la crisis económica e incorporarse al mundo moderno como protagonistas activos, los países de la región necesitan robustecer su integración regional y sus vínculos bilaterales, invertir prioritariamente en la formación de sus recursos humanos y fortalecer su cohesión social. Sin educación de calidad no habrá crecimiento, equidad ni democracia. Por esta razón, la educación debe ser objeto de grandes consensos nacionales, que garanticen el compromiso de toda la sociedad para la formación de sus futuras generaciones y la continuidad de las políticas y programas puestos en marcha para el logro de estos objetivos;*

2. *Que para responder a estas exigencias, es necesario producir una transformación profunda en la gestión educativa tradicional, que permita articular efectivamente la educación con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales, rompiendo el aislamiento de las acciones educativas, y transformando su contribución en una efectiva palanca del desarrollo económico, de la justa distribución de la riqueza y de la participación ciudadana. Responder a las demandas sociales y no sólo a las de la propia administración educativa es requisito fundamental de la nueva estrategia;*

3. *Que la educación es responsabilidad de todos y no sólo de un sector o de un grupo. Por ello es necesario crear y desarrollar mecanismos y estrategias de concertación entre los diferentes sectores de la administración pública y entre ella y los organismos no gubernamentales, las empresas privadas, los medios de comunicación, las iglesias, los organismos gremiales y comunitarios y las propias familias;*

4. *Que para asegurar su vinculación con las necesidades sociales y el carácter intersectorial de las acciones educativas, será necesario modificar significativamente los estilos de planificación y administración. La administración tradicional de nuestros sistemas educativos no asegura la participación plena de los principales actores del proceso pedagógico, no se responsabiliza por los bajos resultados del sistema, no concentra las acciones en los sectores prioritarios de la población y no promueve la innovación y creatividad de los docentes. En este contexto, señalamos la necesidad de impulsar procesos de descentralización, regionalización y desconcentración, de diseñar ágiles mecanismos de evaluación de resultados, de aplicar programas eficaces de compensación educativa, de impulsar programas de*

emergencia recurriendo a mecanismos extraordinarios para resolver situaciones críticas que afectan a las poblaciones en condiciones de pobreza y marginalidad, y de diseñar sistemas de información tendientes a aumentar la capacidad de gestión;

5. Que las transformaciones en la gestión y el compromiso de todos los actores son condiciones necesarias pero no suficientes de la nueva estrategia educativa, por lo que esos cambios deben complementarse con modificaciones en las prácticas pedagógicas y en la pertinencia de los contenidos de la enseñanza. Mejorar la calidad de la educación significa, desde este punto de vista, impulsar procesos de profesionalización docente y promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades educativas básicas del individuo y de la sociedad, que posibiliten el acceso a la información, que permitan pensar y expresarse con claridad y que fortalezcan capacidades para resolver problemas, analizar críticamente la realidad, vincularse activa y solidariamente con los demás, y proteger y mejorar el medio ambiente, el patrimonio cultural y sus propias condiciones de vida; y

6. Que si bien los países de América Latina y el Caribe estamos dispuestos a realizar todos los esfuerzos necesarios para lograr nuestra transformación interna, estos esfuerzos deben ir acompañados por la solidaridad internacional. La Conferencia Mundial sobre "Educación para Todos", celebrada en Jomtien hace poco más de un año, hizo hincapié en la necesidad de resolver los graves desequilibrios económicos internacionales para garantizar el objetivo de la satisfacción de las necesidades educativas básicas de toda la población. A su vez, en la Cumbre Mundial de la Infancia, celebrada en septiembre de 1990, los gobiernos del mundo ratificaron ese compromiso, recalcando la necesidad de ofrecer oportunidades educativas a todos los niños desde su nacimiento. El compromiso asumido por la comunidad internacional pone de relieve la importancia de invertir en las personas como garantía de paz y entendimiento entre los pueblos. Exhortamos a los organismos de cooperación internacional a traducir esa voluntad en muestras concretas de apoyo a los programas de educación para todos, que los países de la región – individual y colectivamente – están promoviendo, para llegar al año 2000 con los objetivos del Proyecto Principal de Educación plenamente satisfechos.

UNESCO, *Informe final de la cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe*, Quito, Ecuador, 22-25 de abril de 1991, p. 37.

El avance del alfabetismo es otro indicador elocuente del progreso educativo de la región: la tasa de casi 50% de analfabetos, existente a finales de la Segunda Guerra Mundial cayó al 15% en 1990.

Pero si bien el progreso educativo es auspicioso, cabe apuntar que resulta preocupante encontrar la persistencia de ciertos hechos: el nivel promedio de la educación en la región es de apenas seis años (menos a la primaria completa); casi la mitad de la población económicamente activa no ha concluido su educación primaria; se mantienen las diferencias entre países en cuanto a los niveles educativos de su población, así como no se logra superar el rezago de las poblaciones rurales frente a los respectivos promedios nacionales.

Otro hecho es que los avances cuantitativos acreditados tampoco son suficientes para responder por una elevación de la calidad y eficiencia de la educación que garantice la igualdad de oportunidades educativas a toda la población. Del mismo modo, tampoco son suficientes como para generar un movimiento de modernización basado en códigos, valores y capacidades ampliamente compartidos.

Porque si bien puede afirmarse que existe una sostenida expansión de la cobertura del sistema educativo formal – y ello a pesar de los recortes del gasto público destinados a educación durante la década anterior – y un consiguiente aumento de la población beneficiada con servicios educativos formales, fueron la educación secundaria y postsecundaria las que más rápidamente se expandieron durante el período de postguerra.

En esos años, las tasas de escolaridad primaria se duplicaron, las de secundaria se cuadruplicaron y las de superior se sextuplicaron. Y, si a estos hechos sumamos el fenómeno del deterioro en la capacidad de atención del sector educativo regular estatal (como consecuencia de las políticas de ajuste fiscal se produjo una caída del gasto público per cápita) y la expansión de alternativas de educación privadas, nos encontramos con el hecho de que se van cristalizando extensos circuitos de estratificación, que agudizan y rigidizan cada vez más las distancias sociales y las distancias geográficas.

Como consecuencia de lo apuntado antes en cuanto a la caída del gasto público destinado a educación, se enfrenta un alarmante proceso que menoscaba la calidad de los servicios educativos que se brindan desde el Estado: retroceso y caída de inversiones en infraestructura física y en equipamiento pedagógico; desincentivo a la innovación técnico-pedagógica; postergación de las condiciones de vida y trabajo del personal docente; obsolescencia de los contenidos curriculares y consiguiente alejamiento de los requerimientos económicos; sociales, culturales y laborales de la población.

Cabe insistir: la retirada del Estado como distribuidor de saberes, conocimientos, actitudes, etc., ha abierto el camino a la aparición de alternativas educativas privatizadoras que han contribuido a ahondar las diferencias de acceso a los servicios educativos y, por lo tanto, han afectado negativamente las propuestas de equidad y cohesión que toda política y práctica educativa deben conllevar.

Todo este panorama se traduce en severas limitaciones de los alcances de los servicios educativos, que afectan en forma regresiva a los sectores más postergados de la sociedad – las poblaciones rurales, los sectores marginados urbanos, las poblaciones indígenas, etcétera -.

Así se observa que el sistema educativo entrega una deficiente calidad desde los primeros grados de la enseñanza básica y esto tiene repercusiones sobre distintos aspectos: la eficiencia – baja retención y altos niveles de deserción -, el impacto acumulado sobre los niveles siguientes – medio y superior – de los logros educativos y sociales, la educación a los requerimientos del desarrollo, entre otros.

En la medida en que se abordan estas cuestiones, subsisten y se agudizan las repercusiones negativas sobre la sociedad: se profundiza la inequidad, se consolida la segmentación y se fortalece la desigualdad de oportunidades. En fin: se consolida, desde lo educativo, el proceso de marginación y postergación económica y social de vastos contingentes de la población.

Prioridades y perspectivas

Durante los últimos años, dos son los esfuerzos internacionales más relevantes para delinear las taras del sector educativo frente a las demandas de la economía y la sociedad, y de las personas en particular. En otras palabras, esos esfuerzos buscan responder a la pregunta de qué papel debe jugar la educación para preparar a las personas y las sociedades ante los retos del siglo XXI. Uno, la Conferencia de , el otro, los trabajos de la Comisión Delors.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que fue organizada y auspiciada por UNESCO, UNICEF, Banco mundial y programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Jomtien, Tailandia, 1990) intentó delinear una agenda de trabajo para el último decenio de este siglo. Lo hizo, convocando a una tarea que tuviese el propósito de alcanzar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

En el título de la convocatoria que la Conferencia de Jomtien reconoció en ese momento no se satisfacían plenamente, ni en forma adecuada, las necesidades básicas de aprendizaje de millones de personas. Más aún, no se podría alcanzar a estas poblaciones si persistieran las condiciones y tendencias actuales en las que operan los sistemas educativos. Por ello se postuló la necesidad de idear formas viables de satisfacer estas necesidades.

Su propuesta fue adoptar una visión ampliada, basada en lo mejor de las políticas y prácticas actuales, pero que fuesen más allá de los niveles de recursos, las estructuras institucionales, programas de estudio y los suministradores convencionales existentes. Esta propuesta incorpora todo lo necesario para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para todos. Para los participantes de Jomtien, la visión ampliada debería concebirse con los siguientes componentes: universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje y fortalecer la concertación de acciones.

La UNESCO creó una “Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI” durante la 26ª. Sesión de la Conferencia General de ese Organismo (noviembre de 1991). La Comisión fue presidida por Jacques Leeros y comenzó a actuar a comienzos de 1993. Está integrada por especialistas del más alto nivel de todos los continentes y ha promovido reuniones en diversos lugares del globo que abordaron diferentes temas relacionados todos con la problemática

educativa (derechos humanos, ciudadanía, trabajo, cohesión social, educación básica, educación superior, reformas educativas, por citar algunos pocos ejemplos).

PAUTAS DE ACCIÓN

El primer paso consiste en identificar – de preferencia a través de un proceso participativo que involucre a los grupos y a la comunidad y los sistemas tradicionales de aprendizaje que existen en la sociedad. La real demanda de servicios de educación básica, ya sea en términos de escolaridad formal, ya sea en programas de educación no formal. Enfrentar las necesidades básicas de aprendizaje para todos significa oportunidades de atención y desarrollo para la primera infancia; enseñanza primaria de calidad pertinente o su equivalente en educación para niños fuera de la escolaridad; y alfabetización, conocimiento básico y capacitación de jóvenes y adultos en destrezas vitales. Esto significa capitalizar el uso de los medios de información tradicionales y modernos y de las tecnologías para educar al público en materias de interés social y para apoyar actividades de la educación básica. Tales elementos complementarios de la educación básica deben concebirse para asegurar el acceso equitativo, la participación sostenida y los logros efectivos de aprendizaje. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje también conlleva acciones para mejorar los ambientes de la familia y de la comunidad y para correlacionar la educación básica con el contexto socio-económico en que se lleva a cabo. Los efectos complementarios y sinérgicos de dichas inversiones de recursos humanos en la población, salud y nutrición deberían ser reconocidos.

Ya que las necesidades básicas de aprendizaje son complejas y diversas, su satisfacción requiere de acciones y estrategias multisectoriales que son parte integral de los esfuerzos de desarrollo global. Si la educación básica ha de verse, una vez más, como responsabilidad de la sociedad entera, muchos actores deben unirse con las autoridades educacionales, profesores y otro personal docente para su desarrollo. Esto implica el activo compromiso de un amplio rango de colaboradores – familia, profesores, comunidades, empresas privadas (incluyendo las relativas a la información y la comunicación), organismos gubernamentales y no gubernamentales, instituciones, etc.- en la planificación, gestión y evaluación de numerosas formas de educación básica.

OREALC-UNESCO, *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1990-WCEFA, Nueva York, 1990.

La Comisión Delors constituye el esfuerzo internacional más ambicioso y globalizador actualmente en marcha en el tema educativo; una iniciativa de esta naturaleza sólo se llevó a cabo hace más de veinte años, cuando también la UNESCO convocó a la misión Faure que elaboró su clásico *Aprender a Ser*. Ambicioso proyecto, porque es un trabajo de carácter universal, globalizador, porque abarca una amplia gama de temas de la educación, que van desde el propio concepto de educación, hasta la temática específica de la educación preescolar, básica y superior, incluyendo la educación formal y no formal. A la vez este proyecto está interesado en convocar a todo el espectro de agencias y productores intelectuales de la educación.

La Comisión se propone efectuar un examen de la educación, sus objetivos y procesos, de tal forma que a partir del análisis de lo que hay de nuevo, y de qué ideas y prácticas perduran, sea posible diseñar un mapa del futuro. Dos preguntas orientan los trabajos; la primera, por qué y cómo debemos educar para el siglo XXI; la segunda, qué clase de educación es necesaria para qué clase de sociedad del mañana.

La Comisión viene trabajando desde hace dos años y presentará su informe a mediados de 1995. Conviene destacar, por lo menos, sus hipótesis de trabajo a fin de tener una noción aproximada de las ideas que sirven como punto de partida de sus labores. La educación debe:

- contribuir al desarrollo total del individuo en el marco de una sociedad pluralista;
- formar a los individuos para que lleguen a ser seres sociales capaces de cooperar, de dialogar y de ejercer sus responsabilidades de ciudadanos;
- luchar contra la desigualdad de oportunidades;
- permitir que cada cual pueda participar en la vida activa y en la economía, y contribuir así al progreso de la sociedad;
- ofrecer a todos acceso a la educación;

- contribuir al desarrollo del progreso técnico mediante actividades de investigación dirigida, innovadoras y aplicables, y
- estimular la cooperación y la comprensión entre los seres humanos, sin distinción de raza, religión o lengua.

PRINCIPIOS DE LA COMISIÓN DELORS

En sus deliberaciones y trabajos, la Comisión intentará tener presente algunos principios relevantes que son universales y comunes a los propósitos de los educadores, los ciudadanos, los políticos y administradores y todos aquellos comprometidos y participantes en el proceso educativo.

Primero, la educación es un derecho humano básico y un valor humano universal: el aprendizaje y la educación son fines en sí mismos, metas tanto para individuos y comunidades como para ser promovidas y puestas a disposición a través de la vida para cada individuo.

Segundo, la educación, formal y no formal, debe servir a la sociedad como un instrumento para promover la creación, el avance y la difusión del conocimiento y la ciencia, y para hacerlos universalmente disponibles.

Tercero, la triple meta de la equidad, relevancia y excelencia debe prevalecer en cualquier política de educación, y la búsqueda de una combinación armoniosa de esta meta es una tarea crucial para todos aquellos involucrados en la planificación y práctica de la educación.

Cuarto, la renovación y cualquier reforma correspondiente a educación debe ser construida sobre la base de un examen y comprensión profunda sobre lo que se conoce como prácticas y políticas exitosas, así como la comprensión de las condiciones específicas relevantes y sus requerimientos referidos a cada situación particular.

Quinto, en tanto existan una amplia variedad de situaciones económicas, sociales y culturales que claramente requieren de variadas aproximaciones al desarrollo educativo, todas las aproximaciones deben tener en cuenta tanto los valores básicos y acordados como los intereses de la comunidad internacional del sistema de Naciones Unidas; los derechos humanos, la democracia, la responsabilidad, la universalidad, la identidad cultural, la búsqueda de la paz, la preservación del medio ambiente, el alivio a la pobreza, el control de la población, la salud.

UNESCO, Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1993, s/p.

En lo que va de la presente década, los ministros de educación de la región se han reunido también, en diversas ocasiones para tratar la problemática educativa de sus países, y las perspectivas de la cooperación internacional en la materia. Dos de los eventos más significativos fueron los que se promovieron en el marco del Proyecto Principal de Educación de UNESCO, ya que en estas ocasiones se verificaron acuerdos importantes en cuanto a qué y cómo proceder en el campo de la modernización de la educación: los sistemas, procesos, alcances; los contenidos y alcances de las reformas; en fin, los conceptos y las prácticas. A ellos habrán de referirse los próximos párrafos.

Los ministros de educación de América Latina y del Caribe, reunidos en ocasión de la Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC IV. Quito, 22/25 abril, 1991) reconocieron la necesidad de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo, que respondiese a los desafíos de la transformación productiva, de la equidad social y de la democratización política. Por ello postularon la necesidad de invertir prioritariamente en la formación de recursos humanos y en la integración social.

Para atender a estas demandas, llamaron a la suscripción de grandes consensos nacionales, comprometiendo a todos los sectores sociales en una acción continuada en materia de políticas y programas. Señalaron la exigencia de una profunda transformación de la gestión educativa y de los estilos de planificación y administración. Subrayaron el hecho de que la educación es responsabilidad de todos y no sólo de un sector o grupo, y la consiguiente necesidad de la concertación.

También quedó establecido que las transformaciones en la gestión y el compromiso de todos los actores son condiciones necesarias pero no suficientes de una nueva estrategia educativa, razón por la cual esos cambios deben complementarse con modificaciones en las prácticas pedagógicas y en la pertinencia de los contenidos. La mejora de la calidad de la educación significa para los Ministros impulsar procesos de profesionalización docente y de transformación de los contenidos curriculares de modo que éstos se dirijan a la satisfacción de las necesidades educativas de las personas.

Asimismo, los ministros de educación de los países de la región, reunidos en torno a PROMEDLAC V (Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile 8/11 junio, 1993), analizaron, entre otros, los requerimientos exigidos para avanzar hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. Para ello partieron de la premisa de que la educación es la inversión social más eficaz para acrecentar el bienestar material de los pueblos.

Durante la reunión, los debates se centraron sobre los temas de la equidad y el mejoramiento de la calidad de la educación, el analfabetismo y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para asegurar una educación pertinente y calificada para jóvenes y adultos. Los ministros también examinaron los requisitos para asegurar el acceso universal a los códigos de la modernidad y los imperativos para lograr la profesionalización y el protagonismo de las escuelas y de los maestros.

Los compromisos sociales en la participación y el financiamiento de la educación, el proceso de descentralización, la gestión responsable y eficiente de las instituciones educativas fueron otros de los tópicos debatidos. En resumen, la preocupación central de los ministros fue formular propuestas que atiendan a las nuevas exigencias que la educación requiere para la consolidación de la democracia como base para un desarrollo económico y social sostenido.

LAS ESTRATEGIAS DE CAMBIO EDUCATIVO

El problema central de las reformas consiste, por lo tanto, en establecer la secuencia y el peso en el que debe cambiar cada uno de los insumos. La experiencia indica que estos aspectos (secuencia y peso) pueden ser definidos más fácilmente a nivel local y no a nivel central. Resulta prácticamente imposible determinar una secuencia de cambio educativo similar para contextos sociales, geográficos y culturales muy diferentes. Por esta razón, actualmente existe una fuerte tendencia a otorgar la prioridad a los cambios institucionales destinados a brindar mayor grado de autonomía a las instituciones para definir su propia estrategia de mejoramiento ("proyecto por establecimiento", autonomía institucional, etcétera).

El cambio institucional es la prioridad

Al respecto, también el análisis comparativo internacional permite apreciar que no existen salidas simples ni fáciles, tales como la estabilización o la privatización, la centralización o la descentralización. La experiencia internacional muestra que los casos exitosos de descentralización son aquéllos en que hay una administración central fuerte y los casos exitosos de privatización también están asociados a la presencia de administraciones estatales sólidas.

La cuestión pasa, en definitiva, por definir claramente cuál es el rol de la administración central-estatal. En este sentido, el resumen de las discusiones actuales permite fijar al menos tres grandes áreas de responsabilidad.

- *la primera se refiere a la determinación de prioridades a través de mecanismos de discusión democrática;*
- *la segunda se refiere al diseño y operación de mecanismos que permitan evaluar los resultados obtenidos en el cumplimiento de dichas prioridades, otorgando niveles altos de autonomía a las instituciones e instancias locales para definir los procesos mediante los cuales se llegan a esos resultados;*
- *la tercera, particularmente importante en países con fuertes desequilibrios sociales, se refiere a la aplicación de eficientes mecanismos de compensación de diferencias que neutralicen los riesgos antidemocráticos de las estrategias descentralizadoras.*

En síntesis, cambiar el tipo de organización institucional a través del cual se brindan los servicios educativos es una prioridad desde el punto de vista estratégico. Mayor autonomía a las instituciones educativas y mayor control de resultados, con mecanismos de compensación que garanticen la equidad, parece ser el eje de las transformaciones más prometedoras en este campo.

¿Reforma o innovación institucional?

La tendencia a la mayor autonomía supone modificar el esquema tradicional de "reforma del sistema" por un enfoque basado en las innovaciones institucionales o interinstitucionales.

En los sistemas educativos de tradición centralista, la innovación estaba reducida al sector privado o a "experiencias pilotos" en el sector público. En el mejor de los casos, las experiencias exitosas servían de base para medidas de cambios generales, con resultados no siempre muy favorables.

Actualmente, se reconoce cada vez más que el éxito de las innovaciones está asociado a la adecuación a condiciones locales. Por esta razón, parece más importante generalizar la capacidad de innovar que generalizar las innovaciones en sí mismas.

Las innovaciones exitosas juegan un papel importante desde el punto de vista de la generalización de la capacidad de innovar, si son utilizadas como centros de demostración para la formación de personal. Desde este punto de vista, también se reconoce que la capacidad de innovar está asociada directamente al profesionalismo del personal.

Tedesco, Juan Carlos: "Tendencias actuales de las reformas educativas" en: *Boletín* Nro. 35 del Proyecto Principal de Educación, UNESCO, diciembre de 1994, p. 7.

En este contexto los países de la región americana y sus sistemas educativos se hallan asignados por dos conjuntos de fenómenos: por un lado, sufren las políticas de ajuste, la falta de empleo, la extrema pobreza de gran parte de la población. Por otro lado, incluidos en los actuales procesos de globalización mundial, se enfrentan a la doble demanda de atender la formación de una "moderna ciudadanía" en un marco de apertura económica, competitividad internacional y creciente deterioro de vastos sectores de su población.

Los sistemas educativos se encuentran así ante un doble y complejo desafío: por un lado, responder a los requerimientos de sociedades cada vez más complejas y con demandas de formación más diversificadas, y donde los saberes se renuevan con extrema rapidez. Por otro, alcanzar las metas de universalización del acceso a grandes masas, con servicios educativos de calidad, cuando aún persisten situaciones de enorme diversidad cultural, social y étnica, e inclusive un marginamiento de grandes sectores de la población que no acceden a los códigos de la modernidad.

Finalmente, un conjunto de cuestiones merece destacarse y elaborarse alrededor del papel de la educación en las postrimerías del siglo XX y comienzos del XXI. Estas cuestiones se derivan de lo aportado por los distintos esfuerzos y organismos expuestos más arriba, los que, a su vez, fueron propiciados por los organismos internacionales que se ocupan de la problemática educativa y del desarrollo.

Puede afirmarse que las prioridades sobre las que existe consenso son:

- La centralidad de la educación en el proceso de transformación y modernización de las sociedades;
- la aceptación de que la educación es responsabilidad de todos, y no de sectores o grupos específicos;
- la consiguiente necesidad de celebrar acuerdos nacionales en espacios institucionalizados y que den continuidad a las definiciones sobre objetivos, políticas y estrategias;
- la imperiosa necesidad de brindar una educación de calidad para todos, con sus implicaciones de pertinencia, relevancia y significatividad;
- la importancia asignada a la transformación institucional, que va desde la redefinición de las funciones de los Ministerios Nacionales hasta las autoridades locales o regionales, pasando por el nuevo papel que se le adjudica a la UNIDAD ESCOLAR;
- acrecentar la autonomía de las escuelas como requisito para elevar su calidad;
- la toma de decisiones y la implementación de medidas, seriamente comprometidas con la profesionalización de la función educativa, de los docentes en general, y muy especialmente de las funciones de los directivos escolares.

Por otra parte, existen diversos temas sobre los cuales los consensos no son tan marcados, pero están en el centro del debate educativo de la mayoría de los países de la región: el papel del Estado frente a la educación en general, y la escuela pública en particular; los recursos financieros destinados a la educación, el grado de autonomía que se debe otorgar a las escuelas para su gestión y administración. Por último, y sin que ello agote esta enumeración, el tema de la educación valórica, en especial, su alcance frente a las políticas y definiciones que se presentan, muchas veces, con un sesgo economista o utilitarista.

Referencias bibliográficas

Augier, Philippe: ***El ciudadano soberano. Educación para la democracia***. París, UNESCO, 1994.

CEPAL-UNESCO: ***Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad***, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1992.

Colombia: ***Ley General de Educación***, Bogotá, FECODE, 1994.

de Mattos, Carlos A.: ***Notas para una conferencia sobre cambio tecnológico y reestructuración productiva: Hacia un nuevo período del desarrollo capitalista***, Santiago de Chile, Instituto de Estudios Urbanos, Pontificia Universidad Católica de Chile. s/f.

García Márquez, Gabriel: ***Por un país al alcance de los niños***. Bogotá, Misión ciencia, educación y desarrollo, 1992 a.

García Márquez, Gabriel: ***La educación para un nuevo milenio***. Bogotá, Misión ciencia, educación y desarrollo, 1992 b.

México: ***Ley General de Educación***. Publicada en el Diario Oficial de la Federación, julio de 1993.

OREALC-UNESCO: ***Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990***. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 1990-WCEFA, Nueva York, 1990.

Tedesco, Juan Carlos: ***"Tendencias actuales de las reformas educativas"***. En: *Boletín Nro. 35 del Proyecto Principal de Educación*, UNESCO, diciembre, 1994.

UNESCO: **Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**. Presidente Jacques Delors. Documentos varios, 1993-95.

UNESCO: ***Informe Final de la Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe***, Quito, Ecuador, 22-25 de abril de 1991.

UNESCO: ***Informe Final de la Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe***, Santiago de Chile, 8-11 de junio de 1993.

LA ESCUELA COMO UNIDAD EDUCATIVA

Las actuales reformas del sistema educativo modifican las bases de la escuela. La descentralización – si llega a buen puerto – convertirá a cada UNIDAD EDUCATIVA en el corazón mismo del sistema educativo. Transformando sus esquemas organizacionales. ¿En qué pretende diferenciarse la UNIDAD EDUCATIVA de la escuela?; ¿por qué y para qué?; ¿cómo participar activamente de estas transformaciones?, son algunos de los interrogantes que se propone develar este capítulo.

SUMARIO

UN MODELO ORGANIZACIONAL APRISIONANTE

El pensamiento de la administración

La planificación de la educación

La cultura del fracaso en la escuela

La destaylorización de la educación

LA GESTIÓN EDUCATIVA ANTE LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO

La escuela como referente de la comunidad educativa

La unidad educativa como organización abierta al aprendizaje

La calidad de la unidad educativa

De la pauperización docente a su profesionalización

*Las escuelas de un país son su porvenir en miniatura
Tehyi Hsieh*

UN MODELO ORGANIZACIONAL APRISIONANTE

Los modelos organizacionales del trabajo y la producción están enraizados y se constituyen en una situación histórica, política y socioeconómica concreta, son respuestas humanas a una necesidad coyuntural, que responde generalmente a urgencias muy específicas.

En la obra de hombres en situación, “y no de estatuas míticas e infalibles” en el decir de Carlos Villar Araujo. Son modelos que emergen cuando las relaciones del trabajo se hallan en trance de reacomodación y recomposición. Entenderlas y comprender su génesis, y cómo y cuándo eran congruentes posibilitará modificarlas cuando dejen de serlo.

El modelo de organización adoptado por la empresa moderna – y del que la institución escolar no escapa, por lo menos en sus grandes trazos – es una cristalización de las profundas transformaciones económicas experimentadas a partir de la Primera y Segunda Revolución Industrial y que repercutieron directamente sobre la organización del trabajo y producción.

La incorporación del motor a vapor, a finales del siglo XVIII, originó la Primera Revolución Industrial; la electricidad, la industria química, el acero, el motor a explosión, en los años 1860/1880, dieron lugar a la llamada Segunda Revolución Industrial.

El impacto de estas revoluciones tecnológicas trascendió y superó largamente el ámbito de lo estrictamente tecnológico y productivo; los efectos fueron de tal magnitud que trastocaron la estructura social como pocas veces antes había ocurrido en la historia de la humanidad.

Ello se verificó, por ejemplo, en los sistemas de estratificación social, en la institución familiar, en los patrones de movilidad social y geográfica; en la composición y distribución de la población, en la estructura y condiciones de empleo, por citar sólo algunos de los efectos sociales más significativos.

Podría decirse, de manera harto simplificada, que el proceso de industrialización que se origina a partir de la Primera Revolución Industrial se basa en el uso intensivo y en gran escala de fuentes de energía inanimadas con el propósito de producir bienes y servicios. En materia de organización de la producción, lo que se verifica es la institucionalización de prácticas y pautas de trabajo cada vez más complejas, precisas, armónicas y preconcebidas.

Así, se asiste, a partir de los finales del XVIII, a la introducción del motor a vapor y a la aparición de la “gran empresa”, que conduce a una profunda modificación de la organización del trabajo, de los sistemas de relaciones laborales, de las condiciones y medio ambiente de trabajo, y, obviamente, del papel del trabajador y su papel en el proceso productivo.

De aquel artesano que manejaba sus manos con habilidad y destreza, con un conocimiento acabado de las materias primas y de las herramientas, con un manejo y control de su producto en todas las etapas productivas, y que se desempeñaba en un reducido ambiente de trabajo, la mayoría de las veces localizado junto a su hogar, se pasa a un trabajo inserto en una constelación prácticamente infinita de puestos de trabajo, de operaciones fragmentarias y repetitivas, con bajas calificaciones ocupacionales, con un desconocimiento del producto acabado y de la globalidad del proceso productivo, que se desempeña en un local de trabajo totalmente separado – cuando no alejado – de su hogar de residencia.

Podrían resumirse así las principales características que definen a una organización:

- Un conjunto de objetivos comunes y específicos hacia donde destinan sus esfuerzos y motivaciones los miembros de la organización.
- Una línea de posiciones, basada en una taxativa división de funciones y del trabajo, definidas en un espacio dado y asumida por individuos reemplazables, en torno a sistemas de normas y procedimientos amparados en una determinada organización administrativa.
- Una asignación de roles a los individuos en las diferentes posiciones que ocupan, decidida a partir del establecimiento de imperativos como la impersonalidad y la especialización.
- Una estructura de funcionamiento jerárquica y estable, muchas veces rígida, donde se regulan las relaciones a partir de rutinas disciplinarias estrictas. Una estructura donde los reglamentos actúan por sobre la lógica y el razonamiento de los individuos.

La existencia de uno o varios centros de poder que controlan la actividad de la propia organización con el objeto de alcanzar las metas propuestas.

Una valoración de la lógica del producto, de los objetivos, de las acciones para lograrlo, que trasciende y prescinde de los sujetos que lo protagonizan, despersonalizando de esta forma una iniciativa humana y socialmente significativa.

A pesar del hecho de que exista un relativo consenso en torno a estas características de las organizaciones, no puede dejar de mencionarse una advertencia: el excesivo mecanicismo de estos enfoques. Esto significa dos cosas: por un lado, se observa una exagerada traspolación del funcionamiento de la máquina hacia la organización social (en este caso la empresa). Por otro, esta concepción mecanicista y rígida de los fenómenos humanos se basa en modelos explicativos que procuran ser cada vez más “exactos”, pero que a fin de cuentas demuestran ser incapaces de ofrecer descripciones más acabadas y pertinentes de los fenómenos que transcurren en el mundo productivo.

El pensamiento de la administración

Max Weber, tal vez el pensador más lúcido y que primero sistematizó el fenómeno de la organización, la concibió a partir de algunos rasgos comunes que lo llevaron a denominar un “tipo ideal”. Esos rasgos comunes son: la especialización de las tareas, una estructura de autoridad claramente definitiva, descripción de los puestos formales y un clima de impersonalidad. Estudiosos posteriores, cuya disciplina se convirtió en la “administración científica”, acentuaron algunos de estos aspectos y desarrollaron ciertos temas. Podrían evocarse así – y a simple título ilustrativo – los relacionados con la especialización del trabajo, la unidad de mando y de dirección, la lealtad de los trabajadores a la empresa, los límites y extensión del control ejercido por la organización.

Esta concepción de la organización se basa en tres supuestos básicos. El primero, es el que define como relaciones humanas fundamentales en el seno de la empresa solamente a aquéllas

que contribuyen a la obtención de sus objetivos. El segundo se relaciona con el excesivo énfasis asignado al comportamiento racional de las conductas en detrimento de aquéllas relacionadas con una dimensión afectiva, emocional, de sentimientos. Y en tercer lugar, al papel atribuido a la coerción y el control como métodos eficaces para lograr el ordenamiento de las relaciones humanas.

Bernardo Kliksberg ha definido la “administración” como un conjunto de conocimientos referentes a las organizaciones e integrados por nociones atinentes a la explicitación científica de su comportamiento y por nociones atinentes a su tecnología de conducción.

Esta definición puede ser entendida como la síntesis de un proceso de decantación de las diferentes concepciones adoptadas en el ámbito de la “administración científica”. Una saga que se inicia a principios de siglo con las contribuciones de Frederick W. Taylor en su clásico libro *Principios de la administración científica* (1961), continúa con la obra de su contemporáneo Henri Fayol en *Administración industrial y general* (1961).

LOS DOCENTES Y LAS JERARQUÍAS

La educación es una transformación de los hombres por los hombres. De modo que sería paradójico que, en el momento en que la empresa descubre que no se trata de riquezas sino de hombres, una reflexión prospectiva sobre la enseñanza coloca en su centro los problemas que conciernen al recurso esencial de todo sistema educacional: la colectividad de sus educadores. Para hacer evolucionar la institución escolar, ¿no es necesario, en efecto, asegurarse ante todo de la correcta renovación de esa colectividad, de su formación, de su animación, de la adecuación de los medios que le son asignados, de la satisfacción de sus principales aspiraciones? A fin de que asuma las misiones que le son confiadas, que trate de responder, en forma espontánea a las demandas del conjunto de la sociedad y que se constituya en el motor del cambio.

Existe un estrecho camino, tal vez el único compatible con estas dificultades (de los sistemas educativos) caracterizado por un pequeño número de proposiciones:

- *para reactivar la considerable energía que detentan los docentes, la cual no es sustituible, es preciso reformar la jerarquía, adaptarla, darle una nueva motivación. Es esa energía la que debe animar a los maestros y profesores y darles ejemplo.*
- *simultáneamente, diversas acciones marginales incentivarían la evolución en profundidad de la composición del cuerpo docente y de su preparación profesional.*
- *La implantación de una jerarquía moderna, cuyo comportamiento fuera contrario al militarismo de una administración central, requiere de dos grupos de iniciativas:*
- *el reconocimiento de una verdadera profesión de gerente educativo que englobara en forma homogénea, tanto a los maestros directores de escuelas primarias por arriba de cierto número de grados, como a los consejeros, administradores y rectores de universidades. Se trata de un cargo difícil, que conlleva muy pesadas responsabilidades y para el cual, por lo demás, habría que exigir una formación elevada y grandes cualidades humanas;*
- *una asignación de responsabilidades y de medios lo más amplia posible, sobre una base contractual, con sanción de las responsabilidades tomadas, positiva y negativamente.*

Jacques Lesourne, *Educación y sociedad: los desafíos del año 2000*, 1993, p. 323/4.

Una exhaustiva revisión de los estudiosos en materia de administración, y específicamente los aportes de Kliksberg, establece algunas notas conceptuales que ayudan a entender esta definición.

En primer lugar, establece que las teorías de la administración tratan en general de todo tipo de organizaciones, sean éstas de carácter económico, cultural, social, religioso, etcétera. De ahí que el tema de la administración lo constituye tanto la empresa pública como la privada, tanto un hospital, como una escuela, una biblioteca o una fábrica de automóviles.

En segundo término, la administración parte del supuesto de la universalidad de las organizaciones; esto es, todas las organizaciones ofrecen características comunes que permiten postular la posibilidad de estudiarlas como un sujeto unitario.

La administración, en tercer lugar, comprende el análisis teórico a nivel científico del comportamiento de las organizaciones. Es por ello, que la ciencia de la administración determinó, en primera instancia, un vocabulario científico y sus categorías de estudio, para luego proceder con las distintas etapas de todo proceso de investigación científica.

Por último, sostiene que la administración incorpora también una tecnología o conjunto de conocimientos en materia de procedimientos de operación aplicables a la obtención de mayor eficiencia de las distintas áreas de las organizaciones.

Los analistas de las organizaciones muchas veces omitieron señalar que las empresas – en su acepción más amplia – son algo más que la sola forma de organizar de manera eficiente la producción de bienes y / o servicios. Para algunos estudiosos de la temática las empresas son algo así como una comunidad cerrada que opera dentro de otra comunidad, que tiene su propia dinámica, su propia estructura social. En otras palabras, escapa a estos enfoques la dimensión “informal” de la empresa.

Algunos autores, cuando reconocen la incidencia de factores humanos, lo introducen como un elemento de irracionalidad en el funcionamiento de las organizaciones. De cualquier forma, y hasta no hace muchos años, se etiquetaba a los comportamientos no esperados como elementos “disfuncionales”, o perturbadores del orden, o como elementos que atentaban negativamente contra las condiciones necesarias para el adecuado desempeño de las organizaciones. Esto es, iban contra los principios de la perfecta adecuación de los medios a los fines y la utilización de normas abstractas y universales.

Como puede verse, subyace en estas teorías el criterio de que sólo la racionalidad garantiza la eficacia de la organización.

En la medida en que estos conceptos y estos principios de la “administración científica” fueron incorporados en forma excesivamente mecanicista, los resultados observados son por demás preocupantes.

Las consecuencias de estas concepciones y supuestos pueden rastrearse hoy en las organizaciones donde se desarrolla la vida laboral de las personas. Con pequeñas mejoras y cambios, esta filosofía sobrevive en las instituciones cerradas sobre sí mismas que construyen una cultura limitada, limitativa, inhibidora y empobrecedora para los seres humanos y para las finalidades que se plantean.

Esto patrón organizacional condiciona a los hombres y a las mujeres a una actuación mecánica no razonada y a producir en un marco de rutinas fijas e inmodificables.

La planificación de la educación

El pensamiento administrativo tradicional llevó a construir una idílica visión formalista y mecanicista de la organización donde todo funciona gracias a la planificación. Corrientes posteriores adornaron este mito con un ingrediente esencial: el logro de resultados concretos e inmediatos como evidencia irrefutable de su eficacia.

Mientras en la producción industrial el “taylorismo” ganaba seguidores y alabanzas por el éxito alcanzado en el aumento de la cantidad y calidad de la producción industrial, en educación se seguía este modelo como patrón de organización y desarrollo del currículo escolar, pero sin considerar las características y particularidades de la escuela como espacio social.

LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

No es, por cierto, la escuela un tipo de organización altamente estructural, tecnológicamente precisa y dotada de metas bien definidas y unívocas. Por mucho que una determinada visión estructural y racional de la organización se empeñó en acentuar el carácter formal y orgánico de la escuela; por más que se procura una definición formal y administrativa de roles y funciones, así como una normativa reglamentista que trata de codificar funciones, propósitos, estructuras y órganos escolares; a pesar de que se aboga constantemente por la necesidad de procesos racionales para tomar decisiones y se establecen coordinaciones formales entre los componentes y los niveles escolares, las escuelas siguen siendo microcosmos sociales muy complejos. Y, como suele ser patente, mucho menos eficaces y funcionales que lo que se da por sentado.

Una serie de notas diferentes pueden permitir hacernos una idea más realista de cuál es la naturaleza de la escuela como organización.

- a) La escuela como organización es una realidad socialmente construida por los miembros que la componen, a través de procesos de interacción social y en relación con los contextos y ambientes en los que funciona. Como organización construida de este modo, la escuela genera estructuras, roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de la estructura formalmente reglamentada que queda, en este caso, redefinida.
- b) Cada escuela crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias implícitas, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías. Sin embargo, la cultura escolar implícita no aparece como un todo compacto y homogéneo: individuos y / o grupos particulares disponen de subculturas, asentadas en perspectivas, orientaciones e intereses diferentes.
- c) La estructura interna de la organización escolar aparece “débilmente articulada”, lo que dificulta el ejercicio jerárquico de la autoridad y torna ineficaces, con frecuencia, los mecanismos formales de coordinación entre sus miembros y niveles. Así, las escuelas se parecen en muchas ocasiones más a “anarquías organizadas” que a un sistema altamente racional, bien articulado y eficaz en el logro de las metas que pretende.
- d) La cultura escolar prima y protege sobremanera la autonomía individual de los profesores, cultiva el sentimiento de privacidad y responsabilidad individual en el ejercicio de las funciones docentes. Favorece escasamente, por lo tanto, las relaciones profesionales entre los mismos profesores. Se dice, con acierto, que la estructura organizativa de las escuelas en este aspecto propicia el celularismo: cada profesor en su aula con sus correspondientes alumnos y tareas.
- e) Tal como funcionan la mayoría de las escuelas, las tareas formalmente establecidas y el cumplimiento formal de las mismas constituyen los puntos de referencia más decisivos en la evaluación implícita de su funcionamiento. Esas tareas agotan prácticamente los tiempos organizativos, quedando por ello pocos tiempos libres para la autorrevisión, la reflexión y el trabajo profesional en colaboración.

J. M. Escudero, “La innovación y la organización escolar” en Roberto Pascual (coord..) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (II Congreso Internacional Vasco), 1988. p. 90.

Frente al auge de la industrial y del mundo de los negocios, la organización escolar parecería ineficiente para concretar los tan ansiados resultados a la manera de la empresa productiva.

Entre las racionalidades y creencias básicas que sustentan el quehacer educativo se encuentra la necesidad imperiosa de planificar con una concepción que deriva de la lógica de la producción. Se considera que la planificación de la enseñanza es válida porque permite una aplicación homogénea del currículo a la vez que gobierna la educabilidad hacia la eficacia.

El utilitarismo en educación se expresó a través de la pedagogía por objetivos: un instrumento al servicio de la búsqueda obsesiva de eficiencia en el logro de objetivos que no se propone discutir, según analizara el esclarecedor libro de Gimeno Sacristán *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (1982). Esta obsesión por los objetivos formalizaron la educación alrededor de una concepción mecánica del diseño y la programación de las experiencias educativas construyendo una práctica educativa tan atomizada que no consigue despertar el compromiso y entusiasmo de los docentes y alumnos.

Al no considerar la complejidad y la especialidad del proceso de enseñanza aprendizaje, ni las variables de orden social, psicólogo, institucional, de comunicación, de contenidos, etc., este modelo recorta artificialmente el sentido de la planificación.

Las rutinas escolares, tan influidas por el pensamiento administrativo y planificador, son derivaciones de una concepción de enseñanza ligada a una concepción instrumental, alejada de fines y valores.

Toda esta concepción de la educación nos obliga a evaluar las herramientas conceptuales y prácticas del oficio docente, y a reconstruir aquéllas que promuevan la concreción de aprendizajes de calidad con equidad. A la vez, estas herramientas deberían posibilitar a docentes y directivos mayores niveles de comprensión de sus acciones, y también deberían permitirles dar cuenta de sus prácticas con mayores niveles de profesionalidad.

Esta tarea ineludible – de transformar la forma de pensar y hacer escuela – debe reconocer que las modalidades de actuación docente están más relacionadas con los sistemas de formación hasta ahora implementados que con las características personales de los docentes.

La inadecuación de la lógica de la planificación del mundo bélico y productivo ha perjudicado – a nuestro entender – la función de la escuela mucho más que la pobreza y el analfabetismo.

La cultura del fracaso en la escuela

La escuela, cada vez más, se ha ido alejando de sus cometidos centrales que le dieron origen. Las expectativas de la sociedad sobre la escolaridad son cada vez más altas; pero al mismo tiempo los procesos escolares han entrado en un callejón sin salida. Esto es, la escuela no da las respuestas adecuadas, y desde la sociedad se llama la atención etiquetando a esta situación como de fracaso.

Distintos estudios e investigaciones resaltan evidencias, hechos y resultados que pueden sintetizarse de este modo:

- Altas tasas de repitencia.
- Amplias deserciones antes de concluir la escuela primaria.
- Bajos niveles de aprendizajes.
- Escasa significación social de muchos de los aprendizajes promovidos por la escuela.
- Incapacidad para atender con éxito a los niños de los sectores más pobres y marginados de la sociedad.
- Centralismo y verticalismo en las decisiones acerca del diseño de la educación y sus proyecciones.
- Delegación a las unidades educativas de la ejecución, los ajustes y adecuaciones, aunque así no se alcance el éxito de la misma propuesta.
- Predominio de una visión tecnicista de las prácticas, entendiéndolas como la sola aplicación de teorías científicas.
- Predominio de discursos excesivamente racionalizadores sobre el funcionamiento institucional, pero con prevalencia de prácticas anodinas sin una clara intencionalidad pedagógica.
- Focalización de la acción de las escuelas y sus directivos en los componentes administrativos con escasa presencia de las restantes dimensiones de la institución escolar.
- Diseño de cargos y estructuras sin un análisis previo de fines y medios con la consiguiente pérdida de sentido de las tareas cotidianas.
- Estructuras de poder piramidal en el interior del sistema que no dejan lugar para ninguna deliberación sobre la tarea escolar.
- Separación de los mecanismos de decisión administrativos-organizacionales respecto de las estrategias pedagógicas.
- Directivos con poco poder de decisión y resolución, pero con mucha tarea de administración.
- Ninguna formación para los directivos de escuelas en tanto líderes de los docentes y gestores de los procesos educativos.
- Desvalorización de los contextos específicos en que se desarrollan las prácticas educativas particulares: con sus especialidades: sus obstáculos y sus ambigüedades.
- Espacios escolares definidos en el poder central con anterioridad al conocimiento de la población y sus situaciones específicas, aunque esto tampoco implica igual calidad edilicia para todos.
- Un tiempo de trabajo docente inadecuadamente definido. Porque si bien es una tarea a la que se le reconoce la necesidad de diseño, planificación y ajustes, el tiempo laboral docente se reduce sólo a las horas de “clase”.
- Una concepción de práctica educativa orientada al cómo y la instrumentación, pero divorciada de los para qué, para quién, y con quién.
- Una práctica pedagógica centrada en la enseñanza y no en los aprendizajes.
- Una formación de los agentes educativos puramente teórica, para luego aplicarla en las escuelas y convertirla en práctica.
- Ninguna formación para trabajar como directivos escolares.
- Instituciones centradas alrededor de lo administrativo, y no de lo académico.

En esta maraña de hechos, las causas y los efectos han comenzado a confundirse, generando una gran confusión para la acción transformadora. A la vez que construye una trama cultural omnipresente de fracasos, que como profecía que se autocumple, genera más fracaso porque

nada puede hacerse, todo da igual, nada de lo que se pueda hacer alcanza para cambiar el sino del sistema educativo.

La destaylorización de la educación

La educación no ha estado aislada de las maneras en que se han desarrollado la organización de las fábricas y el trabajo desde hace prácticamente dos siglos.

La presencia de los modelos de organización del trabajo basados en los presupuestos de Ford, Taylor, Weber y Fayol con sus procedimientos y supuestos de administración y control, comienzan a ser cuestionados fundamentalmente por la implicación de la división del trabajo que proponen, la separación alienante entre diseñadores y ejecutores, y la falta de consideración de las personas como sujetos.

Valores como la obediencia y el acatamiento están dando paso a otras valorizaciones: la creatividad, la participación activa, el aporte creativo, la flexibilidad, la invención, la capacidad de continuar aprendiendo, entre otros.

En última instancia, los actuales procesos de reforma tendrán que superar este modelo taylorista, como una de sus primeras tareas. A partir de las páginas siguientes se busca justamente ofrecer evidencias y sugerir aportes para la construcción de otro modelo organizacional.

En definitiva ante el volumen de transformación que tenemos que afrontar, valdría la pena recuperar aquel desafío esencial del maestro del Libertador Simón Bolívar, Don Simón Rodríguez, quien hace ya dos siglos nos desafiaba con su: **“o inventamos o erramos”**.

¿PROTAGONISTAS O CULPABLES?

Hay verdades que lo son a medias. Por ejemplo ésta: los docentes son los verdaderos protagonistas de las reformas educativas. Cierto, pero sólo si se considera el contexto de tal afirmación. Analicemos esa media verdad y sus implicaciones.

Primero conviene aclarar que no se es docente por una gracia especial: se llega a serlo, de jure, tras una determinada formación que da acceso a un título. Pero este acceso expresa una doble evaluación. Una, explícita y de orden aparentemente técnico, que establece el itinerario académico que debe recorrer quien aspira a ese título, faculta – en teoría – para el ejercicio activo de la docencia. La otra,, generalmente implícita, es la valoración social de la profesión docente. En relación con la primera caben diversos diseños, años de duración, nivel académico, materias o formas organizativas de la formación inicial y permanente. No cabe duda de que son, todas ellas, cuestiones importantes cuyo debate y solución es necesario. Pero esa misma centralidad oscurece a menudo su insuficiencia si no se correlaciona estrechamente con la segunda cuestión: la valoración que la sociedad hace – en la práctica – de la profesión docente y las posibilidades que, consecuentemente, asume.

El efecto práctico de esa fijación exclusiva en lo profesional hace que, paradójicamente, aparezcan los docentes como responsables exclusivos del sistema educativo; ellos tienen siempre la culpa de todo lo que en él no funciona, y casi nunca se reconoce el mérito de su esfuerzo cotidiano, que hace andar el complejo mecanismo escolar. Parece que la sociedad sólo se acuerda de los enseñantes cuando hacen huelga. Es decir, cuando su ausencia los hace imprescindibles... En cambio, esa misma sociedad hace recaer sobre los hombros de los docentes todas las cuestiones que no sabe cómo resolver en sus ámbitos de competencia propia, exaltando, eso sí, la sublime labor del maestro de escuela.

Pongamos nombres y apellidos a esa abstracción de “la sociedad”. La familia, para empezar, que tan a menudo se limita a delegar su insustituible cuota de responsabilidad educadora y a exigir virtudes escolares que no práctica en su esfera doméstica; o, en el mejor de los casos, a ejercer una frágil y minoritaria participación en los centros.

Para seguir, los poderes económicos, cuya racionalidad se concentra exclusivamente en la rentabilidad inmediata o el beneficio especulativo, sin tomar su responsabilidad en la educación como inversión social y no sólo productiva, ciertamente a largo plazo y poco fastuosa. Y, para acabar, la hora de pasar de las declaraciones retóricas a los hechos prácticos, deja a la mayoría de los docentes en la soledad de un ámbito profesional minusvalorado, sin recursos eficaces, sin estímulos económicos y, lo que es peor, sin el reconocimiento de su autonomía profesional, ni la imprescindible inyección de ilusión y de confianza social. Estos son los otros protagonistas, y responsables de la educación. Su debilidad no debe, sin embargo, servir de pretexto para descargar ni un ápice la efectiva y directa responsabilidad del colectivo de los docentes. Si se está exigiendo, desde éstas y otras instancias, una educación de calidad y acorde con los tiempos actuales, ya es hora de que cada cual comience a asumir sus propias responsabilidades, su

específico protagonismo. Y a actuar en consecuencia. De lo contrario, hay protagonismos exclusivos que se convierten en culpabilidades anunciadas.

Cuadernos de Pedagogía N° 199 (artículo editorial), diciembre de 1991, pág. 7.

LA GESTIÓN EDUCATIVA ANTE LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO

Hasta los años 70, se consideraba que la administración centralizada era una eficiente modalidad para sostener y llevar adelante la expansión de los sistemas educativos nacionales. En los últimos años – y más precisamente a partir de los 80 – aparece, como un elemento destacable en las políticas educativas, la intención de modificar este patrón organizativo, prácticamente, predominante en el mundo entero.

En la modalidad centralizada y verticalista – hasta ahora vigente – de gobernar, administrar y ordenar el sistema educativo, las decisiones adoptadas por el nivel central regían en la totalidad del sistema. El poder central se ocupaba del financiamiento, de la elaboración y administración del currículo, de la contratación del personal docente y administrativo, de la elaboración de las distintas normativas, de su implementación y supervisión de su cumplimiento.

Las diferentes jurisdicciones y ámbitos territoriales, y sus respectivos organismos, solamente recibían las directivas y encaraban su aplicación.

Muchos países europeos y asiáticos – entre otros Francia, Inglaterra, España, Australia, Corea, Malasia – y también otros de la región americana han comenzado a renovar esta organización y gobierno de la educación formal. Entre las razones que llevaron a los ministerios de educación de estos países a adoptar una decisión de este tipo pueden identificarse: incapacidad para administrar un sistema dimensionado a escala tan grande, la estructura inadecuada, la poca o ninguna comunicación de los niveles centrales con las unidades escolares, las escasas posibilidades de intercomunicación, entre estas últimas.

De manera prioritaria, en la revisión del sistema verticalista se asumió que la condición para tornarse más eficaz en potenciar los aprendizajes de niños y jóvenes, es delegar funciones a los niveles de base, restituyéndole a la UNIDAD EDUCATIVA su autonomía para que ésta pueda asumir, con responsabilidad y proyecto, el trabajo de concretar los aprendizajes que la sociedad le delega.

El presupuesto básico de estas políticas es que sólo pueden obtenerse aprendizajes de calidad con equidad, si se logra implementar una gestión efectiva en el nivel escolar. Una educación de calidad requiere de la gestión efectiva – con mayor autonomía y menos control burocrático del poder central – de los equipos directivos de las unidades educativas.

Entre otros autores, Jacques Hallack (1992), afirma que la delegación de funciones a la unidad educativa en asuntos relacionados con el ejercicio del poder, tanto para la administración financiera y las cuestiones pedagógicas, como para las normativas y directivas, asegurarán a las escuelas:

- una gran flexibilidad en la obtención y empleo de los recursos;
- habilidad para generar y distribuir recursos según las necesidades;
- aumento de la capacidad creativa, de innovación y de experimentación;
- aumento de la autonomía en la toma de decisiones;
- disminución del control burocrático;
- mayor participación e involucramiento de toda la comunidad educativa.

La delegación de funciones promoverá una mayor calidad de los procesos y resultados académicos, más eficiencia, mayor democracia e igualdad de responsabilidades para la gestión escolar.

Para que este proceso alcance el éxito esperado, y de acuerdo con la experiencia acumulada en los países donde las reformas descentralizadoras llevan más tiempo, Hallack insiste en la necesidad de ser rigurosos en la redefinición de las tareas y responsabilidades entre los diferentes niveles (central, intermedio y local) de los sistemas educativos y sugiere organizar la distribución de poderes y tareas de la siguiente manera:

El nivel central: Establece las políticas básicas que aseguren una educación común para todos de calidad y con equidad, diseña el currículo de contenidos mínimos, y asegura los recursos financieros. Crea, asimismo, estrategias globales para monitoreo y seguimiento de los avances y retrocesos, y se ocupa de perfilar las políticas de formación y capacitación de docentes para que estos profesionales puedan concretar la educación que la sociedad espera de ellos.

El nivel intermedio: Es la instancia que brinda el apoyo necesario; concreta las evaluaciones consensuadas; selecciona el personal; crea reales mecanismos y estrategias de comunicación entre el nivel central y la escuela, etcétera.

El nivel local o la escuela: Desarrolla los proyectos a cargo de los directivos con la participación de la comunidad educativa. “El sistema de administración local tiene que estar articulado con el sistema nacional de educación. Mejorar el sistema local no significa eliminar el nivel central, ni eliminar todas las reglas dejando a las escuelas en un mar de autonomía” (*op. cit.:10*).

El desafío es encontrar un equilibrio entre los dos extremos distribuyendo, minuciosamente, participación y autonomía, autoridad y responsabilidad. Esto implica maximizar a las personas y a los recursos en cada uno de los tres niveles para concretar la ambición de este fin de siglo: educación de calidad con equidad.

La escasa o nula articulación entre estos tres niveles impediría desarrollar una estructura organizacional efectiva. El desafío de la descentralización – en todo caso – es lograr delegar poderes y responsabilidades, de manera tal, de implementar una estructura y una dinámica organizacional que genere resultados académicos potentes y significativos.

En la misma línea de reformas y descentralizaciones Jean P. Obin en su texto *La crise de l'organisation scolaire* (1993) propone para la reforma de la educación francesa un esquema que se propone modificar de cuajo la tradición verticalista, jerárquica y oscurantista de los sistemas educativos centralizados.

A su entender debe modificarse la forma organizativa de todo el sistema educativo, y no sólo la de la organización de la escuela. Los niveles central e intermedio deben maximizar su quehacer organizándolo también alrededor de objetivos, proyectos y evaluaciones. Todos deben ser abiertos a la sociedad, conocerse, integrarse, publicarse.

El nivel intermedio (que para ellos son las academias) aglutina a los poderes y organismos que apoyan a las escuelas, por comunas, regiones, sectores; estos se han convertido en reales centros de apoyo y asesoría de los establecimientos escolares. Y son a su vez la “inteligencia” que no permite crear nuevas burocracias; su tarea es velar por las escuelas, proponerle al poder central los cambios pertinentes de la legislación y cuidar que las disposiciones sean adecuadas para los grandes objetivos de la escuela.

La figura 2.1 muestra un esquema tomado de Obin (*op. cit.: 112*) que expresa esta situación por medio de una representación:

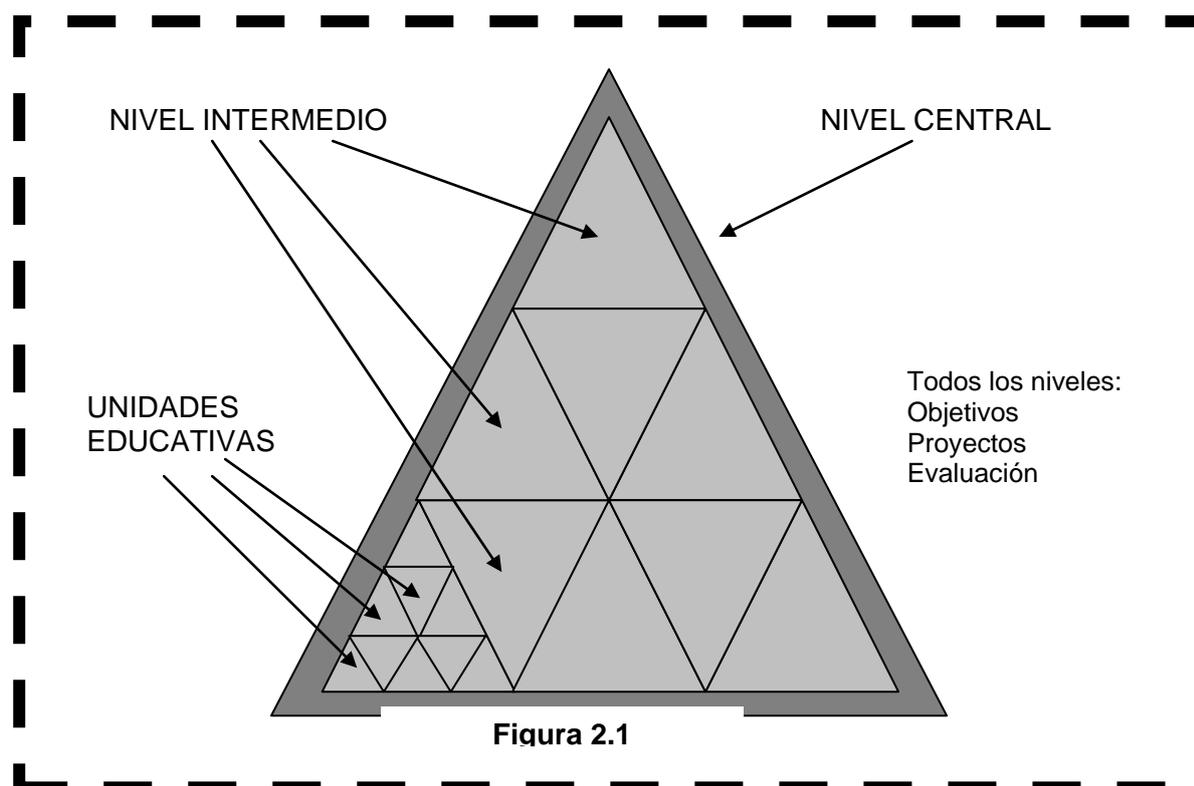


Figura 2.1

Otro aspecto revolucionario – a nuestro entender – es que hasta el último de los agentes del sistema posee en este esquema toda la información necesaria para operar coherentemente con los objetivos del mismo. Cada docente y todo el personal no docente tiene que conocer los objetivos de la educación nacional, del proyecto de esa escuela. Las redes de comunicación e información, de abajo arriba y viceversa, son los ejes neurálgicos de esta concepción. Para este modelo los procesos de concertación previa, sensibilización y formación son requisitos previos. Su preocupación supera la transformación del sistema educativo, toda vez que quieren a su vez colaborar en desarrollar organizaciones más humanas basadas en valores, que promuevan democracia y participación.

LOS PROYECTOS EDUCATIVOS LOCALES

Sacar adelante una propuesta descentralizante que acerque la educación a la sociedad es también una responsabilidad de los actores educativos y sociales. A fin de cuentas, la autonomía y la participación son mecanismos y procesos políticos a través de los cuales la comunidad se plantea el reto de orientar y conducir la educación que desearía tener.

La escuela y los espacios locales son los lugares donde se administra la crisis educacional; pero donde también se puede avanzar en la resolución de los problemas derivados de las exigencias de calidad educativa, democratización y participación en la gestión. Ninguna reforma descentralizadora es posible si no tiene como punto de partida las experiencias e iniciativas que se desarrollan en estos espacios e involucren a los docentes y directores como líderes pedagógicos.

En este marco es que cobra importancia el impulso de los proyectos educativos locales como una política central para elaborar y ejecutar los nuevos perfiles educativos que corresponden a las exigencias de desarrollo social y económico del entorno local, y como articuladoras de la participación en la conducción educativa. Estas propuestas de carácter educativo y cultural traducen los objetivos fundamentales y contenidos mínimos que plantea el sistema educativo nacional, al mismo tiempo que recogen las necesidades y demandas de la localidad en todos los ámbitos de la educación local: educación formal, no formal e informal.

Los proyectos educativos locales no sólo definen las finalidades y los derroteros de la acción educativa. También contienen planes de acción, en los que los gobiernos locales, los agentes educativos, las organizaciones sociales, los empresarios, los agentes productivos y las instituciones acuerdan objetivos y metas comunes en función de los cuales ponen en acción los recursos tanto del Estado como locales.

Se trata, de una propuesta integral. En ella se relacionan coherentemente los diversos componentes educativos. Así, un proyecto educativo local comprende una propuesta de gestión descentralizada y participativa, una propuesta curricular diversificada y una estrategia de potenciación de las capacidades locales, vinculándolas a metas de desarrollo local y regional. Su viabilidad está en correspondencia con el hecho de que constituyen un proceso de concertación política y educativa en el que la articulación de los diversos intereses sectoriales y sociales se va convirtiendo en voluntad política en el campo educativo. Todo esto supone una participación activa de los docentes en la definición y realización del proyecto educacional, y la valoración de las capacidades de liderazgo principalmente de los directores de los centros educativos y de los gobiernos locales.

Esta política descentralizadora de impulsos a los proyectos educativos locales tiene mayor importancia en situaciones como las del país, donde existe heterogeneidad étnica y social. Sin embargo, este desafío también se va de la mano con la necesidad de fomentar la integración del sistema educativo. Los proyectos educativos deben insertarse en el entorno local y regional; pero no confinarse ahí, sino más bien articularse a objetivos y planes nacionales.

Una descentralización así entendida estaría garantizando una distribución equitativa de las oportunidades y un Estado que asuma su responsabilidad a fin de evitar segregaciones y exclusiones regionales, sociales y étnicas.

En suma, la descentralización, impulsada desde la sociedad y el Estado, debe significar proyectos educativos, autonomía, iniciativa y capacidad de gestión, y un sistema educativo integrado que dé coherencia nacional y compense desigualdades.

“Descentralización de la educación: Cómo avanzar desde la sociedad”, en *Perfiles para el Desarrollo Educativo Local*. Año N° 1. Lima, Perú, 1994, p.3

La escuela como referente de la comunidad educativa

Las políticas de descentralización que se han adoptado traducen la intención de abandonar una actitud o forma de administrar lo educativo centrada en el control como mecanismo corrector de irregularidades e incapacidades previsibles.

Poco a poco, el control omnipresente deberá ser sustituido por un régimen de delegación, asentado en la formación de consensos previos.

El sistema desconcentrado debería distribuir sus responsabilidades desde los niveles regionales, municipales, departamentales, hasta los mismos establecimientos escolares.

Así, la escuela con autonomía para adecuar, organizar y administrar el currículo, y para convocar a los distintos actores sociales a participar en sus tareas, dejará normativas centralizadas. Podrá convertirse en la institución educativa que lidere en su comunidad una escolaridad participativa, fértil y saludable.

En los últimos años, ha comenzado a aparecer, como elemento destacable en las políticas educativas de distintos países de la región, el diseño de un nuevo estilo de gestión educativa centrado en el fortalecimiento de las relaciones de la escuela con medio social inmediato.

Tradicionalmente, el sistema educativo ha sido el punto de referencia de la sociedad cuando se trataban las cuestiones educativas. Hoy, con la descentralización, la escuela promete ser el corazón del sistema educativo y la organización que nuclea y sea el referente social inmediato de las temáticas educativas de la comunidad.

La escuela autónoma, con capacidad de acercarse a su comunidad, y de realizar sus necesidades educacionales, pasará a constituirse en la UNIDAD EDUCATIVA que lidere los procesos de formación de los niños y jóvenes.

PRIORIZANDO ACCIONES

Para cumplir los compromisos asumidos por el Gobierno, la Secretaría de Educación elaboró programas de trabajo que priorizaron cinco áreas de actuación:

- 1. Autonomía de la escuela: Centro de la atención educativa y espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, la escuela necesita autonomía para decidir sobre las diferentes cuestiones pedagógicas, administrativas y financieras que afectan su vida diaria. Autonomía, sin embargo, no es sinónimo de abandono, la transferencia del poder de decisión del Estado a la comunidad escolar es un proceso en el que los técnicos de las Delegaciones Regionales de Educación y del organismo central no tutelen a la escuela, ejerciendo en su lugar, actividades de asesoría y apoyo.*
- 2. Fortalecimiento de la Dirección de la escuela: En la escuela, cada alumno exitoso involucra una inversión de 10 a 12 años, si se considera sólo la etapa de la enseñanza básica. Durante 180 días al año, es necesario mantener en funcionamiento una estructura ágil y adecuada cuyo producto principal deberá ser "enseñanza de calidad". Nada más esencial, en ese contexto que colocar en la dirección de la escuela a profesionales competentes y comprometidos con la educación. Seleccionados por sus méritos, capacidades y actitudes para liderazgo, los directores de escuela deben, también, tener condiciones de perfeccionar sus conocimientos y habilidades gerenciales. Cabe al gobierno, además, ofrecerles las condiciones y crear los mecanismos que hagan posible la gestión democrática de la educación.*
- 3. Capacitación, Perfeccionamiento y Carrera profesional: La escuela pública está en una encrucijada en la que se mezclan ingredientes tan explosivos como: formación académica insuficiente, bajos salarios, falta de oportunidades para reciclaje y perfeccionamiento; muchos han perdido la mística y algunos olvidaron sus compromisos.*
- 4. Se precisa un osado programa de capacitación y entrenamiento de profesores, especialistas y funcionarios de las escuelas, para revertir este cuadro y crear, en cada unidad, el clima apropiado para hacer efectiva la mejoría de la educación. La creación de un plan de carrera que valore – a través de salarios diferenciados – el desempeño y la capacidad de los profesionales merece un capítulo aparte.*
- 5. La Evaluación de la Enseñanza: Diagnosticar y resolver los problemas de la educación representan un desafío que exige el instrumento más adecuado para responder a esa evaluación educativa.*
- 6. Integración con las Municipalidades: La articulación entre el Estado y las Municipalidades hace posible una mejor utilización de la capacidad física instalada y la optimización de los recursos aplicados. Más aún, puede significar la formación de una sociedad necesaria para el desarrollo de*

proyectos de entrenamiento y programas de evaluación de la educación. Debe ser un enriquecedor intercambio de experiencias. En la aritmética de la cooperación, la gran diferencia está en que la suma de dos más dos, es cinco.

UNICEF, MEC, CENPEC, *Promoción de la autonomía escolar en Minas Gerais*, Cuadernos de Educación Básica, Brasilia, 1993.

La unidad educativa como organización abierta al aprendizaje

Hasta ahora las organizaciones (Os) se asemejan más a objetos estáticos, capturados por medio de una representación, que a espacios sociales y humanos donde transcurre gran parte de la vida de las personas. Tradicionalmente, las organizaciones han sido vistas o representadas como espacios lejanos, determinados o preestablecidos, o como espacios “naturales”.

Organizaciones por un lado, individuos por otro. Sin embargo, los individuos son personas, tan reales como cada uno de nosotros. Y las organizaciones son los espacios de la sociedad donde transcurre, nada más y nada menos, que nuestra vida. El trabajo, nuestra salud, el ocio, el deporte y el juego, son realidades vividas por cada uno de nosotros en organizaciones.

Vida organizacional que, en parte, nos llena de angustia, desasosiego, resentimiento, sinrazón y alineación. Somos – o queremos ser – de una manera en nuestra vida íntima o particular, pero debemos ser de otra como nos lo piden las organizaciones en nuestra vida social y laboral.

De una lectura de la literatura más innovadora que circula en la región sobre el tema de las organizaciones, surgen tres aportes de relevancia. El primero, de Fernando Flores (1994), referido a la temática del proyecto en las organizaciones. Para el tema del trabajo de los directivos resulta relevante el libro de Gore y Dunlop (1988). Peter Senge (1992) es quien contribuye significativamente a la propuesta sobre las capacidades requeridas sobre quienes recae la responsabilidad de conducir las Os.

En su libro *Creando Organizaciones para el Futuro*. Fernando Flores se propone comprender las Os a fondo, con una clara intencionalidad de búsqueda de transformaciones y rediseños que las conviertan en espacios, fundamentalmente, humanos.

La singularidad de sus análisis radica en intentar comprender qué clase de espacio es la organización (O) profundizando en su razón de ser: indagar qué la define, qué constituye su naturaleza.

El estudio de este tema y su propuesta están basados en una ontología de las organizaciones buscando desarrollar una respuesta a la misma razón de ser de ellas. Entre las razones más relevantes para nuestro quehacer pueden identificarse las siguientes: organización y comunicación; y la organización se concreta a través de la comunicación.

Las Os son los espacios – según Flores – donde es posible tener conversaciones sobre temas recurrentes en la actividad de nuestra organización. Así la escuela debiera ser el ámbito donde pudieran ocurrir esas conversaciones recurrentes sobre el currículo, su adecuación a esa comunidad, los criterios y valores de la cultura institucional, las normas de convivencia, los parámetros y criterios para evaluar el desarrollo curricular, por qué se aprende, cómo y cuándo no, etcétera.

Las organizaciones surgen de una declaración más fundamental (el proyecto), que produce la identidad y la unidad de una O, a la vez que demarca el ámbito de las conversaciones futuras. Es el “escuchar” el marco de referencia o trasfondo (el proyecto), las deliberaciones e intercambios, lo que unifica las declaraciones, posibilidades y compromisos con los que opera la organización. Estas declaraciones dan sentido a la acción y producirán nuevas posibilidades y oportunidades en el interior de la O.

Las declaraciones de trasfondo (sobre el proyecto educativo, su viabilidad, su contexto) producen un “escuchar” recurrente de un ámbito específico de posibilidades, definiendo el campo de la tarea sobre el “tema” (educativo en nuestro caso). A su vez este trabajar sobre estas temáticas o campos de acción, abre posibilidades; plantea nuevos y potentes interrogantes; perfila otras perspectivas de pensamiento y acción.

Las Os, son el producto de esas conversaciones y de las modalidades sobre cómo se sostendrán conversaciones sobre la organización. O lo que es lo mismo, una O crece y se desarrolla si tiene

espacios y capacidad para reflexionar sobre sus resultados, relacionándolos con su accionar. El proyecto es su trasfondo, pero también es el punto de partida para continuar construyendo una cultura institucional rica y fluidamente adecuada a su contexto.

Ernesto Gore y Diane Dunlop en su libro *Aprendizaje y Organización*, realizan una lectura de las relaciones entre la organización escolar, el aprendizaje y los procesos en los que se encuentran inmersos los sujetos. Su interés es indagar hasta qué punto lo organizacional condiciona y determina el aprendizaje de los sujetos y de la misma organización. Entre los aspectos que nos interesa destacar pueden mencionarse:

Los procesos específicos de cada organización requieren una coordinación que conozca – y difunda a sus miembros – la relación entre sus acciones y sus resultados,

El conocimiento es una cualidad de la relación que se da (o no) entre los elementos de una O: sujetos, ambiente, valores, creencias, etcétera.

La manera como pensamos e imaginamos la organización determina cómo se controla el aprendizaje.

No es posible que haya organización sin objetivos claros que orienten los procesos de transformación propios de esa organización.

El aprendizaje organizacional es el proceso que, en el interior de una O, genera conocimiento.

Para que haya aprendizaje organizacional deben cumplirse tres condiciones: que el conocimiento generado por cada individuo debe ser **comunicable**, es decir comprensible por los otros miembros de la O; tiene que ser **integrado** a otros conocimientos que existan, y **consensual**, es decir válido y útil en general.

Peter Senge en su impactante libro *La quinta disciplina* (1992) define organización inteligente como aquella “donde la gente expande, continuamente, su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad y donde la gente, continuamente, aprende a aprender en su conjunto” (p.: 11).

En un nuevo paradigma organizacional, las Os – más que ordenar – tendrán que descubrir “cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de la gente en todos los niveles de la Organización” (*op. cit.*, p. 12).

Una organización inteligente es aquella que aprende permanentemente, y así recrea su futuro, incorporando los problemas del quehacer, los desafíos y la tarea que deben ser enfrentados.

Para ello propone considerar cinco aptitudes, competencias o disciplinas – como gusta llamarlas – que deberán desarrollar las personas y las organizaciones. Se refieren a la manera cómo pensar, imaginar y concretar las Os y apuntan a romper viejas formas basadas en el control, la rutina, la mediocridad y la desconfianza. Estas aptitudes básicas del individuo y la organización son las siguientes.

El pensamiento sistémico: Es la nueva forma de pensar que ya no concentra sus esfuerzos en analizar las partes o fragmentos y, aunque parte de lo anecdótico, se dirige a captar la totalidad, construye una imagen o visión globalizadora de una situación problemática, analiza los síntomas, pero actúa sobre las causas que les dan base de sustentación. El pensamiento sistémico es el que reúne racionalidad e intuición; lo cuantitativo y lo cualitativo, etcétera. Al proponer dejar de ver el mundo como la suma de fuerzas desconcertadas entre sí, rechaza las estructuras de especialización y fraccionamiento del conocimiento. Aspira a resituar nuestras percepciones intentando recoger la totalidad de las situaciones y sus interrelaciones. Identificando “el punto de apalancamiento” se puede, exitosamente, actuar sobre la realidad porque “nuestros actos crean la realidad y pueden cambiarla”.

Sólo cuando aprendemos a ver la totalidad de las estructuras en las que operamos, somos capaces de ver relaciones y fuerzas, antes ocultas, y se adquiere la capacidad de trabajar, en y sobre ellas, para cambiarlas.

Los modelos mentales: Modificar los modelos mentales que forman parte de una determinada manera de vivir, trabajar y pensar es una tarea esencial de todos los miembros de una organización, inclusive de sus directivos.

Las rutinas burocráticas forman parte del imaginario social y para superarlas será menester que, dentro de la O, se creen espacios de reflexión y deliberación sobre su quehacer. Espacios que posibiliten la emergencia de estas creencias y conceptualizaciones, muchas veces inconscientes. Así podrán ser manifestadas, elaboradas y recreadas dentro de un paradigma laboral más humano y ecológico.

La construcción de una visión compartida: Es tarea fundamental del líder de una O, crear una imagen del-con futuro que se aspira a construir. Esta visión compartida es el conjunto de principios y prácticas rectoras que pasan a ser asumidas, colectivamente, por la O. Concretar, en la práctica, esta visión compartida requiere competencias y aptitudes específicas para configurar esta visión, de forma tal que genere compromisos genuinos. La visión compartida promueve, así, la globalidad de las acciones con organicidad.

El aprendizaje en equipo: Fomentar la capacidad de trabajar en equipo supone abrir espacios para el diálogo que posibiliten el flujo de los significados individuales para crear un “pensamiento de conjunto”. Supone también, aprender a percibir y recoger los patrones de interacción personal que, muchas veces, obstaculizan el aprendizaje grupal. Peter Senge, insiste: es cambiar una mentalidad que por siglos ha creído en la tarea individual y solitaria. Por ello, es imprescindible que toda nuestra agrupación humana cree espacios de formación, sensibilización y diálogo para desarrollar una nueva cultura del trabajo en equipo.

El dominio personal: Esta disciplina hace referencia a ciertas cualidades del líder – pero también del resto de los miembros. Para Senge, éste es el pilar espiritual de la O, y se refiere a la capacidad de introspección y autoestudio de las personas, porque asegura que “la capacidad de aprender de una O, no puede ser mayor que la de sus miembros”. (*op. cit.*: 16).

El dominio personal da cuenta de las características individuales que inciden, fuertemente, en las organizaciones. Por ejemplo: ahondar la visión personal; aprender a desarrollar la paciencia; ver la realidad de manera más objetiva. Claramente, Senge plantea que el aprendizaje personal de los miembros de una O y el aprendizaje organizacional no están divorciados como, hasta ahora, lo planteaba el modelo burocrático.

¿Qué nos ofrece esta manera de pensar las Os y reflexionar sobre ellas?

Hasta ahora las Os lograban sus objetivos exigiendo de los individuos posponer sus saberes, sus satisfacciones, sus necesidades, sus deseos y creencias, y asumir las metas de la O, definidas por otros. Esta forma de conceptualizarlas enfrenta y opone el individuo a la O.

Lo que debe ser la O y su forma de operar, ambiente, etcétera, debe ser consensuado con sus integrantes para que puedan desempeñar su trabajo, su puesto, su oficio. Sintetizando, el sujeto de las organizaciones es un sujeto que, al encerrarlo en reglas y reglamentos, pierde su posibilidad de generar conocimiento; se ahoga su espíritu creador; aumentan los aprendizajes adaptativos; y se forman burócratas que continúan administrando más de lo mismo.

El interrogante más agudo, en este momento, es cómo crear y recrear organizaciones escolares donde las personas expandan sus aptitudes para crear los resultados que desean, donde se cultiven nuevos patrones de pensamiento y acción, donde las aspiraciones individuales y colectivas puedan desarrollarse, donde las personas aprendan a aprender en su conjunto y de forma continua.

Gran parte de este cambio buscado a nivel escolar reside en la posibilidad de modificar las maneras de hacer escuela o los modelos organizativos que la sustentan. Una nueva organización, para incorporar la potencialidad de las personas deberá preocuparse por ser:

- ÉTICA
- INTELIGENTE Y
- SENSIBLE.

La calidad de la unidad educativa

El mundo occidental asiste al “boom” de la calidad. Mary Walton (1992:65) afirma que “la calidad debe convertirse en la nueva religión”. En los medios de comunicación y en todas partes se escuchan expresiones como normas de “calidad”, producto de “calidad”, control de “calidad”. En las empresas que producen bienes y servicios, la capacitación se desarrolla en “círculos de calidad” o de “calidad total”.

Esta situación da cuenta de una preocupación social que se expresa en un requerimiento generalizado de calidad y el sistema educativo no escapa a demandas específicas de calidad de la enseñanza que se imparte en sus instituciones.

La discusión sobre la calidad de la educación se ha centrado, tradicionalmente, en los resultados del trabajo pedagógico realizado en el aula. Las políticas y estrategias de formación y actualización docente se han dirigido al individuo, teniendo como eje central el aprendizaje de nuevas técnicas didácticas. Hoy ya se vislumbra que estas políticas y sus estrategias no garantizan, por sí solas, la calidad educativa.

Aproximarse a la definición de calidad de la educación requiere, primero, descosificarla para reintegrarle sentido, dejar de pensar la enseñanza con la lógica del producto, sea la del “artículo” o la del “servicio”.

La calidad más bien, parece ser un parámetro de constatación y evaluación que debe ser acotado y definido en el ámbito a utilizarlo – aunque con respaldo social – para que no pierda su sentido. Calidad en educación no es un producto bajo control.

“La calidad jamás es un accidente” plantea Dupont en Bonnet, F.; Dupont, P. y Huget, G. (1989), la calidad en la escuela más que controlarla hay que construirla, en uno o varios procesos en los que intervienen múltiples actores.

Una de las posibilidades que ofrece conceptualizar la calidad como proceso es transformar esta idea global en un principio de actuación que, si bien se preocupa por los resultados, lo hace relacionándolos con los procesos que los gestaron. Así, la preocupación por la calidad coloca el acento en los modos de actuación como una manera de enfrentarse a las situaciones generales y particulares para lograr mejores resultados.

Distintos autores como J. Elliott (1992), Gimeno Sacristán (1993), Hopkins (1987) ofrecen pistas, características y cualidades de escuelas eficaces o centros escolares de calidad:

Poseen un equipo directivo centrado en el currículo, es decir que hay una clara hegemonía de lo pedagógico.

Existe un proyecto coherente que impregna y diseña la vida escolar, y que perfila una cierta cultura interna.

La escuela está centrada en los aprendizajes de los estudiantes, y se observa una preocupación por lo académico.

Se advierten expectativas positivas hacia los alumnos.

Se vive un clima institucional motivador, hacia la totalidad de la comunidad educativa.

Capacidad de los equipos directivos para anticipar problemas y resolverlos.

Existen espacios institucionales para plantear y resolver conflictos, para docentes y alumnos.

Se organizan espacios para compartir la experiencia profesional y comunicarla, que se convierten en la base de un sistema de autorregulación y autoevaluación.

Existen redes de comunicación y coordinación.

Capacidad de convocatoria para la implicación y participación de los padres y de la comunidad en el proyecto escolar.

Hay conciencia del funcionamiento personal y colectivo.

Formación docente a partir de la práctica pedagógica.

Capacidad humana y profesional para atender las diferencias entre los estudiantes.

Apertura para comprender la cultura juvenil.

Receptividad y capacidad de participación en la cultura exterior.

Articulación de la institución con los centros de padres, con universidades, centros culturales, bibliotecas, etcétera.

Una propuesta renovadora de la escolaridad propugnaría construir la calidad cuidando los resultados y también los procesos, ya que es fundamental cuando nos referimos a calidad de la educación, referirla a la calidad concreta de la experiencia educativa, a la calidad de la vida escolar en sus aspectos formativos y socializadores.

De la pauperización docente a su profesionalización

La problemática de la condición docente aparece como uno de los temas prioritarios al momento de definir una propuesta de modernización educativa en general, o de postular estrategias de transformación institucional o de diseño de nuevos modelos organizacionales.

Aunque resulte redundante, es preciso indicar que las organizaciones están formadas por hombres y mujeres, y su éxito y el de sus proyectos dependen en buena medida de su compromiso y de su capacidad.

La condición docente pasa por uno de los peores momentos en la historia de la educación americana: los niveles salariales, las condiciones de empleo, las calificaciones ocupacionales, la inadecuada formación, los elevados porcentajes de docentes sin título habilitante en la mayoría de los países, son apenas algunos indicadores que llevan a definir esta situación como de alarmante pauperización. En estas condiciones poco se puede esperar del docente.

Los organismos internacionales que actúan en la materia han llamado la atención sobre el asunto, con diferentes énfasis, y adelantando soluciones y perspectivas diversas.

La UNESCO, el Banco Mundial, UNICEF, OEA, OEI, por citar unos pocos, advierten sobre el riesgo que significa mantener esta situación. No nos referimos sólo a la pauperización monetaria del docente; se evoca ésta, pero además se relaciona con la situación del deterioro profesional del trabajador de la educación: vaciamiento de los planteles por la emigración del personal más calificado, descapitalización intelectual de los docentes, desdibujamiento de la carrera magisterial, crisis de los sistemas de formación y perfeccionamiento, son sólo algunas de las evidencias que ejemplifican la "triste historia de una cándida profesión y su desalmada licenciatura" en el decir de una profesora mexicana.

Los orígenes de esta situación son muy diversos, pero pueden resumirse en dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, las políticas salariales, que han sido la variable de ajuste del sector educativo desde mediados de los años 70, pero primordialmente en los años 80 y 90. En segundo lugar, la ampliación de la cobertura llevó a la incorporación de grandes contingentes de profesores, precisamente en los períodos de mayor deterioro de las condiciones de trabajo. Frente a esta situación el consenso alcanzado en la región es llamativo y auspicioso. Todos los ministros de educación, así como las organizaciones de trabajadores docentes de prácticamente todos los países, secundados por los organismos internacionales que actúan en el sector educativo, han convenido, en diversos foros y propuestas, en que la profesionalización constituye una de las vías más promisorias para superar este momento.

Así, en ocasión de la última reunión de ministros del área convocada por la UNESCO (Santiago, 8-12 de junio, 1993), las máximas autoridades educativas reconocieron la necesidad de transformar el rol asignado a los docentes, dándoles un carácter profesional con el propósito de "introducir una poderosa fuente de dinamismo en el seno de los procesos educativos".

Los ministros entendieron que la profesionalización es el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializados, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se enseña, y a las formas de organizarlo, se tomen teniendo en cuenta: los avances científicos y técnicos, los marcos de responsabilidad preestablecidos, los criterios éticos de la profesión, y las situaciones y contextos.

La profesionalización no debe entenderse como un acto puramente técnico, sino que debe construirse en un marco de consensos, concertaciones y acuerdos educativos y democráticos.

Los ministros sostienen que los nuevos roles docentes que respondan a las actuales demandas sociales requieren una comprensión más profesional de las necesidades de los alumnos y la capacidad de generar propuestas que permitan que esos docentes actúen como facilitadores del aprendizaje.

LOS MAESTROS SON TRABAJADORES INTELECTUALES

Se dice que es un "intelectual" quien trabaja con el mundo de las ideas y la cultura, quien lidia con el saber y el conocimiento, quien lee, escribe, estudia, enseña, está rodeado de libros. A nadie, por lo tanto, debería resultarle extraño el título que aparece más arriba. Más bien, muchos dirán que es obvio. Pero no lo es. Por eso este artículo.

El trabajo del maestro consiste fundamentalmente en enseñar. Para ello debe leer, prepararse, actualizarse, estudiar él mismo. Para actualizarse y perfeccionarse constantemente necesita acceder a libros y revistas especializadas, estar al día no sólo con la pedagogía sino con el avance del conocimiento en otros campos. Para empezar, un maestro no podría dejar de leer el periódico todos los días (mejor sí más de uno) a fin de estar bien informado sobre el acontecer nacional e internacional. Una buena enciclopedia, un buen diccionario, un almanaque mundial, un juego de mapas, resultan obviamente herramientas indispensables de trabajo.

La docencia propiamente dicha implica una serie de tareas específicas. Debe preparar las clases, consultar los libros de texto que maneja, llevar registros de asistencia y calificaciones, leer redacciones y monografías, revisar deberes, corregir pruebas y exámenes, atender individualmente las dificultades e inquietudes de los alumnos, así como las de sus padres de familia. Multiplíquese por el número de alumnos a su cargo, que puede ser enorme, sobre todo en planteles oficiales.

Evidentemente, todo esto requiere tiempo, esfuerzo, dinero, espacio, condiciones favorables de trabajo. Dígase lo que se diga, el saber si ocupa espacio: para trabajar con un mínimo de concentración y eficiencia se requiere un espacio físico especial reservado al estudio (no el dormitorio, la sala o el comedor), donde pueda instalarse al menos un escritorio o una mesa de trabajo (no la mesa familiar de comer), una silla cómoda (no el banco de la cocina), una lámpara con buena luz artificial para trabajar por las noches (no la luz mortecina del foco único del tumbado), y una estantería o un mueble con cajones y una buena distribución de niveles y espacios (no la caja de cartón debajo de la cama, la vitrina de la sala, la mesa de noche o la superficie de la máquina de coser o la televisión), donde puedan organizarse libros, cuadernos, carpetas y demás instrumentos de trabajo.

Todo maestro requiere una serie de accesorios menores que son fundamentales para su tarea: una buena máquina de escribir, un archivero, ficheros y fichas bibliográficas, tarjetas y tarjeteros, marcadores, reglas, carpetas, una buena tijera, una engrapadora, una perforadora, un calendario grande con todo el año a la vista, una agenda de trabajo, etcétera.

No estamos hablando de condiciones óptimas básicas de trabajo. No estamos hablando de computadora personal, artefactos sofisticados o materiales didácticos de calidad como los que, por ejemplo, forman parte de la canasta básica de un maestro europeo. Estamos hablando de requisitos mínimos para poder cumplir con la tarea intelectual que la sociedad asigna al maestro al momento mismo de confiarle la tarea docente.

¿Cómo exigirles a los maestros buenos niveles académicos, altos rendimientos docentes, autoformación y perfeccionamiento pedagógico, información actualizada en todos los campos del conocimiento, si ni siquiera se reconoce para todos los fines prácticos su condición de trabajadores intelectuales? Reconocerlo significa incorporar todas estas necesidades a la canasta básica y al presupuesto de cualquier maestro.

¿Cree usted que todos nuestros maestros cuentan en su casa con un rincón reservado al trabajo y al estudio, con suficiente espacio, ventilación e iluminación? ¿Cuántos cree usted que tienen un escritorio o una mesa de trabajo, una silla cómoda, una lámpara con buena luz artificial, una estantería de libros, una enciclopedia medianamente conocida, un diccionario confiable, un almanaque mundial actualizado, un mapa grande, una máquina de escribir, que no dé problemas, y presupuesto libre para la compra regular de periódicos, libros y revistas especializadas?

María Rosa Torres: "Los maestros son trabajadores intelectuales", en *Revista de Quito*, 1991, s/d.

-En pocas palabras, se plantea una redefinición del perfil docente. Y para ello, obviamente, se comprometen a arbitrar recursos financieros, formativos y políticos para hacerlos realizables. Así, se establece la necesidad de mejorar la remuneración y la condición del trabajo docente, la formación y el perfeccionamiento, y de ampliar la participación de las organizaciones docentes en la discusión y formulación de las políticas, estrategias y programas educativos.

LA PROBLEMÁTICA DOCENTE

Si la educación está llamada a jugar un papel central en las estrategias de desarrollo en las sociedades, si pedimos que nuestras escuelas formen individuos creativos, responsables, con capacidad de tomar iniciativas y llevarlas a cabo, seguros de sí mismos, solidarios, respetuosos de los otros y de su medio ambiente, activos ciudadanos de democracias pluralistas, debemos entonces preguntarnos por aquéllos que tienen en sus manos esta responsabilidad. Un principio básico de toda tarea formativa es que nadie puede formar a otro en lo que no posee. Tanta responsabilidad debe estar acompañada de mínimas condiciones de éxito. Se impone una reflexión seria acerca de las políticas de profesionalización de los docentes, de medidas tendientes a atraer hacia la enseñanza a los mejores talentos de la sociedad, a garantizar hacia los que asumen esta tarea una condición digna de las funciones que ejercen.

Federico Mayor, en Informe de la Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe, 8-11 de junio de 1993. Anexo 2, pág. 7.

Referencias bibliográficas

- Bonnet, F.; Dupont, P.; Huget, G.: *L'école et le management*. Bruselas, De Boeck Université, 1989.
- Cuadernos de pedagogía N° 199. Editorial Barcelona, diciembre de 1991, p. 7.
- Elliot, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1990.
- Escudero, J. M.: *La innovación y la organización escolar*, en: Roberto Pascual (coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (II Congreso Internacional Vasco). Madrid, Editorial Narcea, 1988.
- Fayol, H.: *Administración industrial y general*. México, Herrero Hnos., 1961.
- Flores, Fernando: *Creando organizaciones para el futuro*. Santiago de Chile, Ediciones Dolmen, 1994.
- Gimeno Sacristán, J.: *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Editorial Morata, 1982.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Editorial Morata, 1933.
- González, Edwin: "Descentralización de la educación", en *Perfiles*, año 1, nro 1, junio de 1994.
- Gore, Ernesto y Dunlop, Diane, *Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización*. Buenos Aires, Editorial Tesis, 1988.
- Hallack, Jacques: *Managing schools for educational quality and equity; finding the proper mix to make it work*. París, IIEP Contributions N° 8, 1992.
- Hopkins, D.: *Improving the quality of schooling*. Lewes, The Falmer Press, 1987.
- Kliksberg, Bernardo: *El pensamiento organizativo: del Taylorismo a la teoría de la organización*. Buenos Aires, Paidós, 1985 (tomos 1 y 2).
- Lesourne, Jacques: *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona, Gedisa, 1993.
- Mayor, Federico, en *Informe final de la V Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, 8-11 de junio de 1993, anexo 2, p. 7.
- Obin, Jean Pierre: *La crise de l'organisation scolaire*. París, Ed. Hachette, 1993.
- Otano, L.: "Autonomía y gestión de un centro escolar público" en: Roberto Pascual (coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (II Congreso Internacional Vasco). Madrid, Editorial Narcea, 1988.
- Senge, Peter: *La quinta disciplina*. Buenos Aires, Granica, 1992.
- Tarea: *Programa de formación para la gestión de educación. Curso I, Innovación y mejoramiento de la gestión de la educación en la escuela pública*, Lima, Tarea, 1993.
- Tarea, *Programa de formación para la gestión de educación. Curso II, El proyecto educativo en la escuela*. Lima, Tarea, Asociación de publicaciones educativas, 1993-4.
- Taylor, F. W., *Principios de la administración científica*. México, Herrero Hnos, sucesores, 1961.
- Torres, María Rosa, "Los maestros son trabajadores intelectuales", en *Revista de Quito*, Ecuador, 1991.
- UNICEF, MEC, CENPEC, *Promoción de la autonomía escolar en Minas Gerais*, en Cuadernos de Educación Básica, Brasilia, 1993.
- Walton, Mary, *Cómo administrar con el método Desing*. Colombia, Norma, 1992.

LA GESTIÓN ESCOLAR

La unidad educativa es el espacio para concretar aprendizajes de calidad para todos los alumnos. Es el espacio para recuperar el sentido y la significación de las prácticas pedagógicas. ¿Qué gestión se necesita para propiciar estos aprendizajes? ¿Cómo encararla? ¿Qué tareas puede realizar el equipo directivo? ¿Cuáles son los conceptos, las herramientas y los procedimientos adecuados? ¿Cómo movilizar a los docentes a participar?

SUMARIO

LA GESTIÓN DE LA UNIDAD EDUCATIVA

¿Qué es la gestión escolar?

La gestión escolar no es el gobierno de lo didáctico

¿Cómo realizar la gestión escolar?

LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO

¿Por qué trabajar en-con proyecto?

El proyecto pedagógico institucional

Definiendo la gestión escolar

Razones para elaborar un PPI

EL DESARROLLO DE EQUIPOS PEDAGÓGICOS: UN CAMBIO DE CULTURA ESCOLAR

Gestión escolar participativa

El equipo pedagógico

Acción directa y equipo pedagógico

Formación para trabajar como equipo

*“Quisiera dibujar el rostro del futuro
sin lágrimas en sus ojos...”*

Horacio Sosa (poeta argentino)

LA GESTIÓN DE LA UNIDAD EDUCATIVA

La gestión educativa, o el gobierno y la toma de decisiones sobre la educación de un país, fue ejercida, hasta ahora. Por el poder central del sistema educativo formal.

Actualmente, los procesos de descentralización y desconcentración en marcha en varios países de la región americana, se proponen reorganizar los procesos de toma de decisiones en tres instancias básicas: el poder central, el nivel intermedio y el nivel local, es decir, la escuela.

En los modelos descentralizados, la escuela llegará a ser, fundamentalmente, UNIDAD EDUCATIVA, en la medida en que las transformaciones en el interior del sistema se traduzcan en mayor poder de decisión sobre el desarrollo de una tarea educativa de calidad en su comunidad.

En este contexto, la escuela como UNIDAD EDUCATIVA SITUADA en el barrio, comuna, comunidad, campamento o favela, dejará de ser sólo un espacio para la ejecución de las directivas del poder central.

Esta nueva UNIDAD EDUCATIVA, no siendo ya sucursal o subsistema del sistema central, tendrá que construir una nueva forma de HACER ESCUELA y una nueva modalidad de organización. Necesitará recuperar su intencionalidad educativa: situar a docentes, profesores y alumnos como reales protagonistas del quehacer institucional.

Primordialmente, necesitará colocar en el centro de la actividad institucional el aprendizaje de los alumnos, de los estudiantes – sean éstos niños o jóvenes – y no las circulares y otros instrumentos burocráticos. Interrogarse sobre cómo concretar aprendizajes de calidad para todos,

aportará el sentido y significación que las prácticas pedagógicas han perdido entre tanta maraña administrativa requerida por el poder central.

Este nuevo espacio institucional, nuevo por posibilidad de reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida escolar, demandará un estilo de gestión diferente y será necesario crear o recrear una forma de HACER ESCUELA que permita generar aprendizajes potentes para los estudiantes, para los profesores y el equipo directivo, para los padres y para la institución en su totalidad (véase figura 3.1).

Denominemos a esta nueva modalidad de conducción escolar: gestión escolar.

¿Que es la gestión escolar?

La Gestión Escolar es una de las instancias de toma de decisiones acerca de las políticas educativas de un país.

La Gestión Escolar realiza las políticas educacionales en cada UNIDAD EDUCATIVA adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa.

Podemos definirla también como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el EQUIPO DIRECTIVO de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa.

El objetivo primordial de la GESTIÓN ESCOLAR es CENTRAR-FOCALIZAR-NUCLEAR a la unidad EDUCATIVA alrededor de los APRENDIZAJES de los niños y jóvenes.

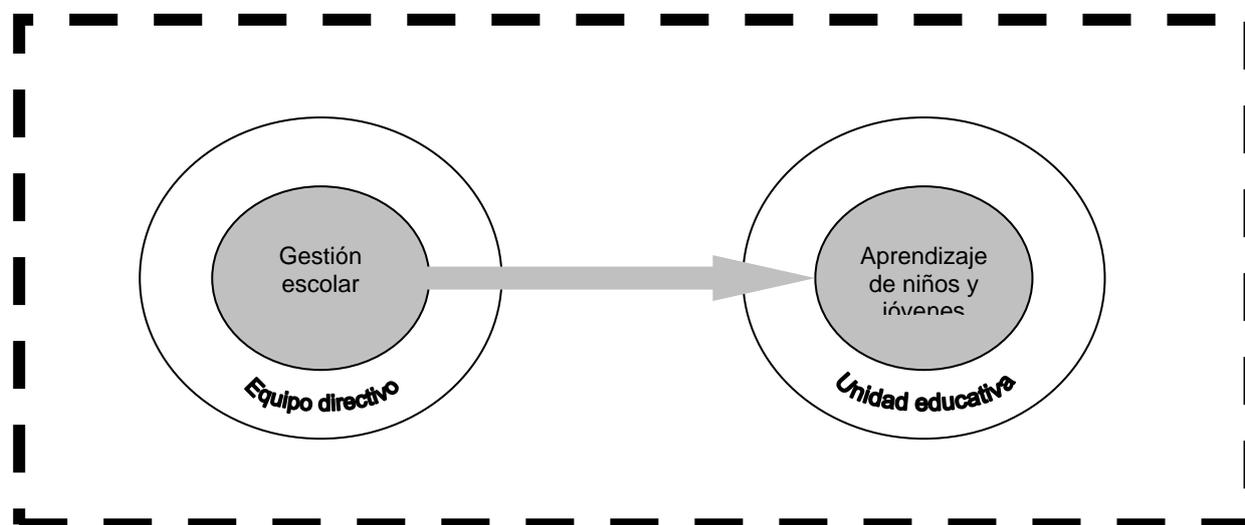


Figura 3.1

Su desafío, por lo tanto, es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa.

Para ello la GESTIÓN ESCOLAR:

- Interviene sobre la globalidad de la institución.
- Recupera la intencionalidad pedagógica y educativa.
- Incorpora a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del cambio educativo.
- Construye procesos de calidad para lograr los resultados buscados.

La gestión escolar no es el gobierno de lo didáctico

Muchas veces, en la rutina escolar, se confunde ser director de una escuela con la tarea de crear condiciones para la consecución de objetivos estrictamente didácticos o la preocupación por obedecer a mandatos burocráticos. En ambas situaciones se llega a descuidar objetivos no menos relevantes.

Ser directivo, o integrante del equipo directivo de una escuela, es poder llevar adelante la gestión de esa institución. Es tener la capacidad de construir una intervención institucional considerando la totalidad de las dimensiones (véase figura 3.2) que le dan sentido como organización:

- La dimensión pedagógico-curricular.
- La dimensión comunitaria.
- La dimensión administrativa-financiera.
- La dimensión organizacional-operativa.

La dimensión pedagógico-curricular hace referencia a los fines y objetivos específicos, entre la comunidad local y su escuela: relación con los padres; participación de las fuerzas vivas, etcétera. La dimensión administrativo-financiera incorpora el tema de los recursos necesarios, disponibles o no, con vistas a su obtención, distribución, articulación y optimización para la consecución de la gestión de la institución educativa.

La dimensión organizacional-operativa, constituye el soporte de las anteriores dimensiones proponiéndose articular su funcionamiento.

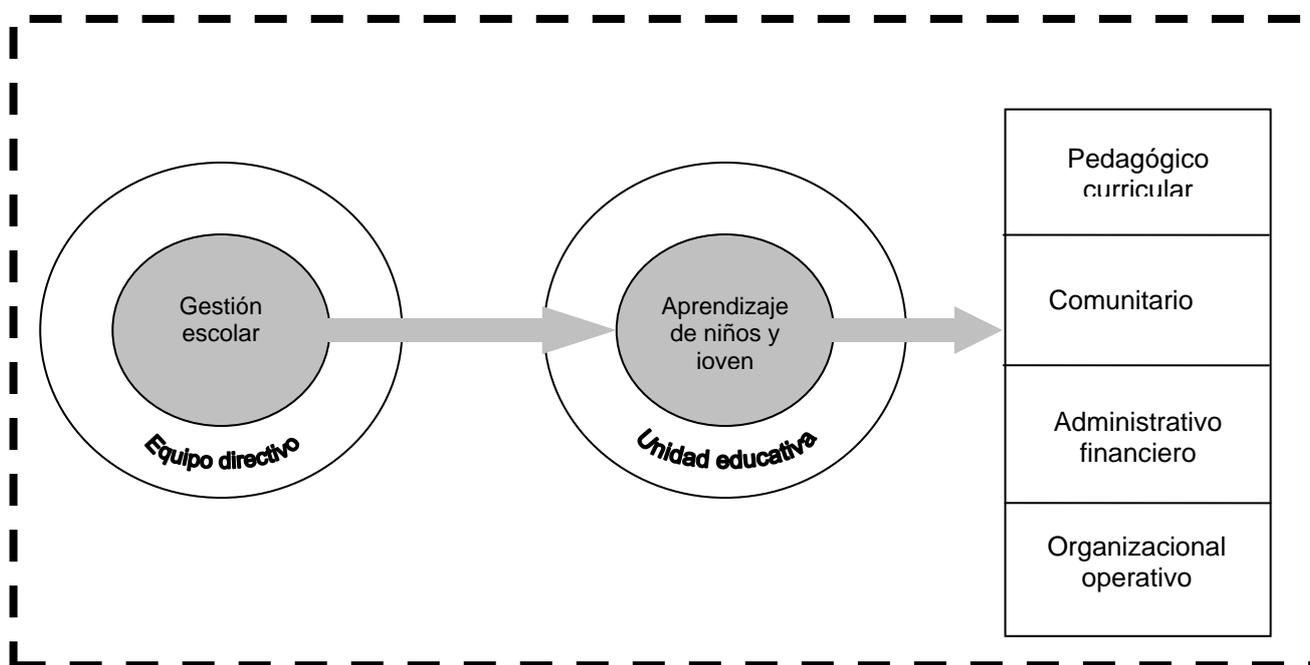


Figura 3.2

En este nuevo accionar, el EQUIPO DIRECTIVO, al desprenderse de su obsesión por administrar los recursos, puede encarar el gobierno de la institución escolar o la GESTIÓN ESCOLAR de manera:

- INTEGRAL
- CONSCIENTE
- TRANSFORMADORA
- PARTICIPATIVA

Desde otro punto de vista, la gestión escolar, para no ser una construcción arbitraria y aislada, necesariamente tendrá que reconocer su pertenencia a un ámbito social específico, reconocerse como organización social. Así la gestión escolar no se asienta sólo en su propio espacio pedagógico y logístico, sino que fundamentalmente parte de un dominio social que le da sentido y contundencia como proyecto de transformación de los seres humanos. La figura 3.3 es un esquema reconstruido a partir de los aportes de J. Obin y F. Cros (1991). Allí se explicita la vinculación de estos dominios o ámbitos de la GESTIÓN ESCOLAR:

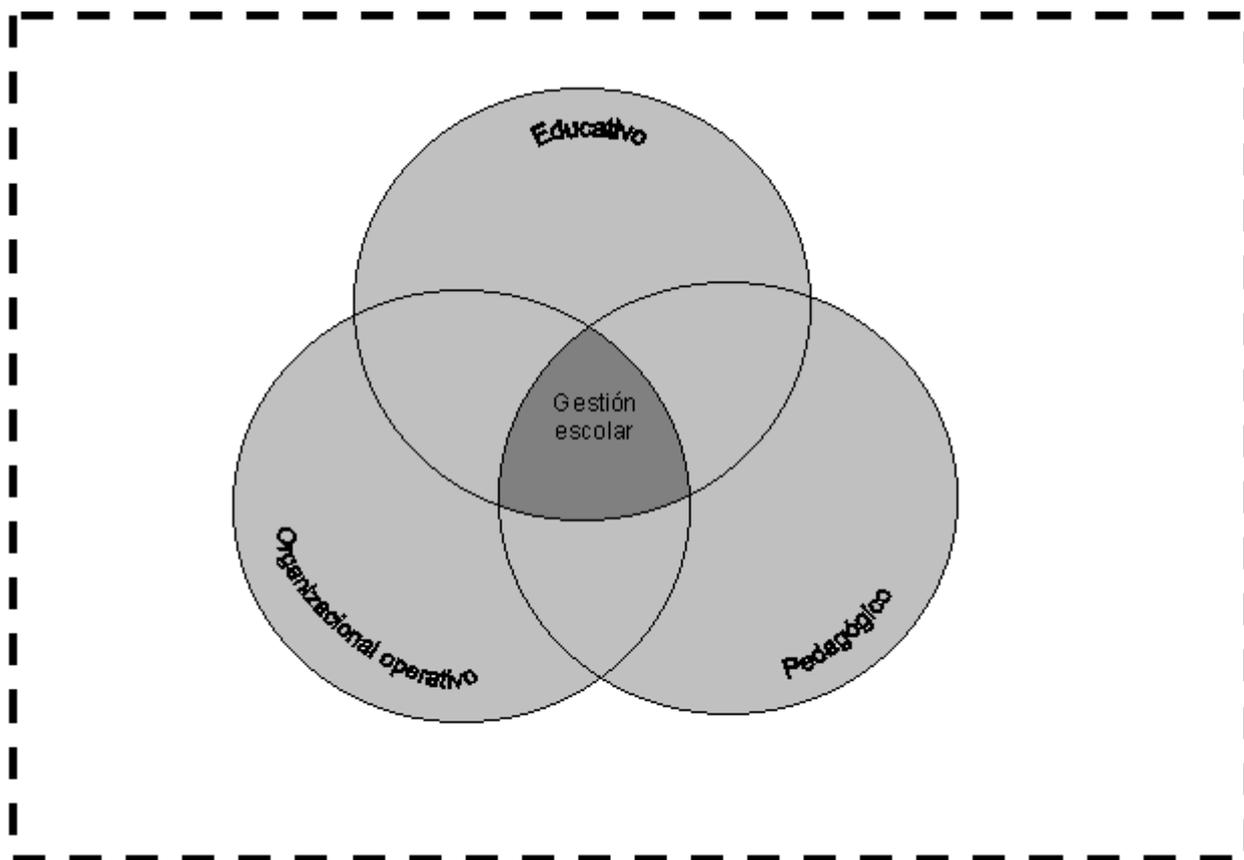


Figura 3.3

El ámbito de lo educativo es el espacio de la vida escolar relacionado – y muy descuidado generalmente – con la socialización y los valores en los que se basa. Se refiere a la relación en la escuela entre niños o adultos, entre jóvenes y adultos. Es el ámbito de la formación de los estudiantes como personas y ciudadanos, y del desarrollo de su moral autónoma. Supera la búsqueda de los aprendizajes más instrumentales como leer y escribir, es una perspectiva más social y a la vez más política.

El ámbito de lo pedagógico es fundamentalmente el ámbito que busca la coherencia de las acciones pedagógicas en las que participan los alumnos; así las escuelas se preocupan por las metodologías y las estrategias que ponen en marcha las intervenciones de cada uno de sus docentes. Y también las escuelas, se preocupan por desarrollar las potencialidades de todos los estudiantes, asegurándoles aprendizajes potentes y significativos.

El ámbito de lo organizacional-operativo es la logística que posibilita el desarrollo de los otros dos ámbitos, brindándoles su apoyo, articulación y construcción.

¿Cómo realizar la Gestión Escolar?

La GE se puede entender, también, como el gobierno o la dirección participativa de la escuela ya que, por las características específicas de los procesos educativos, la toma de decisiones en el nivel local y escolar es una tarea colectiva que implica a muchas personas.

Pero, ¿cómo hacerlo? Creemos que un modelo de gestión escolar, como la enunciada, es posible si se ponen en práctica dos acciones básicas que se expresan en la figura 3.4:

- La elaboración de un PROYECTO de la institución, que determine la orientación del proceso y que será la herramienta intelectual fundamental que orientará al conjunto de la institución.
- El desarrollo de EQUIPOS DE TRABAJO, ya que la GE es el arte de organizar los talentos presentes en la escuela. La descentralización, para cumplir con las condiciones de calidad y

eficacia, requerirá convocar a los docentes y a la comunidad para que asuman mayor protagonismo en la toma de decisiones sobre la educación que se quiere para niños y jóvenes.

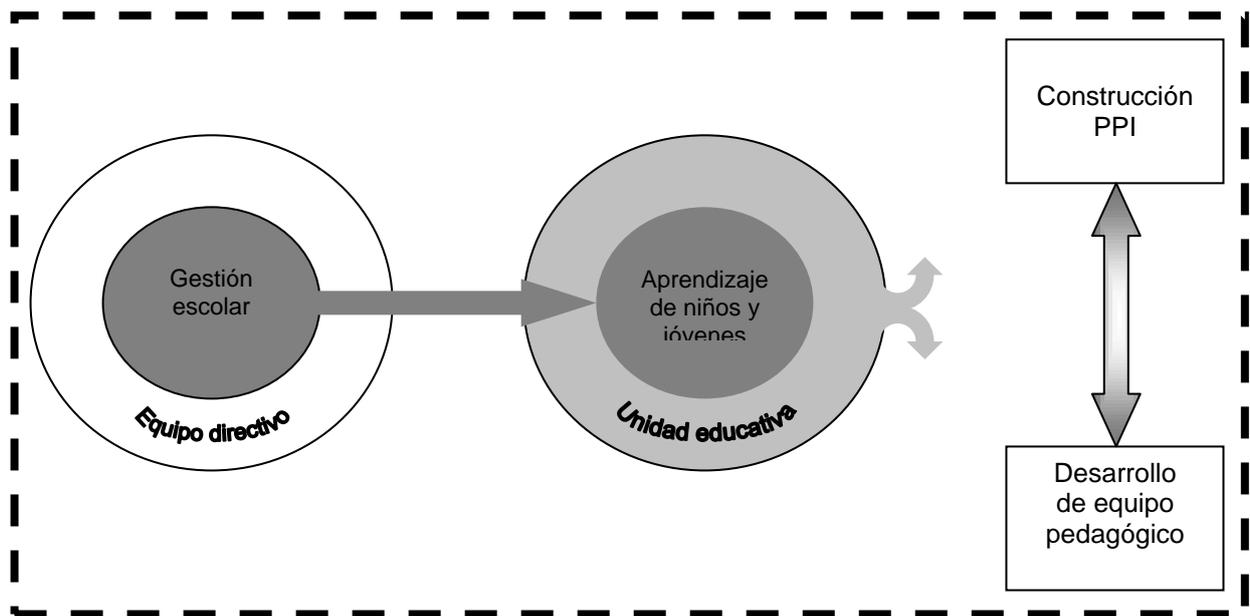


Figura 3.4

LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO

La acción de PROYECTAR, en la definición de la Real Academia Española, tiene tres acepciones:

- Lo que se lanza hacia delante y a la distancia.
- Idear, tratar, disponer o proponer un plan para ejecutar algo.
- Anticipar una idea o una representación más clara del futuro, lo que permite identificar caminos, vías y otras alternativas para llegar a construir ese futuro.

El diccionario Larousse da las definiciones de proyecto:

- Lo que se tiene intención de realizar.
- La primera idea de una realización; una primera redacción de algo.

Y el diccionario Robert también presenta dos acepciones de proyecto o de la acción de proyectar:

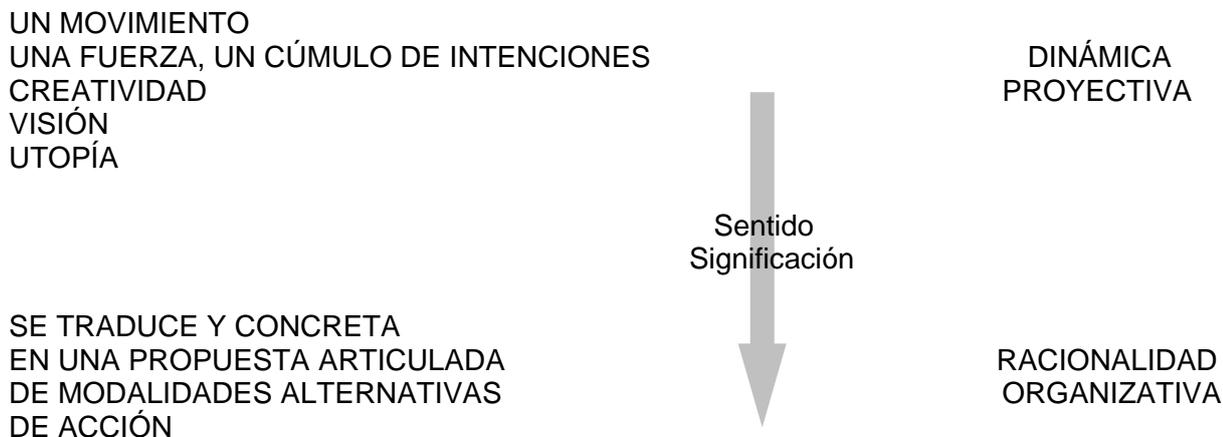
- Imagen anticipada de una situación o del estado a que podría llegar, en un momento dado, lo que uno se propone hacer.
- Trabajo, redacción preparatoria, primer estado, descripción, dibujo, modelo anterior a la realización misma.

Así, de la definición de proyecto, se deducen sus dos componentes fundamentales:

Un componente de CREATIVIDAD E INVENTIVA, de sueños, deseos, utopías y esperanzas;

Un componente de ACCIÓN y ORGANIZACIÓN necesarias para construir ese futuro deseable y posible.

Antes que nada, un proyecto es:



En su fundamento, el proyecto es de naturaleza FILOSÓFICA Y política y, posteriormente, es PROGRAMÁTICO. Es decir, a partir de la traducción ESTRATÉGICA de los fines e intencionalidades (filosóficos y políticos) en objetivos y medios, se construye así una fuerza coherente de acción o programa organizacional.

EL PROYECTO EDUCATIVO DE UN CENTRO ESCOLAR

Una concepción abierta y flexible de la educación escolar precisa de un alto grado de autonomía para establecer un Proyecto Educativo y un modelo de organización que permita poner en marcha tal proyecto contando con los recursos suficientes.

Todo centro escolar desarrolla siempre un Proyecto Educativo; pero es frecuente que no esté explícito, que sea contradictorio o al menos incoherente y no dé respuestas suficientes y consecuentes a las cuestiones que hoy se plantean al sistema educativo. Los centros públicos – por querer marcar diferencias con los centros privados, que tenían un Proyecto Educativo basado en un ideario – han caído en el extremo contrario de no tener un Proyecto Educativo claramente definido. Sin embargo, todo centro escolar debe plantearse claramente lo que pretende hacer y en virtud de qué valores y objetivos se decide una organización, una programación, unos métodos, unas formas de evaluación y de unas relaciones interpersonales. Y los centros públicos deberán plantearse la coherencia de tal proyecto, no sobre la base de una ideología, sino del pluralismo existente en la propia comunidad social y en su reflejo en la comunidad escolar.

El proyecto Educativo de un centro escolar público ha de ser el fruto del consenso de toda la comunidad escolar. El logro de este consenso es ya en sí mismo un objetivo básico para la conformación de la comunidad educativa. El consenso social es la forma de que el pluralismo no se vea impedido por la fuerza de un grupo mayoritario y que, en lugar de la confrontación, se trabaje por la vía de la participación y la colaboración. Asimismo será posible que todos los miembros de la comunidad asuman como suyo el proyecto y lo tengan como pauta en la realización del trabajo que le corresponda a cada uno. Sin embargo, el consenso no se contrapone a la existencia de conflictos, aunque pone un límite a los conflictos y un campo de libre debate.

Luis Otano, "Autonomía y gestión de un centro escolar público", en: Roberto Pascual (coord.) *La Gestión educativa ante la innovación y el cambio* (II Congreso Internacional Vasco), 1988, pp. 76-77.

¿Por qué trabajar con-en proyecto?

El arquitecto que tiene que construir una obra no comienza colocando los ladrillos uno sobre otro, adquiriendo las puertas y las ventanas para el mismo. Lo primero que hace es elaborar un PROYECTO que organice el conjunto de posibilidades, ideas, creatividades que lo inspirarán, las necesidades de las personas que utilizarán ese edificio, las limitaciones y particularidades de ese terreno, la orientación del sol, el acceso a los medios de transporte, etcétera.

En cualquier circunstancia y para poder operar se requiere primero conocer la situación, identificar sus características, reconstruir la génesis de sus problemas y descubrir los desafíos que deberán ser enfrentados.

Que la escuela es una realidad compleja, nadie lo niega. Lo extraño es haber intentado conducirlas como si fueran sistemas muy simples. Además en las concepciones tradicionales sobre la conducción y organización escolar ha faltado otorgar al directivo liderazgo y capacidad para la gestión global de la institución.

Cada unidad educativa siempre se encuentra en “situación”, siempre se encuentra enclavada en una trama social, en un encuentro de circunstancias y personas particulares. Para la unidad educativa, entrar en PROYECTO puede ser la oportunidad de articular la vida de la escuela, los acontecimientos de cada día, las situaciones problemáticas, las urgencias, la participación de los distintos actores, en un TODO coherente.

Puede ser la posibilidad de reinventar la manera de hacer escuela, de organizarla, de posibilitar la participación. Y, también, de promover la puesta en práctica de una o varias alternativas de la tarea a afrontar.

En un sentido simple, entrar en proyecto es identificar problemas específicos de esa situación, darles una organización interpretativa y construir acciones que intenten resolverlos.

**UN PROYECTO
SE IMAGINA – SE SUEÑA
SE MOTIVA
SE COMUNICA – SE COMPARTE
SE SOSTIENE
SE IMPLEMENTA
SE EVALÚA – SE REGULA
SE REAJUSTA**

El proyecto Pedagógico Institucional

En la escuela el Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) es la herramienta de la gestión escolar que define – en el contexto de cada unidad educativa y de acuerdo con el proyecto nacional – la opción por determinados valores, intenciones, objetivos y medios.

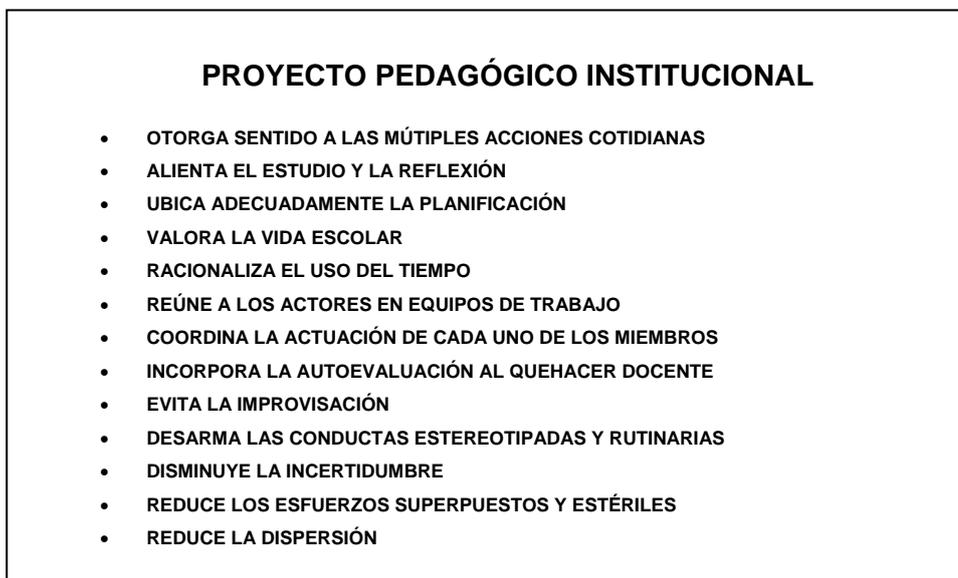
El PPI es el espacio en el que redefinen las orientaciones nacionales, regionales y / o locales, en función de un contexto social y una coyuntura específica, que se expresa en particulares situaciones y problemas. Es la propuesta global e integral con miras a coordinar las intervenciones educativas en cada establecimiento escolar. Abarcar todos los ámbitos y dimensiones de las prácticas institucionales y a todos los actores que se desempeñan en ella. Es de carácter, esencialmente, prospectivo y anticipador de la acción pedagógica.

El PPI define una modalidad de HACER ESCUELA en un tiempo y en un espacio determinado y, en ese sentido, no es mecánicamente transferible a otra institución educativa. Porque el currículo común para todos los educandos de un país – y herramienta fundamental de la democratización – precisa muchas veces construir múltiples y heterogéneas formas de concretarlo a nivel de cada comunidad.

A su vez, el PPI es el compromiso colectivo de asumir determinados signos de identidad, de comprender y definir objetivos educativos y pedagógicos y de contribuir en la gestión escolar de cada establecimiento (véase figura 3.5).

Por eso, es el instrumento de la GE que colabora con la conducción de los procesos escolares dotándolos de sentido y de significación; y, simultáneamente, es una estrategia de comunicación y motivación de los actores.

El PPI se expresa en un conjunto de declaraciones y acciones institucionales articuladas entre sí, que manifiestan la tensión continua entre los fines y el desarrollo de las acciones previstas y planificadas.



Al definir una forma de HACER ESCUELA, la institución define su “cultura propia” y construye los cimientos de su historia dándole identidad y coherencia. Por otra parte, las actividades internas de evaluación y regulación, propias de todo PPI, promueven el cambio y la innovación.

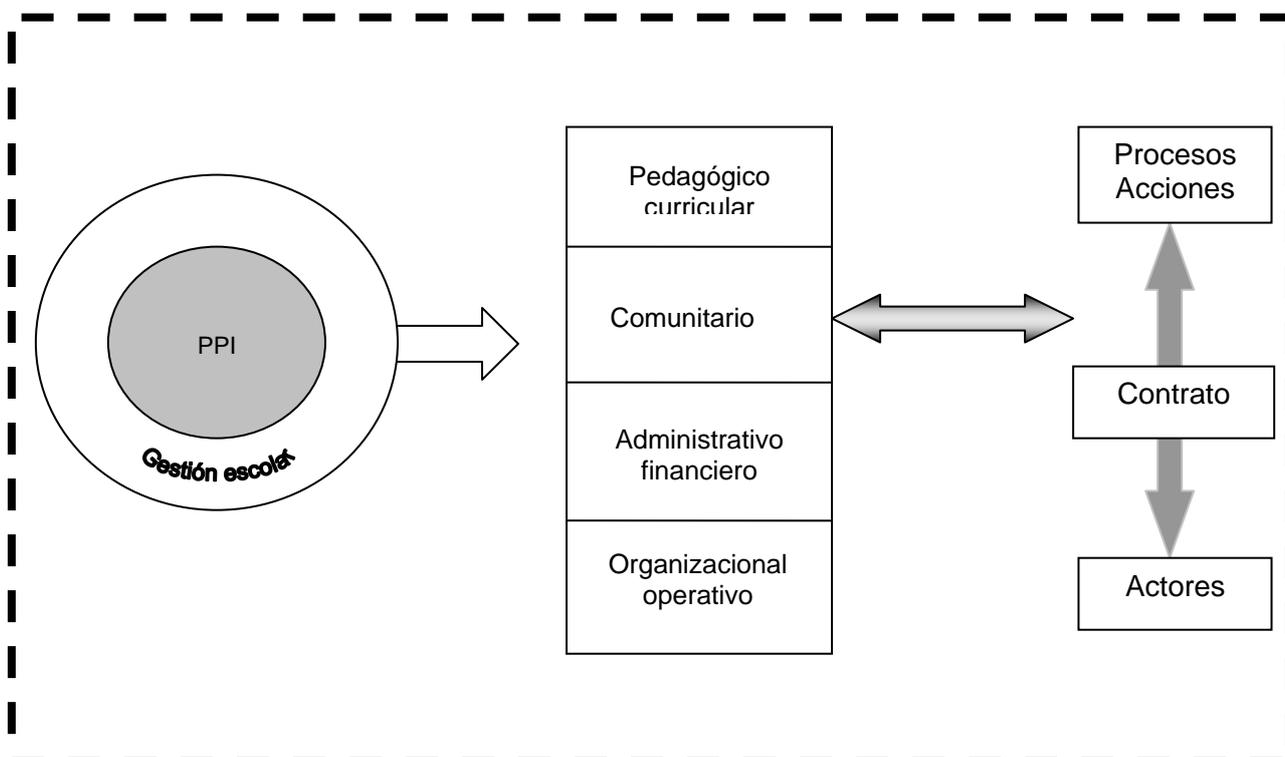


Figura 3.5

Definiendo la gestión escolar

Tradicionalmente, se ha confundido a hacer escuela con la aplicación de teorías pedagógicas o didácticas.

La herramienta conceptual básica de una institución escolar es el PPI, en cuanto explicitación de las señas de identidad que diseña, de alguna forma, el perfil de niño o joven que se quiere formar. El PPI es la declaración y la confirmación de las intencionalidades y valores de una escuela-situada. Por ello es la herramienta que crea un estilo de VIDA ESCOLAR para niños y jóvenes, y para toda la comunidad educativa.

Sin duda, incorpora los derechos del niño y los principios de la escuela pública. Pero los especifica y los traduce a la vida escolar ubicándolos en el tiempo presente y en un espacio posible que es su escuela.

El PPI es “el telón de fondo” y el marco de referencia para desarrollar acciones pre-diseñadas e inventar otras emergentes, todas ellas necesarias para seguir en el rumbo que la institución ha decidido tomar. Por ello, el PPI cualifica, explicita para qué, cómo, con quién o quiénes, dónde, y por qué **CENTRARSE EN LOS NIÑOS Y JÓVENES Y EN SUS APRENDIZAJES**.

El PPI transfiere toda la dinámica proyectiva a una forma organizacional específica, a través de múltiples acciones pedagógicas que pueden diseñarse para un grupo clase completo, para varios grupos y cursos o ciclos, etc., de un establecimiento escolar.

Además, del PPI como herramienta conceptual es posible que el equipo directivo derive otras herramientas de la gestión escolar:

Las normas de convivencia institucionales que definen la vida escolar, los vínculos, los climas, etcétera.

Los proyectos pedagógicos específicos, que son las acciones temporales que concretan el PPI atendiendo situaciones muy específicas (por ejemplo, atendiendo los problemas de baja calidad de los aprendizajes en lectoescritura, fundamentalmente asociados al desarrollo de una lectura comprensiva, y no solo repetitiva) creando operaciones que operen sobre esa realidad y la modifiquen, etcétera.

Las reuniones de trabajo con todos los actores de la comunidad escolar, pero primordialmente las que se realicen con docentes en sus múltiples modalidades.

Las observaciones de grupos, de cursos, de docentes, de toda la actividad pedagógica y escolar.

La memoria escolar de los docentes y del equipo directivo que da cuenta de lo que ocurrió en ese año lectivo. En este sentido, incorpora la auto-evaluación y la evaluación, y reflexiona los aprendizajes de ese año, los organiza, y determina de alguna manera la tarea futura, a medida que incorpora las limitaciones y situaciones problemáticas que no fueron abordadas.

Por ello, al elaborar un PPI es necesario poder responder anticipadamente y siempre a ciertos interrogantes fundamentales:

¿Qué quiere o pretende SER esta institución?

¿Qué quiere HACER esta escuela?

¿A quién ATIENDE y quiere ATENDER?

¿Cuál ES-SERÁ su estilo o las características que la definan?

Razones para elaborar un PPI

Decíamos que el PPI es la herramienta intelectual que permite enfrentar las diversas dimensiones de la institución, regenerando en ella los signos vitales de una organización que intenta abrirse al aprendizaje. Es por eso que el PPI define o redefine la forma de hacer escuela. Para encarar el trabajo y el desafío de elaborarlo, pueden identificarse múltiples razones, según se analice desde la institución misma, el equipo directivo, los docentes, los estudiantes, o los padres y madres de esa comunidad educativa.

En la institución, la existencia de un PPI:

- Explicita en forma clara y comunicable los valores colectivos, expresados en objetivos y propósitos, de los actores de la unidad educativa.
- Promueve la búsqueda colectiva de acciones que permitan mejorar la calidad de la vida escolar y la calidad de la enseñanza.
- Cohesiona las energías y saberes individuales alrededor de las intencionalidades colectivas.
- Constituye un puente entre la teoría y la práctica.
- Revela las necesidades institucionales.
- Delimita las prioridades, los resultados deseados, las vías de acción, así como los métodos y estrategias para lograrlos.
- Permite realizar el seguimiento de los resultados de manera continua; corregir efectos indeseables, revisar intencionalidades, hacer ajustes y tener una perspectiva global del proceso.
- Es un recurso para organizar el cambio y la innovación.

Para el equipo directivo, el PPI:

- Favorece el desarrollo de un conocimiento más objetivado de la realidad institucional, sus procesos y sus resultados.
- Ayuda a centrar la unidad educativa en los aprendizajes de los niños y los jóvenes.
- Clarifica y focaliza la acción del equipo directivo.
- Aumenta las capacidades del equipo directivo para la previsión, el diagnóstico, la intervención, el seguimiento, la regulación y la evaluación.
- Propicia una gestión escolar participativa de acuerdo a finalidades, permitiendo a los distintos miembros identificar su compromiso y responsabilidades, incitándolos a desarrollar su iniciativa, la capacidad de reflexión y sus aportes a la autoevaluación.
- Potencia un desarrollo de la gestión escolar de manera razonada y razonable, y no sólo controladora, facilitando los procesos de delegación de tareas en el interior de la institución.
- Posibilita los procesos de negociación con el entorno, los padres, los docentes, los niños y jóvenes y la comunidad en su conjunto.

Para los docentes, el proyecto:

- Otorga coherencia a las actividades de cada ámbito escolar, a los actores y a los grupos de trabajo.
- Es una herramienta de comunicación que da a conocer a los distintos actores el sentido de la acción conducida, convirtiéndose en la base del diálogo con toda la comunidad educativa.
- Brinda a los actores de cada unidad educativa la posibilidad de precisar la especificidad de su propuesta para esos sujetos y contextos.
- Favorece su inclusión en el desarrollo de un conocimiento más objetivado de la realidad institucional, sus procesos y sus resultados.
- Efectiviza la formación docente en la práctica.

Para los estudiantes, el proyecto:

- Convoca a participar de una experiencia escolar conocida y coherente.
- Genera espacios institucionales de consenso y participación.

Para la comunidad toda, los padres y las madres, el proyecto:

- Comunica la intencionalidad educativa y sus estrategias.
- Garantiza calidad y continuidad.

- Abre espacios de diálogo y participación

No habría que dejar de explicitar aquello que no es un PPI:

No es la simple enumeración de estrategias con las que la escuela pretende identificarse y que define como línea educativa.

No es la suma de los postulados ideológicos que contienen los idearios.

No es una idea no explicitada (o lo que, vagamente, deseáramos) de una escuela.

Tampoco es el recorte de una postura didáctica o teórica.

No es un formulismo, ni un nuevo recurso burocrático.

Para que el PPI no sea una expresión puramente formal o un nuevo artefacto burocrático, el proyecto debe ser asumido por todo el equipo de docentes de la unidad educativa. El PPI, además de ser explícito y escrito, debe convertirse en un proyecto que se exprese en actos, en símbolos, en los espacios y en la vida escolar diaria.

**PROYECTO EDUCATIVO DEL COLEGIO COOPERATIVO "HOLY TRINITY" Lima, Perú
(Extracto)**

PROPUESTA EDUCATIVA

Nuestra propuesta educativa propugna un modelo educativo que ha de caracterizarse por los siguientes principios:

- *Una educación para la persona, es decir, que nuestro modelo trate de que las personas sean "más personas", desarrollando en nuestros alumnos su calidad de tales, tratando de hacerlo cada vez más humano en el amplio sentido de la palabra.*
- *Una educación para la identidad y autonomía, es decir que nuestro modelo centra su interés en hacer que los educandos tomen conciencia de su propia valía y que ella implica actuar responsablemente frente a sí mismo, frente a los demás, frente al medio natural y social.*
- *Una educación para la participación democrática, es decir que nuestro modelo enfatiza una gestión educativa sustentada en la participación activa de los agentes educativos: padres, profesores y alumnos en la toma de decisiones en las diversas circunstancias de las instancias educativas del Colegio.*
- *Una educación para el desarrollo de la capacidad resolutoria, es decir que nuestro modelo educativo pretende que las oportunidades de aprendizajes ofrecidas a nuestros educandos se constituyan en retos permanentes del ejercicio de sus habilidades para afrontar y resolver situaciones problemáticas concretas en los diversos ámbitos de realización personal.*
- *Una educación para la excelencia fuera de la Escuela, es decir que nuestro modelo apunta a que la educación que ofrecemos tenga como parámetro de éxito lo que los educandos puedan valer y hacer fuera del Colegio. Educamos a nuestros alumnos para que tengan éxito en todo lo que emprendan y hagan.*
- *Para realizar estos principios, pedagógicamente adoptamos:*
 - a) *Un enfoque curricular caracterizado por:*
 - *Ser pertinente: adecuado a las necesidades básicas de aprendizaje de nuestros educandos, conciliando los intereses individuales y colectivos.*
 - *Ser consistente: los aprendizajes a lograrse se encuentran coherentemente articulados con el proceso de desarrollo cognitivo, emocional y motor de nuestros educandos.*
 - *Ser equitativo: es decir que ofrecemos las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los educandos, sin perjuicio de sus diferencias individuales.*
 - b) *Un modelo didáctico que se caracteriza por asumir que:*
 - *El efecto educativo en el desarrollo de las capacidades, habilidades, destrezas, hábitos y actitudes en los educandos es más vigoroso cuando los docentes actúan de manera concertada y en equipo.*

- *La calidad y variedad de los aprendizajes que logra el educando dependen del tipo de experiencias u oportunidades de aprendizaje que le proporcionan los docentes a través de la enseñanza.*
 - *La enseñanza debe estar orientada a que los educandos alcancen los rasgos del perfil del educando que se desea formar y, además, a transferir progresivamente al educando la responsabilidad de su propio aprendizaje.*
 - *La enseñanza debe enfatizar la apropiación por parte del alumno del proceso de producción o de producción de conocimiento, y sólo su adquisición como producto.*
 - *El estilo de enseñanza practicado por el docente debe poseer la versatilidad suficiente para acomodarse al estilo de aprendizaje del educando y no al revés.*
- c) *Un modelo evaluativo caracterizado por:*
- *Privilegiar la evolución formativa orientada permanentemente hacia la recuperación educativa; es decir evaluar para ayudar al alumno y no sólo para juzgarlo.*
 - *Evaluar sobre la base de criterios para realizar un seguimiento de la evolución del educando en función de las capacidades o desempeños que se desea lograr en cada una de las áreas curriculares.*
 - *Tender al desarrollo de la capacidad para auto-evaluarse procurando que sea el propio alumnos el mejor juez de sus desempeños.*
 - *Procurar una evaluación con referencia personalizada en la que se valore el esfuerzo puesto por cada alumno en lograr el estándar deseado, y no sobre la base de la comparación con lo que los demás alumnos lograron.*

Planeamiento del Proyecto. Educativo III. Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas, Perú, 1993. p. 33.

EL DESARROLLO DE EQUIPOS PEDAGÓGICOS: UN CAMBIO DE CULTURA ESCOLAR

El desafío de incluir la fuerza de trabajar en-con proyecto en la gestión escolar se relaciona sin duda con los espacios de autonomía que la escuela tendrá que desarrollar.

La descentralización – si cumple con todas las condiciones de calidad y eficacia- recalará en las escuelas convocando a sus docentes y la comunidad toda a sumir mayor protagonismo, y desarrollar capacidades de decisión para aglutinarse alrededor de un proceso comunitario.

La autonomía de la unidad educativa posibilitará a sus docentes diseñar un proyecto que parta de las necesidades de una comunidad, pero fundamentalmente pone al equipo escolar – directivos incluidos – en situación de ser actor y autor de las innovaciones educativas en las que participa, y no solamente como ejecutor de propuestas externas que se deban aplicar.

Así de “agentes” de un sistema verticalista y centralizado los docentes necesitarán construir sus roles de “AUTOR” (junto con su colectivo) del diseño de la acción (proyecto) que los incluye como “ACTORES”, con otros, de una misma propuesta.

El tránsito de una cultura pautada por el control y la dependencia a una cultura de trabajo colectivo, autónomo, reflexivo y abierto a toda la comunidad, no es algo que se concrete “de la noche a la mañana”. Porque ciertamente no se da por arte de magia, ni tampoco es algo totalmente azaroso.

Este cambio de rumbos y principios supondrá reconsiderar que las actuales identidades profesionales de los docentes se han tejido dentro de una determinada cultura de trabajo, y que plantearse su transformación exigirá reconsiderar las imágenes, las representaciones y los valores que sostenían las rutinas y los gestos pedagógicos (Sacristán, 1993).

Desanquilar la educación, romper la tradición de aulas aisladas y prácticas solitarias, requerirá des-construir un estilo de trabajo técnico, para crear y recrear posteriormente uno más profesional. Del mismo modo, para concretar el cambio de los modelos educativos se necesitará transformar el funcionamiento y la organización interna de las escuelas.

Será imprescindible revisar esa cultura escolar valorada como algo fijo y permanente, su organigrama, su estructura, diseñados más para permanecer inalterables, a pesar de los cambios del ambiente, que para adaptarse a ellos o provocarlos (Gore, 1993). Asimismo se requerirá considerar en profundidad las condiciones de trabajo, sus tiempos y espacios; así como la modalidad de los incentivos laborales.

Viendo desde adentro a la escuela, el interrogante de muchos directivos inquietos y preocupados es: ¿cómo hacer para modificar esta modalidad de hacer escuela? ¿Qué modalidad de gestión escolar habría que vehicular?

Gestión escolar participativa

El estilo de conducción tradicional o instrumental de los establecimientos escolares fue construido sobre el supuesto de que es posible gobernar la escuela a partir de distribuir y utilizar los medios y los recursos que ponía a disposición el nivel central, y que los directivos, respetando la normativa de disposiciones y circulares, aplicarían esta forma de concebir la enseñanza, controlándola (véase figura 3.6). El margen de acción del equipo docente era aportar en el nivel didáctico y en las disfunciones administrativas cotidianas.

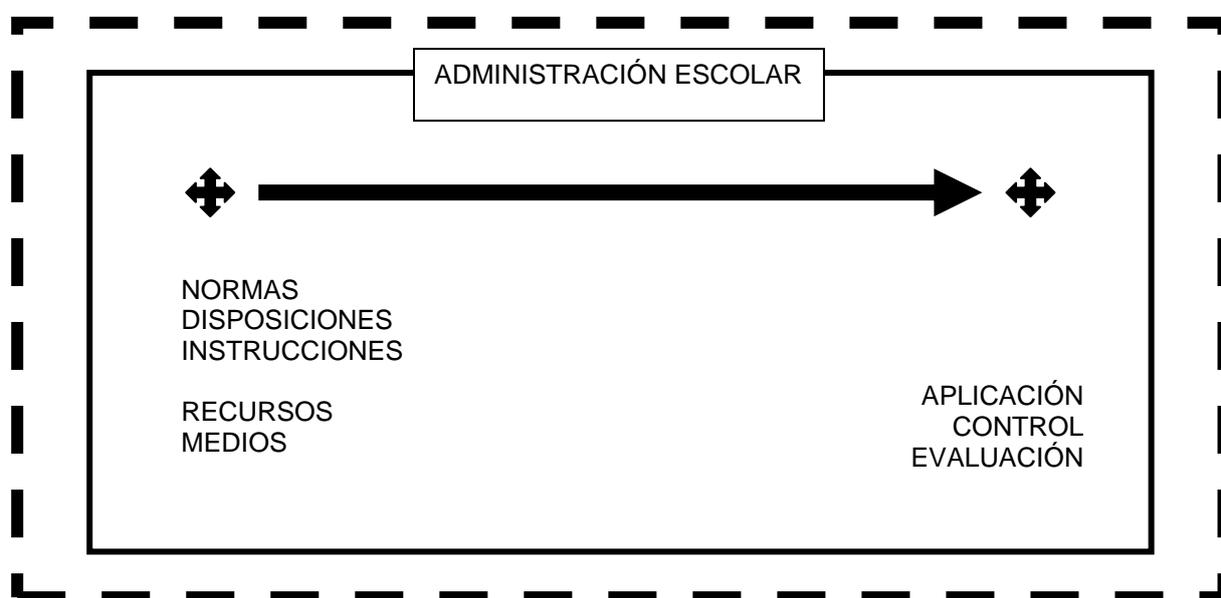


Figura 3.6

El desarrollo de una vida institucional anclada en el aprendizaje de los niños y jóvenes y modelada por un proyecto que organiza la forma de concretar el currículo, introduce un nuevo estilo de conducción de la gestión escolar: la inclusión participativa de los "actores" que ponen en marcha el proyecto, la comunidad educativa.

Esta gestión escolar participada busca favorecer y hacer posible la puesta en marcha de un trabajo colectivo, interactivo y paulatinamente más autónomo entre los *partenaires* del proyecto educativo: docentes, directivos, padres, madres, alumnos, etcétera.

En la gestión escolar participativa, los sujetos son considerados con toda la potencialidad de su creación y de sus aportes, y son incorporados en la base de esa estructura tripolar de la gestión escolar que reúne: proyecto, actores, y la acción de conducción y orientación misma, como se observa en la figura 3.7.

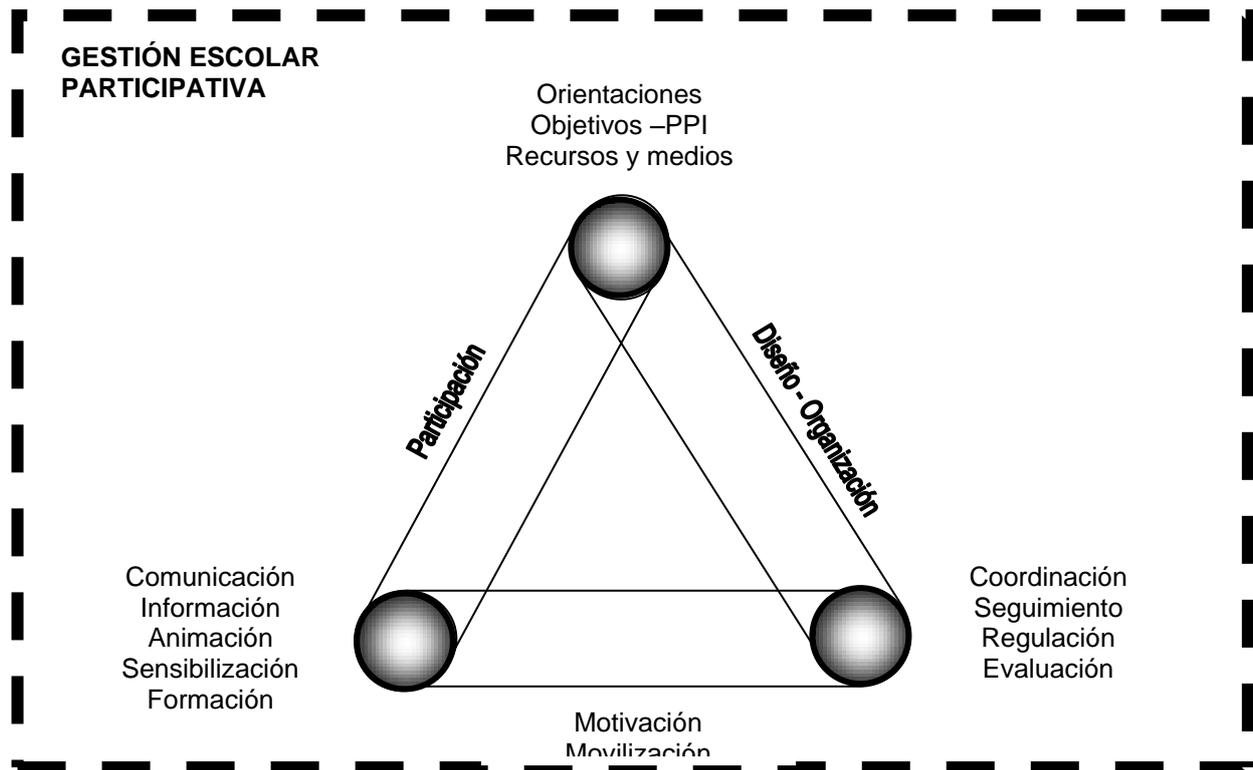


Figura 3.7

El equipo pedagógico

En un principio, en todo nacimiento, el equipo es, sobre todo, un conjunto de personas atravesadas por preocupaciones e intenciones muy diversificadas. Su motivación se encuentra impresa por distintas experiencias afectivas, institucionales, ideológicas, políticas, creativas. La escuela, como cualquier organización social, también es un sistema anclado por las características de los actores que se desempeñan en ella: percepciones, actitudes, creencias, hábitos, expectativas, mentalidades, motivaciones, patrones de conducta, etc. Negar este insumo ha sido la raíz del fracaso de muchas instituciones que no asumieron que éste es el verdadero capital humano que hay que convocar y desarrollar.

La vida de todo equipo reposa sobre elementos psicoafectivos, estructurales y funcionales que las teorías de los grupos y de la dinamización han planteado. Éstos son los vectores que la organización escolar no podrá soslayar. Por el contrario, la imposición de objetivos que deben ser acatados en instituciones que precisan de la creación, la reflexión y la autonomía en cada una de sus prácticas, ha sido realmente suicida.

Un equipo para constituirse transcurre por fases progresivas de maduración y evolución, es una estructura con posibilidades de transformación y crecimiento.

El EQUIPO PEDAGÓGICO es el constituido por el grupo de docentes – incluidos sus directivos aun cuando realicen funciones diferentes – que trabajan en una misma unidad educativa, y que ponen en marcha el currículo a partir de su proyecto pedagógico institucional.

El equipo pedagógico gesta y desarrolla las tareas pedagógicas, participa en el análisis reflexivo, y organiza sus aportes y tareas en el marco del proyecto definido y asumido colectivamente.

El equipo y la participación que lo vehiculiza no es un fin en sí mismo; es el medio para la realización de un trabajo pedagógico interactivo (véase figura 3.8). A su vez, es una alternativa para enfrentar la complejidad de las prácticas pedagógicas actuales, la acumulación de saberes, la presión social por el cambio de la escolaridad. Y es instrumento al servicio de la innovación y el cambio de la gestión educativa que se desarrolla en las escuelas.

El equipo y su manera de trabajar es el espacio donde es posible gestar la responsabilización, la autonomía, el intercambio, y la apertura a la comunidad escolar toda.

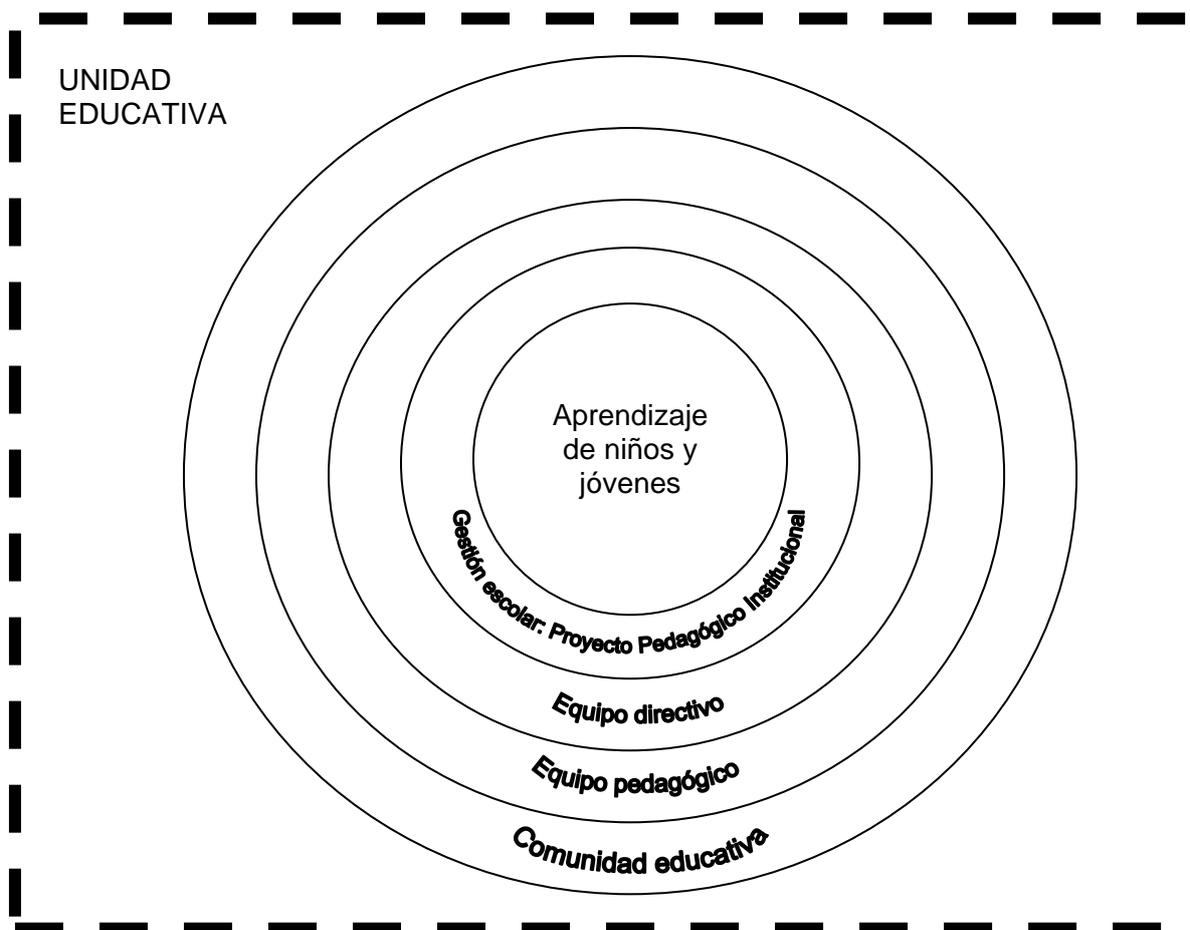


Figura 3.8

Acción directiva y equipo pedagógico

Para la integración de un equipo de trabajo no es condición suficiente – como se ha creído normalmente – que una cantidad de docentes trabajen en una escuela en un mismo período. La integración de un equipo es un proceso o son múltiples procesos que se dan en múltiples etapas o fases a partir de una intencionalidad explícita de un equipo directivo.

La integración de un equipo de trabajo requiere una finalidad muy clara, una red de personas sensibles con capacidad para expresarse sobre su quehacer de manera propositiva y reflexiva. Y además requiere de la claridad del equipo directivo para formar y crear las condiciones necesarias para su desarrollo, desplegando, de esta manera, una verdadera pedagogía de la autonomía.

Para que un equipo se constituya y exista en y para la acción de la unidad educativa se requiere fundamentalmente:

- Una tarea o trabajo que se constituye en el generador de intereses con la fuerza suficiente para superar inconvenientes y obstáculos propios de toda tarea, y en torno al que se congregue la práctica y la reflexión sobre ella.
- Una red de personas socializadas en una forma de hacer esa tarea, y con cierta sensibilidad sobre las problemáticas que implica su quehacer.
- Una red de conversaciones, comunicaciones e intercambios que concretarán la tarea (acciones) a desarrollar y las reflexiones sobre la misma.

Estas deliberaciones e intercambios (sobre la tarea) para la acción (con reflexión) precisan realizarse en espacios creados intencionalmente para tal fin. Los distintos espacios de reflexión organizados en reuniones – en sus distintas modalidades – deben ser espacios creativos, pero rigurosamente diseñados para cumplir tal fin.

Muchas veces se ha creído que trabajar en equipo es algo desordenado, que no requiere organización, seguimiento y evaluación. Muy por el contrario, es una modalidad de trabajo muy fructífera; pero que requiere el sostén y la implementación adecuados por arte del equipo directivo de la institución.

EL EQUIPO PEDAGÓGICO ES:

**TAREA
INSTANCIA DE DECISIONES
GRUPO DE REFLEXIÓN
ESPACIO DE INTERCAMBIO
ESTRATEGIA DE FORMACIÓN, TRANSFORMACIÓN
E INNOVACIÓN**

Abandonar la conocida desarticulación de los docentes para concretar la acción pedagógica, requiere un equipo directivo con claridad de propuesta y con gran capacidad de liderazgo para convocar, comunicar, informar, negociar, etcétera. Antes que nada, requiere que el equipo directivo asuma profundamente una concepción de GESTIÓN ESCOLAR PARTICIPATIVA, y que tenga las competencias necesarias para llevarlas a cabo.

PROFESIONALIZACIÓN Y PROTAGONISMO DE LOS EDUCADORES

Las dos principales exigencias que un sistema eficiente de formación de recursos humanos impone a los educadores, esto es, el compromiso con una educación de calidad y la capacidad para administrar una forma autónoma y responsable los establecimientos y recursos a su cargo, ilustran la urgente necesidad de profesionalizar a los docentes. Esto no debe llevar, sin embargo, a hacer más rígida la carrera profesional; por el contrario, para lograr los objetivos de descentralizar las escuelas y de insertarlas en su entorno comunitario es necesario que los educadores también sean receptivos a los mensajes y demandas externos y estén dispuestos a trabajar en equipo con personas de otros ámbitos profesionales (...)

La nueva función del director de escuela

Los nuevos esquemas institucionales que contemplan una mayor autonomía de los establecimientos educativos implican un cambio radical en la función de director de escuela, a quien ahora se le pide que asuma su cargo no sólo como un paso dentro de una carrera, sino como una posición moral, intelectual y funcional, desde la cual tiene la posibilidad de conducir un establecimiento y de imprimirle una dirección. Así, más que menos administrativos se requiere de personas capaces de dirigir y que sean, a la vez, eficientes organizadores.

En la actualidad, la mayor parte de los directores no cuentan con una preparación que les permita asumir el liderazgo y estimular a los docentes; además, suelen carecer de la necesaria capacidad organizativa.

Este problema es más grave en las escuelas urbanas grandes, que son organizaciones altamente complejas y difíciles de administrar, y en las escuelas rurales y urbano-marginales, en las que las propias dificultades del proceso de enseñanza hacen necesaria una conducción eficaz.

El acceso a la función de director de escuela debería depender no sólo de la antigüedad, sino de la decisión profesional, después de un proceso de capacitación y certificación. En determinadas circunstancias, podría considerarse la posibilidad de separar la carrera de director de escuela de

la docente, con requisitos iniciales adicionales, un límite de edad máxima de entrada y un desarrollo paralelo, y no secuencial, a la carrera de docente.

En el intertanto, será necesario realizar extensos programas de capacitación de los directores de escuela en ejercicio para iniciarlos en las técnicas modernas de gestión de establecimientos educacionales, de organización y manejo de sistemas y de relaciones públicas.

CEPAL-UNESCO, *educación Y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, 1992, pp. 182 y 186.

La coordinación del equipo directivo deberá gestionar el surgimiento de un clima organizacional favorable para el trabajo en equipo pedagógico, caracterizado por algunos requerimientos básicos:

- Que se desarrolle el sentido de pertenencia, que se constituya el “nosotros” como nota de identidad.
- Que se propicien espacios de intercambio y comunicación que posibiliten la interacción entre distintos puntos de vista, y la construcción posterior de criterios comunes.
- Que valore al docente como persona y pueda incluir en su participación su bagaje de criterios, motivaciones, experiencias.
- Que se organicen procesos de formación y captación a partir de la práctica que se desarrolla.
- Que el estilo de participación posibilite el aporte de todos en las distintas instancias de identificación y solución de problemas, así como en la proposición de estrategias para solucionarlos.
- Que exista un clima institucional abierto al aprendizaje y a la reflexión de todos los miembros, que facilite la producción intelectual y el logro de los objetivos propuestos.
- Que la concepción de la práctica educativa valore a los docentes como generadores de conocimiento y saber para constituir sus prácticas, y no sólo como aplicadores de teorías y ordenanzas generales.
- Que cada miembro del equipo tenga una función propia, pero no enquistada sobre sí mismo, evitando así que se generen roles rígidos y permanente.

Formación para trabajar como equipo

Entre los aspectos más olvidados y sobre los que queremos llamar la atención primordialmente, figuran cuestiones obvias pero olvidadas a la hora de hacer escuela:

- Para el funcionamiento de un equipo y su condición, es necesario que sus miembros posean las capacidades y destrezas para: la comunicación, el trabajo colectivo y cooperativo, la organización del trabajo, la familiarización con la vida laboral en grupos, la socialización en la gestión de su tarea, el entrenamiento en la gestión del tiempo, entre otras cuestiones.
- Entrenarse en estos aspectos indisociables del funcionamiento de todo equipo permite a cada miembro tratar e intentar con conocimiento de causa y aportar a la constitución eficaz en el seno del equipo en el que se insertará.
- Superar el estado de aislamiento y crear un nuevo modelo organizativo para la escuela implica superar la concepción que visualiza a los docentes como unos trabajadores que se desempeñen solitaria y aisladamente.

Referencias bibliográficas

CEPAL – UNESCO: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Chile, Naciones Unidas, 1992.

Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993.

Gore, Ernesto; Dunlop, Diane: *Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización*, Buenos Aires, Tesis, 1988.

Obin, Jean-Pierre y Cros, Françoise: *Le projet d'établissement*. París, Hachette Education, 1991.

Otano, L.: "Autonomía y gestión de un centro escolar público" en: Roberto Pascual (coord.). *La gestión ante la innovación y el cambio* (II Congreso Internacional Vasco), Madrid, Narcea, 1988.

Tarea: Programa de formación para la gestión de educación. Curso I, Innovación y mejoramiento de la gestión de la educación en la escuela pública, Lima, Tarea, 1993.

SER DIRECTIVO ESCOLAR

Trabajar con-en proyecto implica una total redefinición de los esquemas organizativos de la escuela, y por ende de la educación nacional.

Esto modifica la esencia de las funciones de los directivos escolares y plantea nuevos interrogantes: ¿Por qué fracasa el actual modelo de organización escolar? ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué espera la sociedad de la escuela y de su gestión? ¿Cuáles son las tareas fundamentales del equipo directivo en una escuela con mayor autonomía y más relacionada con su comunidad? ¿Qué nuevas funciones necesita la escuela de sus directivos? ¿Qué es dirigir en un espacio que convoca a la participación? ¿Cómo entrar a trabajar en proyecto? ¿Cuáles son las nuevas competencias y saberes que requiere una renovada dirección escolar?

SUMARIO

FUNCIONES DEL EQUIPO DIRECTIVO

El pasado-presente de la organización escolar

El presente-futuro de la organización escolar

EL PPI COMO RUPTURA CON LA DIRECCIÓN ADMINISTRATIVA

Hacia la dirección pedagógica: redefiniendo el trabajo de los directivos

Nuevas competencias, otros saberes; otra formación

“No educamos, escolarizados...”

Fernando Solana

Secretario de Educación de México

FUNCIONES DEL EQUIPO DIRECTIVO

Hasta ahora, el sistema educativo se organizaba alrededor del aula en la que el docente desempeñaba las tareas pedagógicas fundamentales de la educación formal. Esta modalidad de aula – solitaria y aislada – se completaba y relacionaba con una administración central que a través de circulares y reglamentaciones impartía órdenes a todo el territorio nacional. Mientras tanto, a directivos y supervisores se les asignaban roles para administrar y controlar el cumplimiento de las disposiciones, objetivos y diseños de la administración central.

La fuerte evidencia acumulada del fracaso de este modelo organizativo lo está llevando a su agotamiento, ya que se trata de un modelo basado en la excesiva jerarquización, que promueve escasos niveles de participación de sus agentes involucrados, y que muestra una concepción reduccionista de la práctica educativa; parece, entonces, que su profunda transformación es un hecho obligado. En ese sentido, una atenta lectura de la literatura que circula sobre el tema, así como la documentación oficial producida por países europeos, asiáticos, y de la propia región americana, lleva a la conclusión de que se ha avanzado mucho sobre el tema de la construcción de modelos organizacionales que superen los viejos esquemas que habían rigidizado la vida en el seno de los establecimientos escolares.

Por un lado, esas evidencias se agrupan alrededor del reconocimiento de la complejidad de las unidades educativas, así como de la heterogeneidad entre ellas. Asimismo, aparece la conciencia de que sólo reconociendo en todas sus capacidades a alumnos y docentes se puede generar potencia en sus aportes y una participación significativa en esta transformación.

Por otro lado, los esquemas organizativos altamente centralizados han demostrado su impotencia para llevar adelante procesos de reforma educativa. Algunos autores indican que la experiencia de estas últimas décadas ha echado por tierra dos perspectivas de reforma: una, que era extremadamente ambiciosa (verticalista y autoritaria) y que pretendía que, desde la sede central en la capital del país, se hiciera llegar la buena nueva a todos y cada uno de los establecimientos. Otra, que suponía que a partir de experiencias piloto exitosas podría aplicar al resto del sistema las innovaciones producidas.

Dadas entonces esas evidencias y experiencias de fracaso, las propuestas que circulan en la actualidad asignan la mayor prioridad a la unidad educativa como punto de partida de las reformas educacionales. Tal como se decía en páginas anteriores, la tarea parece ser la transformación institucional y la construcción de un nuevo paradigma organizacional.

Desde estas perspectivas de transformación de los establecimientos escolares, las competencias de sus directivos también están transformándose y aparecen más ligadas a la capacidad de pilotear la totalidad de su institución – con todas sus especificidades – para hacerla evolucionar y desarrollarse. El desafío de pilotear una escuela autónoma – aunque no aislada – ética, inteligente y sensible, les exigirá a los directivos nuevos aprendizajes, y para ello requerirán una formación acorde que promuevan y aseguren estos últimos.

La recreación de una nueva unidad educativa interdependiente con su entorno y centrada en los aprendizajes de los alumnos, exige la elaboración de una reflexión y la formación de propuestas que reconozcan el camino recorrido, valoren sus aciertos y sus fracasos, y que planteen los interrogantes que hagan posible abrir nuevos espacios que den lugar a ese presente-futuro que tanto urge para reinventar los ámbitos educativos.

Paralelamente con la emergencia de la nueva concepción de unidad educativa, se irán transformando los roles, las misiones y las funciones de los equipos directivos. Ante esta situación no podemos dejar de plantearnos: ¿Qué desafíos afronta esta transformación educativa? ¿Cuáles de sus dimensiones deberán ser asumidos por las unidades educativas? ¿Cuáles, en cambio por el poder central? ¿Qué nuevos desafíos deberán encarar sus directivos? ¿Hacia dónde deben apuntar sus apuestas? ¿Qué funciones y competencias tendrán los directivos?

Este capítulo intenta revisar, en primer lugar, cómo han sido concebidas hasta ahora las funciones directivas, para luego presentar las nuevas perspectivas del “ser directivo”, tanto desde sus tareas, funciones y roles, como desde las operaciones técnicas imprescindibles para acompañar la evolución de las instituciones. También este capítulo se propone comenzar a delimitar algunas de las herramientas prácticas y conceptuales necesarias para el ejercicio de esta renovada profesión de directivo escolar.

El pasado-presente de la organización escolar

Tradicionalmente, tanto desde el sistema educativo como desde las teorías de la organización y administración escolar, los directivos escolares eran considerados como administradores. Hoy día, muchos de los textos que se presentan como renovadores de esta tradición en materia de dirección de escuelas, vuelven a repetir, de una manera y otra, esta vieja conceptualización. Desarmar o deconstruir esta tradición requiere que primero conozcamos en profundidad sus principios, sus presupuestos, y su forma de actuar y organizarse.

Revisar el modelo organizacional vigente nos posibilitará – por un lado – detectar y analizar sus puntos neurálgicos, así como las premisas y las creencias en las que se basa; y por otro, reflexionar sobre su conceptualización con vistas a afrontar los requerimientos que están emergiendo de las nuevas formas de organización de trabajo.

Se expondrán a continuación algunos de los principales atributos del rol de los directivos y de la administración escolar en el paradigma organizacional tradicional:

- **Las acciones realizadas por los directivos escolares son consideradas acciones del ámbito administrativo, y no acciones específicamente pedagógicas.**

Hasta el presente la gestión de los procesos escolares ha estado ubicada en el terreno de “lo administrable”. Lo aleja al directivo del terreno de lo pedagógico y de la política institucional, actuando de esta forma solamente como mero organizador.

Como afirma Lourenco Filho (1965) en *Organización y administración escolar* “la función organizadora o administrativa, o sea, el comportamiento administrativo es realizada por los administradores escolares que concretan las actividades administrativas que se refieren al planteamiento, la instrumentación, la coordinación, la gestión y el control de los servicios”. Así

pues, las funciones de ese grupo se distinguen claramente de las del otro, al cual le competen las actividades de coordinación y administración general de los servicios” (p. 52).

- **La dirección de las instituciones educativas se ha planteado como similar a la de cualquier otra empresa, sea que ésta produzca artefactos o cualquier otro tipo de servicio.**

Es común encontrar en textos sobre la organización y la eficacia de la gestión de las escuelas o de sus profesores, un enfoque que las asimilaba a la de cualquier empresa productora de materiales y / o servicios, analizando su rentabilidad inmediata o el beneficio en el corto plazo; estos planteos no toman en consideración que “en la base de la institución educativa se encuentran relaciones de naturaleza pedagógica” (De Ibarrola, Gallart, 1994:90); o, lo que es lo mismo, que los servicios que presta una institución educativa son cualitativamente diferentes de las relaciones puramente económicas.

Lourenco Filho argumenta, por ejemplo, que la división entre las actividades operativas y no operativas o, lo que es lo mismo, entre acciones pedagógicas y acciones administrativas, se justifica por similitud entre empresas manufactureras, empresas de servicios y la empresa educativa. “Lo que justifica la denominación común es la similitud con las empresas destinadas a producir mercaderías, tales como las de la industria fabril. Prácticamente, todas las personas que toman parte en alguna de ellas – las empresas – pueden ser separadas en dos grupos” (*op. cit.*:52).

- **Los sujetos docentes son considerados como un factor más a administrar y organizar.**
Los sujetos docentes en este programa de organización laboral son piezas de un engranaje; son objetos que cumplen funciones según los objetivos impuestos por el poder central. Para verificar esta afirmación, véase lo expresado por uno de los clásicos en la materia. En su obra *Administración, Dirección y Supervisión* Luis Arturo Lemus presenta la administración como el “conjunto de conocimientos y acciones encaminados hacia el control de determinados factores para la consecución de un objetivo determinado” (*op. cit.* 25). Y considera como principales factores, el factor humano, el factor estructural y el factor económico” (*op. cit.*: 28). Insiste, además, en que la organización escolar llevaba a cabo por los directivos es “el esquemático arreglo de los distintos elementos que intervienen en el hecho educativo, de acuerdo con fines, las necesidades y las disponibilidades de la educación” (p. 40).
- **La planificación es la herramienta fundamental de la administración y organización escolar pasando de ser un recurso instrumental a ser prácticamente su función.**

La planificación proveniente de la industria bélica y de las empresas productivas se ha instalado como la herramienta fundamental de la acción directiva. En el interior de todo el sistema educativo, ha pasado a ser el eje de la tarea o ha ocupado el centro de la función de los administradores. Sobrepasó su alcance como recurso técnico o instrumental, para llegar a convertirse en la razón de ser de las acciones administrativas y directivas.

Por eso la planificación educativa se encuentra más ligada a la aplicación de los pasos de una fórmula o receta que al planteamiento y resolución de las problemáticas con las que se enfrentan los docentes y directivo en su vida cotidiana.

En esta línea de pensamiento, Carlos Llano (1986) afirma que la “rigidez consiste, precisamente, en centrarse sobre los procedimientos, sistemas o modos de hacer las cosas, en lugar de centrarse en las cosas que hay que hacer”. Y luego continúa: “las organizaciones burocráticas son aquéllas que han confundido el sistema (los procedimientos) con la finalidad” (*op. cit.*: 24), es decir que poseen una polarización prácticamente exclusiva hacia la cuestión del cómo deben hacerse las cosas.

Esta cultura burocrática ha contribuido a desarrollar la creencia de que la escuela como organización existe y funciona por sí sola y a ocultar que, en gran medida, el trabajo directivo es sostener y generar los insumos energéticos – de todo tipo – necesarios para el despliegue de un clima y una cultura institucional potentes y productivos.

- **El poder central del sistema educativo es el nivel pertinente para determinar, impulsar y controlar la gestión educativa que se concreta en las aulas.**

En el modelo de organización centralizado y burocrático del sistema educativo, el nivel central concibe las normas, reparte los medios, y luego controla la puesta en marcha de esas disposiciones. La escuela ejecuta esas reglamentaciones en cada aula. La función de los directores es velar por su cumplimiento.

Existe una clara división de competencias: unos diseñan y otros aplican. Unos perfilan los qué y los porqué de la educación; otros son los que se ocupan de los cómo ejecutarlos.

Por esa razón, Lemus afirma y legitima desde su perspectiva de la teoría de la organización que “los organizadores y administradores son llamados a intervenir en los hechos o secuencias de hechos que admiten modos variados de relacionar medios y fines” (*op. cit.*: 56).

- **Los desarrollos teóricos de la administración y organización escolar han estado más ligados a las necesidades técnicas del poder central que a dar cuenta y a comprender la vida escolar.**

Los aportes de la “ciencia” de la organización y de la administración escolar han estado más ligados a prescribir “lo organizado”, sus estratos y sus relaciones que a dar cuenta de la vida escolar que transcurre en las escuelas. Y a sacralizarlo como algo dado de una vez y para siempre.

Stephen Ball en su obra *La micropolítica de la escuela* afirma que “los análisis organizativos, nos han dicho poca cosa de alguna significación sobre el modo en que las escuelas funcionan cotidianamente” ...”Han preferido la pulcritud abstracta de ciertos debates conceptuales al desorden concreto de la investigación empírica dentro de las escuelas” (p. 19).

Puede decirse entonces que han permanecido encerrados en teorías, y sistemas, y por eso mismo eran capaces de registrar la realidad, alejados de lo que ocurría en las aulas.

- **Muchas de las propuestas más recientes para la acción directiva – que se presentan como modernizadoras – repiten la fragmentación entre lo pedagógico y la gestión.**

Estos textos tienen la particularidad de presentar la acción directiva escolar de forma tal que sus principios y propuestas pueden aplicarse para dirigir cualquier empresa, del ramo o características que fueran.

En su libro de 1986, Víctor García Hoz y Rogelio Rubio presentan las cuatro funciones de los directivos para la organización y gobierno de los centros educativos; éstas son: la forma de decisiones; la comunicación y la participación; la programación de actividades; y la evaluación y el control.

Asimismo, en el texto *Modelo de Gestión* (OREALC: 1994) la acción directiva es presentada como una serie de procedimientos que en fases sucesivas renovarían la gestión gerencial educativa: visión, planificación, gerencia de operaciones, calidad de los procesos.

En ningún momento los textos aludidos, abordan lo educativo-pedagógico, así como tampoco se encuentran referencias explícitas que se relacionen con los sujetos que intervienen en los procesos educativos, ni en los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, parecería que el texto implícita o explícitamente reclama que es necesario formar directivos para que sean responsables de los resultados de la institución, pero no indaga sobre las causas estructurales que hasta ahora impidieron a los docentes – maestros, profesores y directivos – realizar una gestión autónoma y profesional, y por ende responsable.

En síntesis, desde este paradigma las funciones primordiales de los directivos escolares – al igual que las de cualquier otro directivo – han sido las de planificar, organizar, ejecutar y controlar.

El esquema de la figura 4.1 ha sido propuesto prácticamente sin variantes por las teorías de la administración y la organización escolar a lo largo de su desarrollo por Lemus, Filho, Francisco Palom y Lluís Tort. Su accionar se presenta como similar a las tareas que realiza cualquier otro

directivo, cualquiera sea el tipo de empresa. En definitiva, su tarea es administrar lo que existe y los objetivos que le son suministrados por otros estratos o niveles de poder.

El presente-futuro de la organización escolar

La realidad de la escuela ha estado signada por ser una estructura organizacional débilmente cohesionada, en el sentido de la falta de coordinación entre los fines, las actividades, las jurisdicciones, los sujetos involucrados, etcétera. Bidwell (1965) afirma que el contexto de trabajo en las escuelas está determinado por el aislamiento y la ambigüedad. La amplitud y la diversidad de los fines educativos, y la presión que ejercen distintas demandas, construyen en las escuelas un espacio de trabajo muy complejo y particular (Dreeben, 1988).

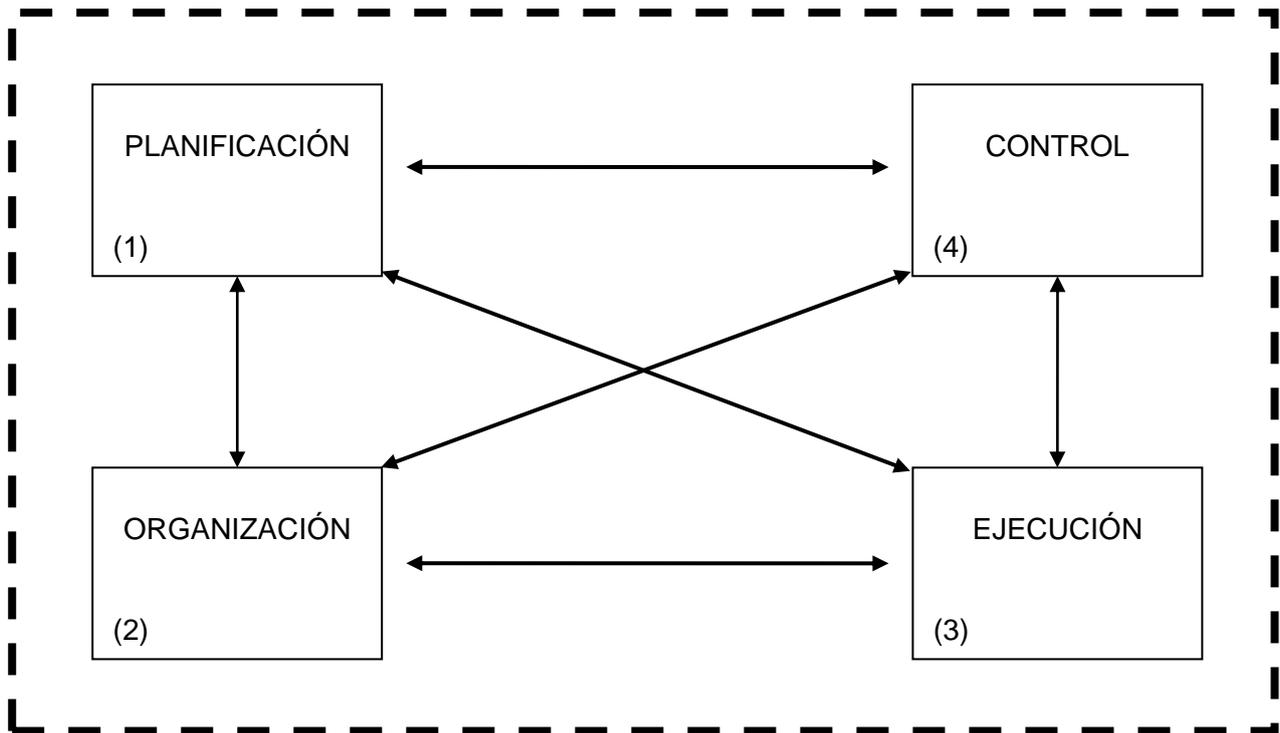


Figura 4.1.

Estas características pueden observarse en el diario vivir de una escuela: la unidad de funcionamiento es el aula con un docente aislado del resto, su formación y el sistema de recompensas decididamente individual; los objetivos son impuestos y no existen espacios que los hagan razonables y razonados; el obedecer es premiado; el crear o inventar genera recelo por el posible desorden o descontrol ante el orden instituido.

La relación – aunque unilateral – entre las familias y la escuela ha estado aglutinada alrededor del aula, y no alrededor de la escuela. Generalmente los padres “participan” colaborando sólo en cuestiones referidas a los materiales educativos o a la infraestructura.

El fracaso escolar de muchos alumnos se expresa en repitencias y deserciones. Pero también en los aprendizajes poco significativos o poco adecuados para la vida. La vida escolar y sus parámetros parece armada para aquellos estudiantes que pueden adaptarse a sus propuestas. La escuela ha demostrado poca capacidad para incorporar con éxito a los estudiantes de los sectores más pobres y marginados.

El trabajo de la mayoría de los directivos es un “trabajo sobre la hora”, de respuestas urgentes para ayer y con un gran contenido burocrático. Les resulta difícil prever el futuro y diseñar planes de acción que lo construyan. Por otra parte, muchas tareas que podrían o deberían realizar otras personas son realizadas por los directivos, por diferentes razones o circunstancias, y puede

decirse que gran parte de su trabajo es dar respuestas por escrito a los requerimientos administrativos.

Si en los intersticios de la labor burocrática del directivo, hay algún espacio para una actividad sustancial referida al currículo o a lo didáctico, esa actividad se realiza de manera verbal y discontinua.

A esto se suma que los directivos son profesores / as que tradicionalmente ascienden sin ninguna capacitación específica para cumplir con sus nuevas funciones. Es común que el farrago administrativo sepulte su profesión docente, construida – por otra parte – para desempeñarse con niños y jóvenes, y no para trabajar con otros adultos docentes (Pozner, 1994; Tovar, 1989).

Además, muchos directivos tienen que asumir suplencias en cursos, al mismo tiempo que asumen la responsabilidad de toda la institución.

Si es posible planificar la tarea del aula con los docentes, estos se hace fuera del horario laboral; o lo que es peor aún, muchas veces no se plantea o supervisa la tarea pedagógica, ya que no existe un tiempo laboral reconocido para esas actividades pedagógicas.

Así la administración curricular queda la mayor parte de las veces como un proceso espontáneo que realiza cada uno de los profesores (Tovar, 1989).

La falta de formación de los directivos escolares ha llevado a que los estilos de conducción de la escuela sean extremadamente dependientes de las características personales de los directivos.

Todo futuro y toda construcción para superar el estado en que se encuentran los actuales procesos de escolarización, deberá partir de esta realidad existente, de identificar sus deficiencias y debilidades. Deberá asumir las actuales identidades profesionales de la educación marcada por los procesos de formación, la carrera docente, los valores, las condiciones y medio ambiente de trabajo y las políticas salariales. Requerirá redefinir con claridad el oficio de enseñante, reelaborar la función del trabajo docente y la del directivo escolar.

Este nuevo perfil debe afincarse en adecuadas estructuras organizativas, ya que su profesionalización no depende sólo de sus capacidades personales, sino de las oportunidades organizativas que propicien dichas competencias.

A la vez, es necesario reconocer la potencialidad de los procesos de transformación de la escuela que se están dando, y de los que se avecinan. Hay que identificar, entonces, nuevos modos de organización, las nuevas misiones y la gestión capaz de generar una propuesta que propicie nuevas identidades culturales y profesionales.

El aumento – cuantitativo y cualitativo – de la autonomía escolar por la desconcentración de los sistemas educativos modifica profundamente las competencias y las responsabilidades de la función del directivo.

Superar el mandato de tareas de mantenimiento y de rutina requiere mucho más que de meros administradores. Se requiere personas con competencias para dirigir y que, a su vez, sean eficientes organizadores de equipos directivos con capacidad de otorgarle coherencia y sentido global a la acción escolar, abarcando la función docente.

A continuación, se presentarán formulaciones y propuestas que dan cuenta de la preocupación renovadora que existe alrededor de la gestión directiva.

A- En la declaración de los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, celebrada en Santiago de Chile en abril de 1993, con motivo de la realización de PROMEDLAC V pueden destacarse algunos puntos de relevancia que hacen a la profesionalización de la acción de la escuela. Los miembros sostienen:

- Desarrollar una nueva gestión de los establecimientos. El tipo y calidad de la gestión de los establecimientos es uno de los aspectos críticos en la mejoría de las escuelas y en el aumento de la calidad.
- Es necesario desarrollar una nueva cultura de organización en la escuela que consista en el desarrollo de prácticas de gestión caracterizadas por:
- objetivos de aprendizaje compartidos, por medio de un proceso de participación de los docentes y los demás segmentos de la comunidad escolar;

- definición de indicadores de logro que fundamenten las decisiones pedagógicas y de asignación de recursos;
- estimulación de una cultura que valore el desempeño académico y el desarrollo de expectativas positivas para el éxito de los alumnos;
- articulación de los objetivos compartidos y este nuevo “ethos”, en un plan de desarrollo institucional dentro del cual se explicita el proyecto pedagógico de la escuela.
- Afirmar la función estratégica del director de la escuela.
- Fortalecer los nuevos roles de los docentes.
- Fortalecer acciones de concertación de la comunidad educativa.

EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Artículo 14.- Contenido del proyecto educativo institucional.

Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

Para lograr la formación de los educandos, debe contener por lo menos los siguientes aspectos:

1. *Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución.*
2. *El análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes.*
3. *Los objetivos generales del proyecto.*
4. *La estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.*
5. *La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando.*
6. *Las acciones pedagógicas relacionados con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos.*
7. *El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes.*
8. *Los órganos, funciones y forma de integración del Gobierno Escolar:*
9. *El sistema de matrículas y pensiones que incluya la definición de los pagos que corresponda hacer a los usuarios del servicio y, en el caso de los establecimientos privados, el contrato de renovación de matrícula.*
10. *Los procedimientos para relacionarse con otras organizaciones sociales, tales como los medios de comunicación masiva, las agremiaciones, los sindicatos y las instituciones comunitarias.*
11. *La evaluación de los recursos humanos, físicos, económicos y tecnológicos disponibles y previstos para el futuro con el fin de realizar el proyecto.*
12. *Las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales.*
13. *Los criterios de organización administrativa y de evaluación de la gestión.*
14. *Los programas educativos de carácter no formal e informal que ofrezca el establecimiento, en desarrollo de los objetivos generales de la institución.*

Decreto que reglamenta la Ley General de Educación, Colombia, 1994. p. 196.

B- Gimeno Sacristán en su obra *Comprender y transformar la enseñanza* (1993) sostiene que para cambiar en sentido amplio y en profundidad los modelos educativos hay que incidir en el funcionamiento interno de las instituciones, en el reparto del poder dentro de ellas, alterar la estructura del puesto de trabajo de los docentes y distribuir el control de la educación.

C- Roberto Pascual (1988), por su parte, apunta, en su ponencia al II Congreso Internacional Vasco, que la dirección escolar debe servir para dar unidad y sentido global a toda la acción educativa. No basta con que la función sea participativa, sino que ésta debe abarcar también a la función docente, a las relaciones profesor-alumno, de tal manera que en el día a día, y en el corazón mismo de la comunidad educativa se haga realidad la nueva cultura que queremos crear en la escuela y para toda la sociedad (p. 50).

D- En el libro *La gestión pedagógica de la escuela* coordinado por Justa Ezpeleta y Alfredo Furlan (1993) distintos autores inician esta temática en la región americana. En él Justa Ezpeleta atribuye a la dirección de la escuela, en tanto núcleo de la gestión de la misma, la función de articular las estrategias que en definitiva son las que perfilan las prioridades para la acción del cuerpo docente de cada establecimiento. Más aún, la gestión de la escuela debe confluir en la hegemonía de la operación pedagógica (p. 116).

Según Juan Carlos Tedesco el problema reside en definir modelos de gestión de las instituciones escolares que promuevan un doble movimiento: hacia fuera, incentivando la apertura del mundo natural, las instituciones comunitarias, los medios de comunicación de masas. Pero este movimiento hacia fuera no será exitoso sin fortalecer en el interior de la unidad educativa, los valores vinculados con la producción de resultados para resolver problemas, para seleccionar información para participar en las decisiones y para trabajar en equipo (p. 38).

En el mismo texto, Weiss insiste en que es imprescindible cambiar de paradigma de organización. Hay que sustituir la concepción más ecológica en la que tengan cabida otras dimensiones, los sujetos, sus intereses, aspiraciones, etcétera (p. 233).

E- J. Brun en su texto *La escuela en busca de Manager* inspirado en los estudios de Henry Mintzberg identifica en el quehacer directivo escolar de las unidades educativas autónomas, tareas de distinta categoría con el fin de dirigir el establecimiento, distribuir roles, motivar a los actores y evaluar los resultados. Cada una de estas tres categorías de tareas implica, a su vez, distintos roles profesionales:

- Tareas de orden técnico
 - Director de estudio
 - Animador cultural
 - Orientador
 - Promotor de valores de referencia
- Tareas de orden conceptual
 - Garante del proyecto
 - Gestor
 - Planificador
 - Padrino
- Tareas de orden relacional
 - Interno**
 - Entrenador
 - Agente de enlace
 - Negociador
 - Formador
 - Externo**
 - Portavoz
 - Embajador
 - Promotor de los valores de referencia

F- Distintos textos que definen y articulan la reforma de la educación en Francia redefinen el quehacer directivo y sus funciones. Por ejemplo, el decreto 86-164 de 1986 agrupa las nuevas funciones de la siguiente forma:

- De gestión administrativa, comerciales y financiera
- Pedagógicas y de formación
- Responsable del personal, del orden, la seguridad.

En otros textos de la reforma francesa referidos al personal de dirección de escuelas puede destacarse el elaborado por el DPID, Centro Condorcet, que define este oficio destacando que su

primera exigencia es la de ser el garante ante toda la sociedad de una ética educativa institucional.

Este texto estructura la labor directiva identificando tres grandes ámbitos a dominar por los directivos escolares, a saber:

- El campo educativo y pedagógico
- El campo administrativo, jurídico y financiero
- El campo del management.

En su intensa y extensa obra, Jean Pierre Obin, intelectual francés que se ha dedicado a estudiar en profundidad la complejidad de la vida escolar, la crisis de su organización y la superación de enfoques puramente analíticos, intenta dar respuesta a los presentes desafíos asumiendo como interrogante disparador: ¿Qué hacer y cómo hacer? Ante el agotamiento de los esquemas conceptuales y organizacionales de la escolaridad plantea, entre otras, las siguientes cuestiones:

- La desconcentración, la autonomía de los establecimientos, el nuevo modo de organización por objetivos y proyectos (aunque éstos estén apenas en gestación) pueden ser los medios pertinentes para dar respuesta a la preocupación de dar impulso a las evoluciones imprescindibles del sistema educativo.
- La noción de proyecto de escuela bien utilizado puede ser una herramienta que mejore la regulación de la educación nacional al posibilitar la explicitación y el control de las estrategias de los establecimientos.
- La negociación, la participación y el contrato pueden reemplazar, ventajosamente, la violencia administrativa. El reconocimiento de la diversidad local podría permitir afirmar una gestión escolar en una evaluación más objetiva, reduciendo así las disparidades hipócritamente sepultadas hasta ahora bajo la uniformidad de las normas. La nueva organización puede ser un instrumento de rigor y de regulación que se asiente sobre una democracia solidaria, en busca de una real equidad.
- La evolución de las identidades culturales – de los agentes del sistema educativo – es estimulada por la elaboración de proyectos democráticamente construidos, pero, fundamentalmente, por el desarrollo participativo de esos proyectos.

FUNCIONES DE LA ESCUELA

- *Producción de capacidades y gestión de recursos humanos*
enseñanza
educación
socialización, integración, educación cívica
- *Organización del trabajo y gestión de las personas*
gestión del tiempo y del espacio
formación y valoración de los recursos
gestión del personal
circulación de la información y comunicación interna
- *Gestión y organización de los medios*
organización del local
gestión financiera
material, agrupamiento
creación de medios
medios pedagógicos, de documentación
medios externos
- *Gestión del encuadre de vida escolar*
acceso, hospedaje, comidas
clubes
actividades semiescolares y paraescolares
seguridad
- *Desarrollo y relaciones exteriores*
prospectiva
producción de objetivos

relación con el entorno

imagen

comunicación externa

gestión y animación de instancias exteriores

- *Evaluación y control*
evaluación interna de los alumnos
resultados de los exámenes
seguimiento post-establecimiento
evaluación de los dispositivos pedagógicos
- *Management*
control y animación de las funciones anteriores

J. F. Piettre, mencionado en Alain Picquenot, *Les personnels de direction des établissements secondaires*, 1993, p. 30.

EL PPI COMO RUPTURA CON LA DIRECCIÓN ADMINISTRATIVA

Aprovechar la oportunidad de esta coyuntura, de que la educación vuelve a ser prioridad en el debate social, y de que existe la voluntad de transformarla, nos impone no caer en cuasi-modificaciones.

La actual coyuntura no permite más de lo mismo, el esfuerzo actual debería superar la tentación de cambiar sólo de términos, sin que por ello cambien las prácticas educativas.

Modificar los términos conducción o dirección por *management* es insuficiente y seguramente incorrecto. *Management* es un término anglosajón, que suele traducirse al castellano como: administración, gestión, dirección, gerencia empresarial, organización, etcétera. El *management* puede interpretarse como sinónimo de dirección; en el término pueden identificarse dos dimensiones: una más directamente relacionada con la determinación y elaboración de los objetivos de una organización; y otra más involucrada con la implicación y animación de las personas y equipos de la misma.

Este concepto tiene un componente mayor de participación (Mucchielli: 1983) que los tradicionales términos que definían el gobierno y conducción de las organizaciones.

El *management* o la dirección – según Matteoli – es el conjunto pluridisciplinario de gestiones, principios y procesos de transformación.

Un término que como imagen o metáfora puede contribuir a reconstruir las prácticas escolares es el de pilotear, propuesto por Obin.

Conducir, guiar y orientar un barco – por ejemplo – es pilotear una operación complejísima que requiere de competencias, saberes y de experiencia sobre el medio, las prácticas y los procedimientos.

Pilotear o dirigir una escuela es también orientarla y conducirla a buen puerto. Podríamos decir que es el conjunto pluridisciplinario de gestiones, principios y procesos de transformación que realiza el equipo directivo de una unidad educativa, con vistas a propiciar y lograr aprendizajes de calidad de todos sus alumnos, con la participación del colectivo docente y de la comunidad.

LA COMUNIDAD ESCOLAR, COMO ESTRUCTURA ORGANIZATIVA PARA LA GESTIÓN

Desde lo que se afirmaba al hablar de gestión democrática de los centros escolares hasta lo que se puede entender por organización comunitaria de la escuela hay un avance sustancial. En primer lugar, porque el contenido abarca aspectos más profundos y, en segundo lugar, porque el ámbito se amplía desde la gestión directiva, al plano operativo y, sobre todo, a la relación pedagógica directa.

La concepción que subyace en la idea de comunidad escolar, como estructura organizativa, se aparta del asamblearismo como la forma de deliberación y de decisión, puesto que en el asamblearismo no hay distribución de funciones y tareas, ni se facilita la existencia de órganos operativos y decisiones a distintos niveles. La asamblea – de centro, de ciclo, de aula / de profesores, de padres, de alumnos – es una estructura válida para unas tareas determinadas, pero no como la estructura organizativa que abarque todas las tareas posibles en un centro.

Se diferencia profundamente de la organización actual en la que se distribuyen las funciones, pero por el camino inverso de las responsabilidades se llega a una total jerarquización. La responsabilidad del incumplimiento de una tarea o de la falta cometida a un nivel que salta al nivel superior hasta alcanzar al director del centro, que al final siempre es responsable de todo lo que suceda o falte en el centro, incluso hasta en el terreno de lo penal, es una trampa que no se puede sostener.

La diferenciación entre los planos directivos y operativos tiene un valor lógico, pero, cuando se traduce en estructuras paralelas y jerarquizadas, rompe el sentido de lo que es una comunidad escolar. Sería negativo olvidar que hay distintos niveles de actuación y distintas formas de participación, algo que puede suceder fácilmente en una organización asamblearia; pero también lo será al llegar a estructuras organizativas con distribuciones de funciones y distinción de personas que las ejecutan, como sucede en los modelos excesivamente tecnificados. La presencia de la comunidad educativa como tal, aunque con distintas formas de presencia, en los dos niveles de un modo más coherente con lo que se puede entender como un funcionamiento de una comunidad escolar.

De todos modos lo más significativo de una comunidad escolar es llegar a un funcionamiento real, o sea al plano de la relación pedagógica misma, en la que se establezca una auténtica relación de grupo humano, como condición previa para la labor educativa y de aprendizaje. Una escuela entendida como comunidad educativa tiene como objetivo el logro de unas relaciones interpersonales dinámicas, de modo que exista un auténtico grupo en el que cada individuo, en su realidad, tenga un espacio propio, una presencia y un rol positivo que desarrollar una autonomía y responsabilidad. Que no exista un único patrón de comportamiento, ni un único proceso de desarrollo personal y grupal, ni una jerarquización en la diversidad de personas, sino una valoración de lo que cada uno es y cada uno aporta al grupo al que pertenece.

Toda estructura organizativa de centro, de ciclo, etcétera, no tiene otra misión que favorecer la existencia y el desarrollo de grupos, que, conectados entre sí, den lugar a una comunidad vertebrada en su interior y positivamente integrada con toda la comunidad social (barrio, pueblo, ciudad...).

Y lograr que en cada grupo y en el conjunto de la comunidad escolar se vaya desarrollando un Proyecto Educativo que facilite el contacto con la realidad y la comunicación entre las personas sin mediaciones extrañas o manipuladoras; que trate de compensar, dentro de sus posibilidades, las desigualdades que puedan derivar en discriminación, que respete la diversidad e integre en un todo heterogéneo que favorezca la convivencia, el descubrimiento del otro, la riqueza de formas de ser y de entender el mundo.

Y para el logro de estos objetivos será necesaria la autonomía, tanto en la definición del Proyecto Educativo como para establecer una estructura organizativa propia.

L. Otano, "Autonomía y gestión de un centro escolar público" en: Roberto Pascual (coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (II Congreso Internacional Vasco). 1988. p. 78.

Lograr este objetivo hoy día no es acomodar o arreglar lo existente. El volumen del cambio a plasmar exige contar con un dispositivo o una herramienta potente que re-organice y re-estructure la totalidad del modelo organizativo de la educación. A la vez que debe posibilitar la modificación de las imágenes y creencias de cómo y con quién conducir un establecimiento escolar.

Postulamos que trabajar con-en proyecto pedagógico institucional es un esquema de desarrollo organizativo coherente con la tarea y el desafío a afrontar.

El PPI, desde la perspectiva de la acción directiva puede ser entendido como el desarrollo organizacional destinado a obtener el consenso dinámico de la gestión escolar, de sus valores, finalidades, prácticas educativas, de su cultura institucional; y que empeña a los directivos, docentes, y a la comunidad educativa, alrededor de los alumnos y sus aprendizajes.

El trabajar con-en proyecto es incorporar a la gestión escolar un conjunto orgánico de estructuras y procedimientos que posibilitan la conducción escolar. Pero incorporamos a su vez su capacidad de iniciar, impulsar, posibilitar y dominar la transformación del sistema educativo y de su manera de pensar y hacer escuela.

En ese sentido, puede decirse que como herramienta el proyecto ofrece una opción de procedimientos, mecanismos, métodos y fases de trabajo para operar en la gestión de los aprendizajes escolares. Y como proceso (de mediano y corto plazo), el proyecto propicia e incide en los procesos de transformación de las identidades culturales y profesionales del magisterio.

La potencialidad del proyecto estaría dada por tener la posibilidad de enfrentar una cultura de fracasos muy instalada en lo educativo, y expresada en su burocratización, desmotivación, sus escasas redes de comunicación e intercambios y su imposibilidad para adaptarse a su contexto.

ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN BASADAS EN LA UNIDAD EDUCATIVA

Voy a limitarme aquí a dar cuenta de algunas sugerencias y guías estratégicas para el desarrollo de innovaciones sobre la base de la escuela como unidad de cambio, y como lugar privilegiado para la formación de los profesores. Todas estas estrategias, aunque con algunos matices diferenciales y con grados de mayor o menor sistematización, asumen los supuestos y principios siguientes:

- a) La escuela como unidad debe constituir el foco y el contexto más adecuado para el desarrollo del cambio educativo. Esto no ocurrirá a no ser que se tengan en cuenta las variables escolares y los contextos en los que las escuelas funcionan.
- b) La escuela y los profesores han de tener la oportunidad de apropiarse de la innovación, de decidir sobre la misma, de controlar sus contenidos y desarrollo.
- c) Ha de propiciarse un clima de colaboración en las escuelas y una estructura organizativa que apoye y facilite la innovación.
- d) Las estrategias de innovación a nivel escolar han de tender a que el centro como organización desarrolle capacidades para: 1. Diagnosticar su propia situación y desarrollo; 2. Movilizar planes de acción conjuntos; 3. Controlar y autoevaluar su implementación y resultados.
- e) La formación de los profesores ha de ocurrir en el contexto de programas de innovación y debe estar localizada, preferentemente, en la misma escuela.
- f) La resolución de problemas prácticos como metodología de base puede constituir un buen procedimiento para la innovación y la autoformación.

Pueden localizarse en la literatura diferentes guías o esquemas orientativos para el desarrollo de la innovación en esta dirección. Señalaré a continuación algunos de ellos a título ilustrativo. Fullan da cuenta de diversos esquemas de esta naturaleza, y, tras revisar diferentes estudios sobre el desarrollo eficaz de algunas innovaciones, sugiere una serie de pasos, sólo orientativos naturalmente, para la puesta en práctica de una estrategia de innovación basada en las escuelas:

1. Desarrollar un plan acorde, en lo posible, con el conocimiento sobre cambio eficaz. El plan habrá de ser específico para cada innovación y debe contemplar la deliberación y adaptación contextual del mismo.
2. Clarificar y especificar el papel de apoyo de asesores externos en la elaboración y puesta en práctica del plan, así como la asistencia técnica y formativa que debe prestarse a directores escolares y profesores.
3. Seleccionar innovaciones y escuelas. Hay que decidir aquí si se va a trabajar con una innovación preferentemente iniciada en las propias escuelas, o con una innovación de mayor cobertura (provincial, regional, etcétera). Según uno y otro caso, habrán de adoptarse sus correspondientes decisiones.
4. Definir y preparar el papel a desempeñar por los directores escolares. Esto supone un énfasis sobre la figura del director escolar como líder innovador y pedagógico.
5. Formación y asistencia técnica a los profesores. Formación, pues, de los profesores en el contexto del plan innovador y provisión de asistencia técnica por parte del personal de apoyo, sobre todo en los primeros estadios de la innovación.
6. Asegurar la recogida y uso de información relativa a la fase de implementación. Esta información debería cubrir tres aspectos más destacables:
 - el estado de la implementación en las aulas;
 - los factores que dificultan o facilitan el cambio en las aulas;
 - los resultados que están siendo obtenidos (aprendizaje de los alumnos, habilidades y actitudes de los profesores). Conviene prestar atención, además, a la creación de espacios para la comunicación e interacción entre los profesores como estructura básica para la influencia mutua.
7. Planificar la continuación de la innovación y su ampliación si procede. La implementación exitosa de un plan de cambio no es un fin en sí mismo; debe comunicarse y ampliarse a otros sujetos, contextos, etcétera.
8. Revisar la capacidad para cambios sucesivos. El propósito de una estrategia innovadora de este tipo no se reduce a implementar una innovación sino, de modo complementario, a potenciar la capacidad de una comunidad escolar para identificar otras innovaciones, estudiarlas, desarrollarlas e institucionalizarlas.

J. M. Escudero, "La innovación y la organización escolar" en Roberto Pascual (coord..) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (II Congreso Internacional Vasco), 1988, p. 91.

La noción de proyecto se organiza en otro modelo o paradigma organizativo. No es sólo una nueva tecnología a aplicar. Es un esquema de comprender y hacer la educación, concretándola; a la vez que busca impulsar las transformaciones culturales que prometen seguir construyendo el futuro educativo.

Así, el desarrollo de la escuela con-en proyecto incorpora e integra lo imaginado y sus valores con los procedimientos y los procesos que propician (véase figura 4.2). No se plantean como algo separado en el tiempo, como algo separado entre jerarquías de actores. Es algo presente en el día a día, en el desafío y el entusiasmo del inicio y en la madurez de los tiempos de evaluación.

Hacia una dirección pedagógica: redefiniendo el trabajo de los directivos

Todo está cambiando a un ritmo vertiginoso; tal vez eso sea lo que nos produzca la mayor incertidumbre, a la vez que nos incita a renovar nuestras apuestas y desafíos.

Después de un largo tiempo de letargo, la escuela tiene posibilidades de cambiar y recuperar conscientemente un proyecto con la capacidad para recrear una cultura significativa que forme para la participación ciudadana y la eficacia productiva-económica.

Esto requiere de la escuela – y sin duda de todo el sistema educativo – una intensa transformación de sus estructuras, de los procesos de gestión, y fundamentalmente de la transformación de su funcionamiento educativo y pedagógico.

Además, exigirá que nos iniciemos en considerar con honestidad y profundidad los vínculos entre lo pedagógico y lo organizativo, así como los procesos y procedimientos necesarios para que esta relación sea fructífera en el logro de una educación de calidad para todos.

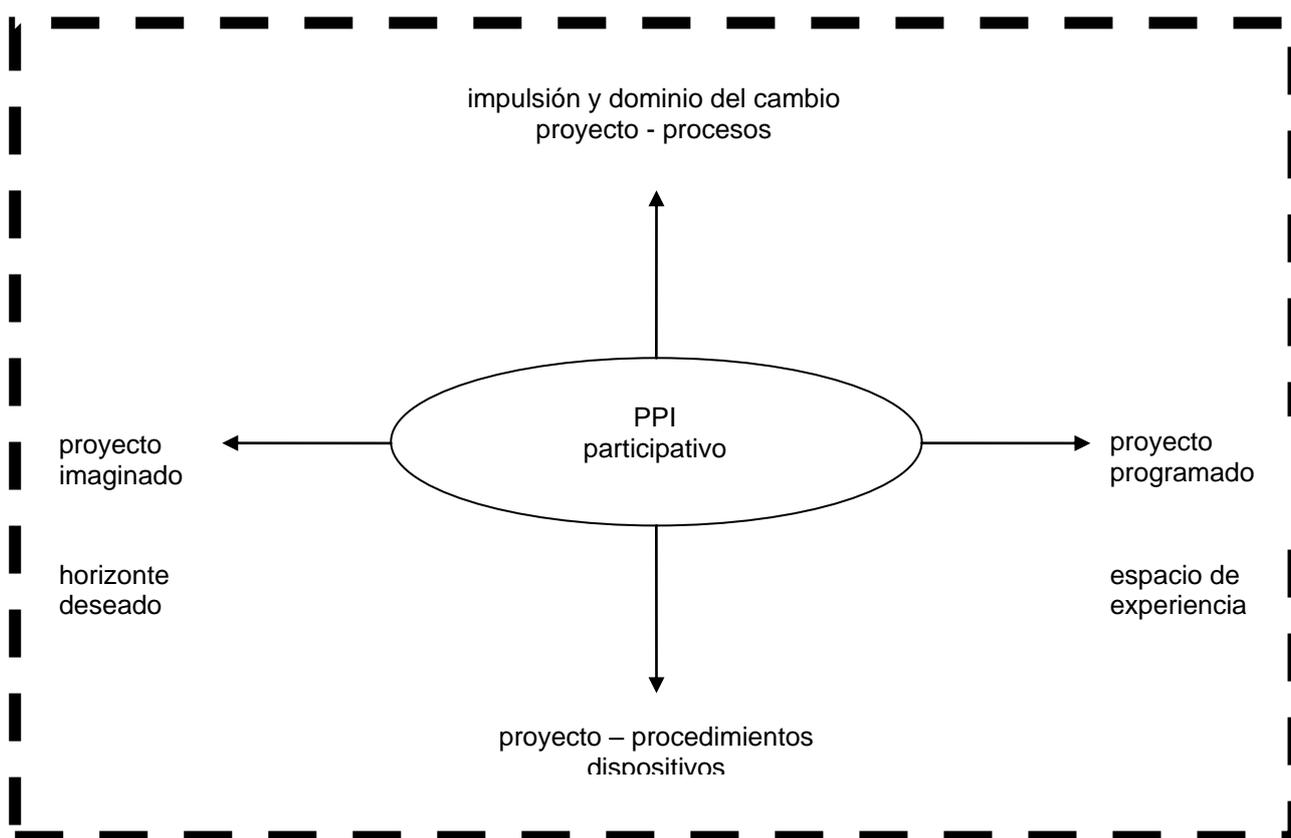


Figura 4.2

La tradicional escuela cerrada sobre sí misma, que se abre a su comunidad, resitúa su quehacer educativo. En esta escuela relacionada con su entorno y convocante de su comunidad ubica su accionar y la de los directivos en un espacio más amplio.

Los directivos escolares deberán velar por la gestión escolar de cada unidad educativa. Son los responsables de lograr una articulación entre las distintas dimensiones, las condiciones y los

sujetos (estudiantes y docentes) con la intención de dominar la complejidad de las situaciones que se presentan en ese espacio escolar.

Desde el punto de vista de los directivos el PPI es la herramienta que trata de organizar y armonizar la gestación, construcción, implementación y evaluación de la acción educativa, así como la implicación y participación de los sujetos participantes, sean éstos estudiantes, padres, docentes, etcétera. Para lograrlo, tendrá que desarrollar capacidades como estratega, diseñador, animador cultural y pedagógico, con un altísimo grado de organización.

El currículo nacional o regional, situado en su comunidad, y con su participación generará la herramienta que le otorgue sentido, significación y pertinencia a su tarea: el PPI.

Ser directivo escolar es pilotear el cúmulo de situaciones que se presentan en una Unidad Educativa. Pilotear una escuela es guiar y conducir simultáneamente sus desafíos educativos y pedagógicos. El directivo de una unidad educativa es un educador que se enfrenta al desafío de centrar la institución alrededor de los aprendizajes escolares, y de alcanzarlos con éxito para toda la población estudiantil.

La acción de los directivos escolares en una institución que asume lo pedagógico como desafío es más que la administración de lo existente. Es una tarea más cercana a la identificación de una serie de situaciones educativas problemáticas y singulares, al nivel de la unidad educativa.

La acción de los directivos escolares o el gobierno y la gestión de los procesos escolares – la gestión escolar – es el gobierno ordenado de los elementos que configuran las dinámicas que se dan en el seno de las escuelas, con una clara búsqueda de consecución del currículo escolar.

El oficio renovado de directivo o de equipo directivo de una institución escolar estructura, como se adelantara en el capítulo 3, las distintas dimensiones del quehacer educativo a nivel escolar: lo pedagógico-curricular, lo comunitario, lo administrativo-financiero y lo organizacional-logístico (véase figura 3.2).

Las nuevas funciones deberán abarcar todas estas dimensiones para desarrollar una acción integral. Una nueva escuela autónoma, interdependiente de su entorno, democrática en la participación de los sujetos, se abre al juego de nuevas perspectivas y de nuevas tensiones.

En la renovada conducción de la Gestión Escolar y su pilotaje por el equipo directivo puede identificarse un doble juego de tensiones, como puede verse en la figura 4.3. Una primera tensión de la gestión escolar se reconoce entre lo interno y lo externo, ya que las dinámicas y demandas de los procesos educativos y sus actores definen unos requerimientos internos, a la vez que las demandas y presiones sociales y de la comunidad estarían diseñando el otro polo de esta tensión. Una segunda tensión sitúa a la Gestión Escolar entre lo pedagógico y la gestión de toda la institución. La Gestión Escolar, aun cuando privilegia lo pedagógico como desafío, no podrá desconocer las innumerables acciones y coordinaciones imprescindibles para concretarla.

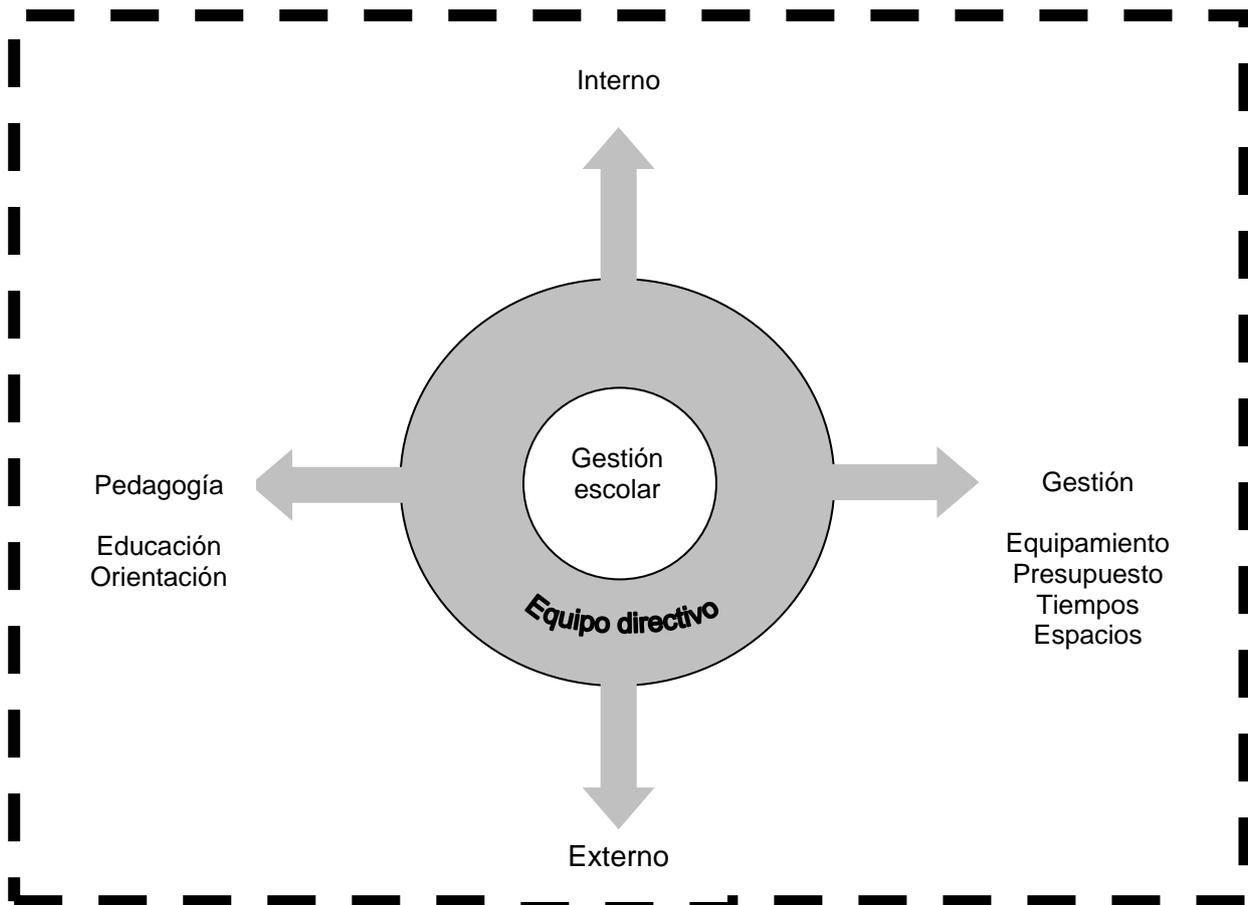


Figura 4.3

Así ubicada la gestión escolar, podemos comenzar por identificar dos tareas primordiales de los directivos alrededor de las cuales gira su trabajo: la primera, centrar a la institución en su misión educativo-pedagógica de propiciar aprendizajes significativos de calidad; la segunda, estimular y sostener la participación de los docentes en equipos de trabajos con la comunidad, alrededor del proyecto educativo que los nuclea. (Véase figura 4.4).

El pleno uso de la autonomía escolar apunta a concretar la coordinación del trabajo entre los docentes al servicio de los aprendizajes escolares, y a su vez propiciar una ruptura con la cultura reinante – hasta ahora en el sistema educativo – individualista, cerrada sobre sí misma, y con poca posibilidad de asumir los resultados de los procesos educativos.

A partir de los análisis de las reformas llevadas a cabo en distintos países, y de lo postulado por diferentes autores sobre la materia – Obin, Picquenot, Broch, Sacristán, Piettre – es posible reconstruir la especificidad de la función de los directivos escolares.

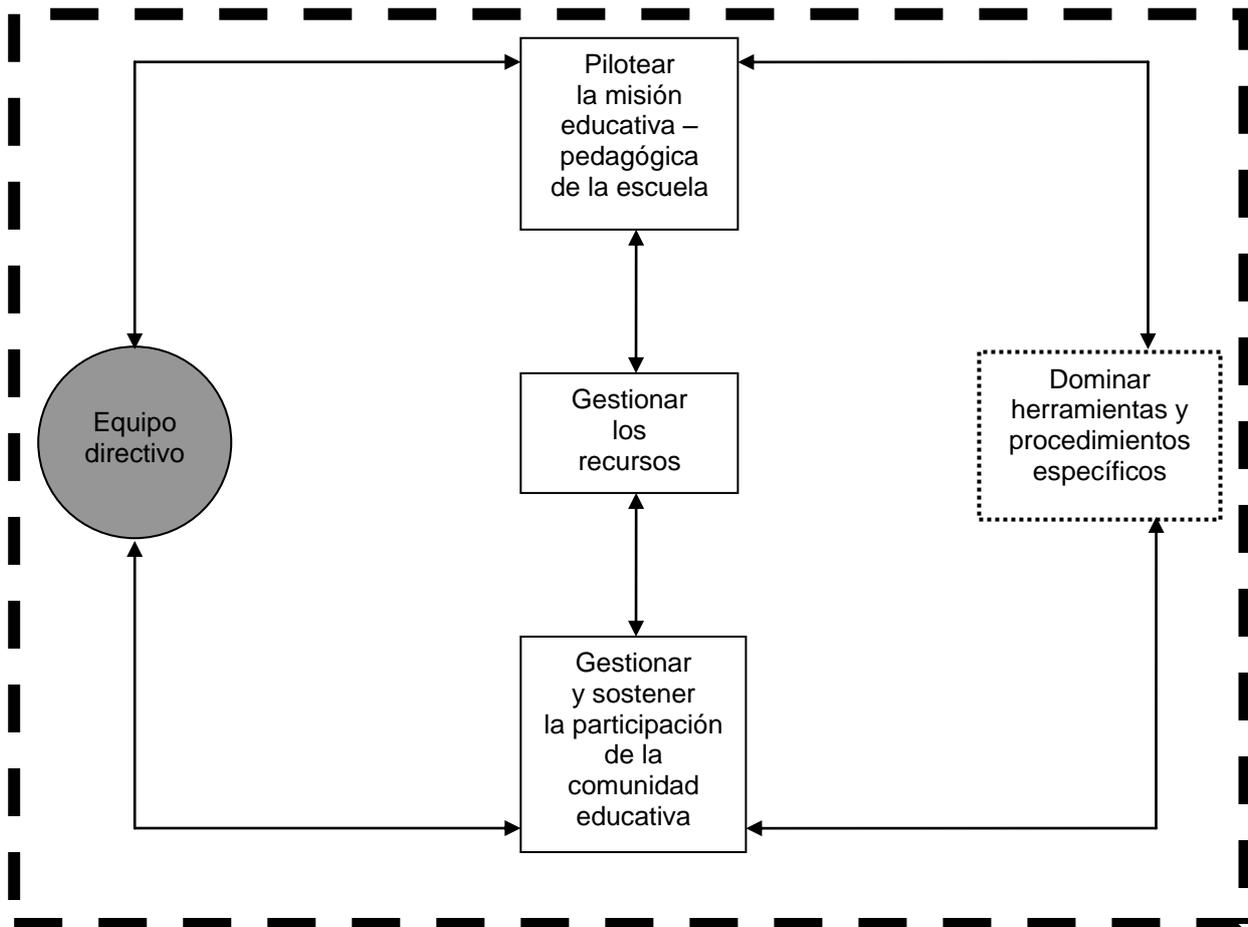


Figura 4.4

**INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNARIA:
VEGA DE JARAMA (Madrid, España)
Principios del modelo educativo (Reglamento de Régimen Interno)**

El modelo de educación que queremos para nuestro centro se caracteriza por los siguientes principios:

- **Democrático**
*Que propicie la existencia de canales de diálogo entre los distintos miembros de la comunidad educativa.
Que ejercite el respeto a las normas del sistema democrático establecido, aceptando la opinión de las mayorías y respetando a las minorías.*
- **Participativo**
*Que fomente la colaboración e implicación de los colectivos que componen la comunidad educativa en todos los ámbitos de la vida del centro.
Que posibilite la actuación de dichos colectivos en los procesos de toma de decisión de aquellos que les atañe.*
- **Pluralista.**
*Que desarrolle actitudes de respeto hacia el entorno, hacia las personas y hacia uno mismo, educando en el ejercicio de la no violencia, la tolerancia, la solidaridad y los hábitos cívicos.
Que acepte en un plano de igualdad, sin actitudes discriminatorias, a personas de distinta raza, religión, ideología, condición física y socioeconómica, sexo y opción sexual.*

- *Creativo.*
Que favorezca la iniciativa y la creatividad, el amor a la cultura y el aprecio al trabajo bien hecho.
Que propicie la crítica y la autocrítica.
Que respete las individualidades evitando actitudes uniformadoras.
- *Integral.*
Que considere al alumno en todos los aspectos de su persona, atendiendo tanto al desarrollo intelectual como físico y de personalidad.
- *Motivador.*
Que posibilite la implicación de los alumnos en el aprendizaje a través de una metodología activa.
Que favorezca la formación continua del profesorado.
- *Coherente.*
Que actúe siempre de acuerdo con los principios aquí enunciados.
Que promueva la autoevaluación y la crítica.
- *Tolerante.*
Con las distintas confesiones religiosas y con todas las ideologías políticas democráticas, manteniéndose independiente de ellas.
- *Abierto al entorno.*
Que potencie el conocimiento y la relación con el entorno natural, social y cultural, promoviendo su mejora.

El presente Reglamento de Régimen Interno rige en la vida del Instituto y afecta a todos los miembros de esta comunidad educativa y a aquellas personas que en algún momento realicen actividades en el centro, estando todos ellos obligados a cumplirlo.

Jaume Carbonell, "Un proyecto de participación" en *Cuadernos de Pedagogía* 222, p. 36.

**INSTITUTO VEGA DE JARAMA
ORGANIZACIÓN PARA LLEVAR A CABO EL MODELO EDUCATIVO**

PLAN DE REUNIONES

Sesión	Contenidos	Fecha
I	<ul style="list-style-type: none"> • El Plan de trabajo. • El Proyecto Educativo y el RRI. • Principios educativos y grandes opciones metodologías 	20-I-1993
II	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos educativos. • Organización del centro: órganos y funciones. 	27-I-1993
III	<ul style="list-style-type: none"> • Organización del centro (cont.). 	3-II-1993
IV	<ul style="list-style-type: none"> • Reunión intercolectiva. 	10-II-1993
V	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios básicos para la regulación de la organización. • Regulación de cada uno de los órganos. 	
VI	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación de la organización (cont.). 	3-III-1993
VII	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del clima de relaciones en el centro. • Criterios para la regulación de la convivencia. 	10-III-1993
VIII	<ul style="list-style-type: none"> • Reunión intercolectiva. 	17-III-1993
IX	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido educativo de las normas: criterios para su interiorización y difusión. • Inicio de elaboración de normas de convivencia. 	24-III-1993
X	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de normas (cont.). 	31-III-1993
XI	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones sobre el seguimiento de las normas de convivencia y qué hacer ante su incumplimiento. 	14-IV-1993
XII	<ul style="list-style-type: none"> • Reunión intercolectivas. 	21-IV-1993

Nota: Este plan de reuniones es similar para los tres colectivos, que primero se reúnen por separado y, a medida que avanza la discusión, confluyen en las sesiones intercolectivas.

Jaime Carbonell, "Un proyecto de participación" en *Cuadernos de Pedagogía* 222, p. 38).

Aunque de manera hipotética aún, es posible distinguir (véase figura 4.5) en esta nueva cultura organizacional de la unidad educativa las siguientes funciones para los directivos: la de educador; la de animación pedagógica; la de información y comunicación; la de gestión de los recursos; la administrativo-jurídica; y una metafunción – en el decir de Picquenot – que articula todas las demás y que es la de política institucional.

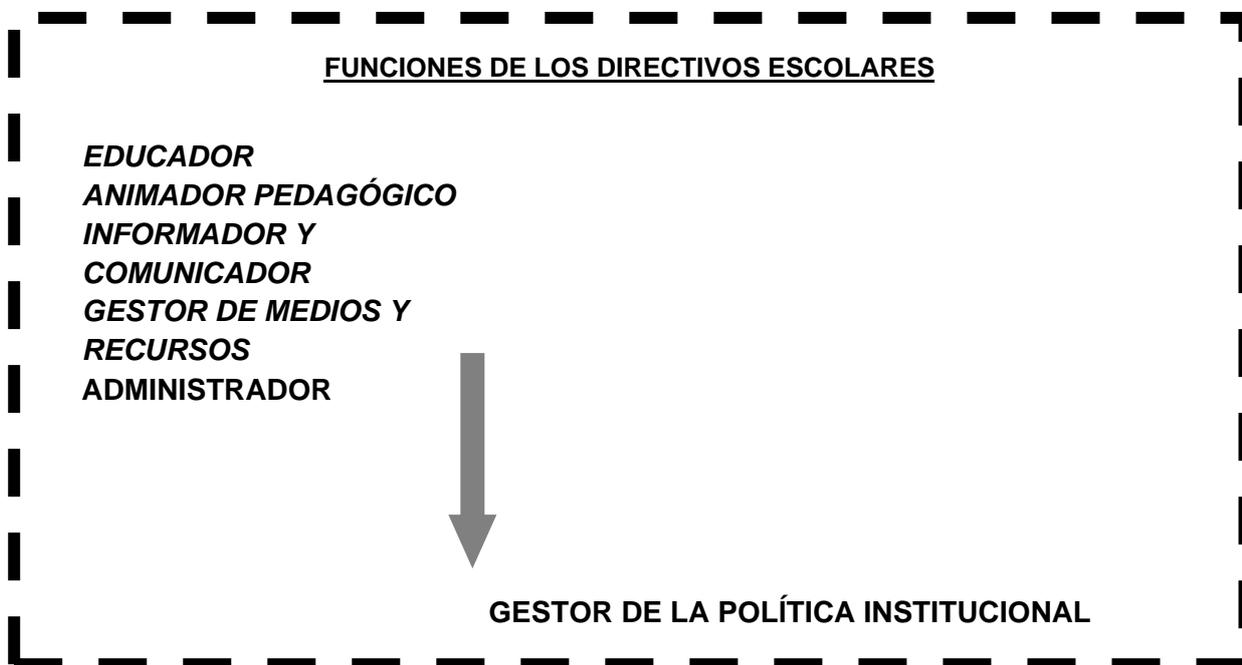


Figura 4.5

El directivo como educador: El directivo – o el equipo directivo – es responsable de la vida escolar, es quien enmarca o gesta cierta forma o cultura de hacer escuela.

Como educador, el directivo es garante de la calidad y de la coherencia entre las acciones educativas y de la enseñanza en la unidad educativa.

Como educador el directivo es sensible a crear un clima de escuela considerando la significación de las tareas que se realizan, la calidad de vida, humanizar la escuela y la convivencia.

Como educador, además, reconoce que el aspecto fundamental de la calidad es la experiencia educativa de niños y jóvenes.

Para ello se ocupa de la socialización de los estudiantes y de propiciar en los alumnos el desarrollo de una moral autónoma que construya los valores fundamentales como: igualdad, solidaridad, tolerancia, reciprocidad, democracia, justicia.

Procura que la vida escolar y las normas de convivencia sean coherentes con sus criterios y valores educativos.

Participa y es receptivo de la cultura, y de las expresiones populares de la misma. Desarrolla su capacidad de apertura y comprensión de la cultura juvenil.

Como educador busca solidaridades y convergencia en las finalidades y principios educativos, a la vez que facilita la puesta en marcha de estrategias heterogéneas que dan respuesta a situaciones o sujetos diferentes y estimula el desarrollo de capacidades humanas y profesionales para atender las particularidades de los estudiantes y las diferencias que existan entre ellos.

Los valores en los que se basan las acciones directivas juegan un rol relevante, ya que sobre ellos se asentarán las prácticas educativas que cimentarán esa cultura institucional.

Su rol como directivo se da en una continuidad profesional. Por ser directivo no deja de ser educador, más aún, es un educador de la institución toda.

El directivo como animador pedagógico. Animar posee distintas acepciones según el diccionario de la Real Académica Española: infundir vigor a un ser viviente, incitar a la acción, motivar, dar movimiento, vigor, energía moral.

El rol de animador pedagógico se relaciona por un lado con la vida y aspiración de las personas y de los grupos; por otro, con las finalidades, valores y objetivos institucionales; y finalmente con la relación y articulación entre los intereses individuales e institucionales.

HÁBITOS DE PENSAMIENTO Y ACCIÓN

OBSOLETOS

*Escindir – confundir
Amontonar*

*Clasificar la acción en “fines y medios”
justificando los medios en función de los fines.*

*Actuar sobre las personas, la naturaleza y
la cultura.*

*La violencia
el control y
la competencia*

A CONTRUIR

Diferenciar - integrar

*Considerar el valor de cada acto en sí y el
de la dirección que propone.*

*Actuar con las personas, la naturaleza y
la cultura.*

*La firmeza,
la contención y
la cooperación.*

Susana Vidal, en *Lecturas de Gestión Educativa* N° 3, 1992.

Como animador – el directivo – tiene conciencia de que la motivación en el trabajo es inhibida o facilitada por la calidad de las relaciones que el director sabe establecer con su equipo, por la presencia de valores, su organización y su influencia en la conducción institucional. Conoce la relevancia de contar con un proyecto anclado en una estrategia clara y definida, y en objetivos (sencillos y no demasiado numerosos) asumidos colectivamente.

Como animador está atento a los fenómenos grupales y de liderazgo, así como a los obstáculos, y resistencias para asumir la tarea.

Orienta y asesora al equipo docente en los aspectos relacionados con la vida de los equipos psicoafectivos, comunicacionales, etcétera. Sabe escuchar, acompaña desafíos, frustraciones, errores. Tiene capacidad de generar espacios de autoevaluación; puede manifestar críticas ante las debilidades y errores y satisfacción ante los logros.

Es el responsable de la motivación y el estímulo; es capaz de crear equipo. Un animador pedagógico sabe que: los resultados (aprendizajes, socializaciones) de una unidad educativa se dan normalmente en un tiempo-espacio lejano, respecto de los aportes de los docentes, y que la contribución individual es rápidamente absorbida por las tareas cotidianas y que prácticamente desaparece de ella. Por ello articula y relaciona permanentemente actores con objetivos, acciones y estrategias.

Refuerza las competencias profesionales de los docentes acordes al desarrollo del proyecto; genera espacios de sensibilización, expresión, reflexión y conceptualización.

Contribuye directamente en la creación de nuevas representaciones e identidades profesionales.

Es capaz de sugerir nuevas estrategias y herramientas.

Abre la escuela a los recursos exteriores, con las asociaciones barriales, culturales, artísticas, intelectuales y los articula a los recursos internos con vistas a hacer de la escuela un taller de aprendizaje.

Conoce la vida de las escuelas y sabe que los procesos de estimulación, motivación y formación se relacionan con la posibilidad de acompañar y superar reacciones afectivas y llevadas a

reflexiones más integrales sobre la acción. En la expresión de Susana Vidal, es necesario modificar las actuales pautas de pensamiento y de acción (de directivos y docentes) para desarrollar y acompañar procesos más productivos y humanos. Saber cómo conducirlos a superar las anécdotas o las situaciones simplificadas supone desarrollarlas en situaciones más problematizadas que den luz sobre otras formas posibles de intervención.

Tiene capacidad para desarrollar la creación de nuevas preguntas a partir de explicaciones fácticas o hechos inmediatos y generar así lecturas más complejas, interrelacionadas y con múltiples niveles de explicación, que generen nuevos saberes.

Como animador, su rol es estimular y utilizar la creatividad, provocar la resolución de problemas con entusiasmo como espacio de aprendizaje; crear una cultura organizacional que favorezca el clima de trabajo y el sentimiento de pertenencia alrededor de un proyecto compartido.

El proyecto (PPI) para el animador es el marco de referencia que le permite agrupar fenómenos a partir de los cuales se genera otro tipo de pensamiento más abstracto que, cuanto más consenso logre alrededor del PPI, más comunicación e intercambios y sinergia producirá en la institución.

El directivo en función de informador y comunicador: la descentralización promueve la autonomía de las unidades educativas, requiere de la dinamización de los docentes, y da lugar para la implicación de toda la comunidad. Esta nueva realidad requiere ineludiblemente de información y de procesos de comunicación lúcidos y certeros.

CONSEJOS ESCOLARES

“Será responsabilidad de la autoridad de cada escuela pública de educación básica vincular a ésta, activa y constantemente, con la comunidad. El ayuntamiento y la autoridad educativa local darán toda su colaboración para tales efectos.

La autoridad escolar hará lo conducente para que cada escuela pública de educación básica opere un Consejo Escolar de Participación Social, integrado con padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, ex-alumnos, así como los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela.

Este Consejo conocerá el calendario escolar, las metas educativas y el avance de las actividades escolares, con el objeto de coadyuvar con el maestro a su mejor realización, tomará nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas; propiciará la colaboración de maestros y padres de familia; podrá proponer estímulos y reconocimientos de carácter social a alumnos, maestros, directivos y empleados de la escuela; estimulará, promoverá y apoyará actividades extraescolares que complementen y respalden la formación de los educandos, llevará a cabo las acciones de participación, coordinación y difusión necesarias para la protección civil y la emergencia escolar, alentará el interés familiar y comunitario por el desempeño del educando; podrá opinar en asuntos pedagógicos, contribuirá a reducir las condiciones sociales adversas que influyen en la educación, estará facultado para realizar convocatorias para trabajos específicos de mejoramiento de las instalaciones escolares, respaldará las labores cotidianas de la escuela y, en general, podrá realizar actividades en beneficio de la propia escuela. Consejos análogos podrán operar en las escuelas particulares de educación básica”.

Ley General de Educación de México, 1993.

Una marcha institucional con proyecto, realizada de forma colectiva, precisa redes y canales de intercambios, escucha y recepción, así como espacios de difusión y sensibilización. Como comunicador, el directivo reconoce las exigencias internas y externas, tiene en cuenta a las personas, sus intereses y preocupaciones. Sabe que dirigirse a docentes, padres o estudiantes exige tener capacidad de diseñar mensajes con los códigos adecuados.

El directivo en esta función es vehiculizador, transmisor y facilitador de la creación de redes de intercambios. Promueve la creación e implementación de canales de comunicación como murales de información, boletines, periódicos del proyecto institucional.

Favorece las comunicaciones informales, cara a cara, y organiza las reuniones o encuentros grupales de estudio, sensibilización, reflexión, evaluación pertinente. Advierte la importancia de generar y entender las comunicaciones hacia el exterior: fuerzas vivas locales, barriales, etcétera.

Reconoce como nuevos actores sociales a las asociaciones, consejos, colectivos de trabajo y / o participación. Promueve que su inserción sea real y efectiva.

El directivo como gestor de los recursos: las unidades educativas, los recursos financieros, materiales y pedagógicos precisan una gestión certera y articulada. El directivo como gestor es responsable de lograr una repartición del conjunto de los mismos, de modo tal que satisfaga las demandas y necesidades institucionales.

Para ello define la distribución interna de los medios de manera coherente con los objetivos y las acciones del proyecto.

Como tal, el directivo sabe dominar y articular distintas acciones y operaciones para que el establecimiento maximice el uso de los recursos.

Reconoce que esta función es una “bisagra” relevante para que la institución pueda llevar a cabo sus objetivos y proyectos. No subvalora el tiempo y el esfuerzo que dedica a prever, planificar y evaluar los recursos.

Como gestor, el directivo indaga sobre nuevas posibilidades de recursos didácticos y / o materiales.

El directivo en función administrativo-jurídica: en función administrativo-jurídica el director es el nexo entre la escuela, la administración intermedia y el nivel central. Representa a la autoridad administrativa de educación del nivel local. Vela por el respeto de la legislación escolar y su aplicación.

NUEVAS REGLAS PARA QUE NADIE APRENDA NADA

Todos aquellos que alguna vez llegaron a ser ellos mismos tienen algo en común: alguna vez dijeron “el Emperador está desnudo”. Dejaron el lindo camino de la mentira compartida para elegir el más difícil de ver, oír, dialogar, hacer, sentir, aprender y crecer.

Si se acercaron a organizaciones fue buscando ampliar su potencial con el esfuerzo y la sabiduría compartida y no refugiarse en sus miedos en el poder que da una estructura. Vivieron y ayudaron a vivir.

Se jugaron y ayudaron a jugarse. ¿Qué más se puede pedir?

Claro que vivir no es obligatorio y crecer, menos. Siempre se puede optar por usar la energía para dejar el mundo quieto. Para esta opción, las que siguen son recetas infalibles.

1. Convéncese de que usted sabe de antemano lo que le van a decir.
2. Cuando le hablen piense en otra cosa.
3. Diga cosas distintas a las que cree que piensa.
4. No cambie de idea, no dé el brazo a torcer.
5. Mantenga los errores ocultos.
6. Dígales a su jefe que todo anda bien y a su gente que todo anda mal.
7. Busque un culpable.
8. Cuando una cosa es muy grave, no la ponga en discusión.
9. Trate de que la gente tenga la información lo más segmentada posible. Así evitará que pululen opiniones y diferentes puntos de vista.
10. Cuando que haya que dar una noticia desagradable, lance primero el rumor para facilitar las cosas.
11. Divida para reinar.
12. Asegúrese de que la responsabilidad sea siempre de otros.
13. Elija ser conducido y deje que la responsabilidad por lo que usted haga, u mota hacer, es de los que mandan.
14. Cuando algo anda mal trate de que los otros cambien.
15. Castigue los errores más vigorosamente de lo que castiga los logros.
16. Sea cuidadoso con sus jefes y desconsiderado con sus empleados.
17. Tenga siempre consideración por la gente incompetente, nunca por la obstinada.
18. Espere instrucciones, sobre todo en las emergencias.
19. Asegúrese de que la mayor cantidad de recompensas posibles sean externas a la tarea.
20. Busque todo el tiempo la aprobación de los demás.
21. Relativice los logros de su gente, no sea que pidan aumento.
22. Recuerde: algo es problema suyo solamente cuando se puede ser culpado por él.

23. Dé los objetivos y las conclusiones de las reuniones por sobreentendidos.
24. Busque el camino seguro.
25. Nada es grave mientras usted pueda controlarlo.
26. No se sorprenda nunca por nada.
27. No convenza, abrume.
28. Comunique las malas noticias de tal forma que parezcan buenas.
29. No comunique a la organización las situaciones deteriorantes para su equipo de trabajo si esto puede ser conflictivo.
30. Defienda su posición sin perder tiempo en indagar sobre el punto de vista de los otros.

Ernesto Gore, *Lecturas de Gestión Educativa* N° 3. Escuela Abierta de Pedagogía, 1992, p. 5.

En este rol el directivo asume las responsabilidades de toda la tarea educativa realizada por la escuela dentro o fuera de la institución. Nos referimos a las salidas escolares, clases de investigación, salidas deportivas, clases de natación, excursiones, etcétera.

Registra ausencia, accidentes, suscripciones, la salud escolar. Es el responsable de las evaluaciones de los alumnos, etcétera.

El directivo como gestor de una política institucional: ésta función integra todas las demás funciones, es una metafunción que aúna las otras. Desde esta función, el directivo se ocupa de generar las condiciones de las prácticas pedagógicas.

- Conoce las organizaciones escolares a fondo, y sabe que su gobernabilidad y calidad dependen en gran medida de lograr una mayor integración. Sabe de la importancia de crear estándares adecuados para el desarrollo de las prácticas educativas, así como construir y consensuar criterios de evaluación.
- No deja de concertar con docentes, pero también con los estudiantes, las normas de convivencia que esa comunidad asume.
- Como directivo interesado con los logros, los objetivos y la misión de la escuela, busca aglutinarla alrededor de los estudiantes y sus aprendizajes; tiene claridad de que los alumnos son los que le otorgan sentido a la escuela, a las prácticas, a la vez que actores activos de sus propios aprendizajes.
- Explicita valores y finalidades, no se esconde detrás de rutinas y procedimientos, es capaz de generar responsabilidades y acuerdos alrededor de ellos.
- Sabe que el ejercicio de la autoridad y la práctica del liderazgo están muy relacionadas con el conocimiento que la misma escuela posee sobre las relaciones entre las acciones institucionales y sus resultados. Es imposible dirigir una institución con un conocimiento poco claro de qué ocurre en ella, qué producen, cuánto y por qué.
- Por ello, sostiene como actividad relevante la reflexión, promueve la autoevaluación, regula permanentemente la puesta en marcha del proyecto y evalúa sus resultados. Se preocupa para que esta información sea comprensible para todos los miembros de su equipo, integrándola y relacionándola con otros conocimientos prácticos y teóricos, de forma tal de ampliar el horizonte y los aprendizajes de los docentes.
- El directivo estimula la elaboración del proyecto institucional convocando a la mayor cantidad de docente a compartirlo y asumirlo.

- Es consciente de que todo proceso de transformación dentro de la escuela requiere cierta coordinación y seguimiento.
- Sabe aprovechar los espacios de movimiento e incertidumbre para plantear buenos y nuevos interrogantes, que den lugar a acciones fructíferas.
- Es prudente, saber abrir espacios y crear redes de gente que concrete las necesidades institucionales para hacer evolucionar el proyecto.
- No ignora los conflictos y los reconoce como elementos de vida democrática y participativa, sabe cuándo y cómo operar sobre ellos.
- Puede lidiar con ellos, es reflexivo pero actúa a tiempo.
- Desarrolla su capacidad de asumir responsabilidades en diferentes acciones, sean decisiones que afectan a colectivos, o se trate de una decisión individual.
- Comprende que la fuerza de su autoridad está en su capacidad de *argumentar*. Se prepara para poder contratar y delegar.
- Advierte que es el directivo quien debe realizar la síntesis para aprovechar las tendencias y las oportunidades, sin descuidar las necesidades y valores. Reconoce asimismo la naturaleza de mediación del trabajo directivo: en el sentido de que gran parte de sus funciones es concretar los objetivos de la escuela como institución y los del PPI a través de guiar, motivar e integrar a los docentes, a los estudiantes y a la comunidad mismas, a otras personas: ve su actuación como perteneciendo a distintos ámbitos institucionales interrelacionados y se asume como el sostén de las innovaciones y del proyecto.
- Reconoce las particularidades del trabajo directivo; sabe que su tarea es una acción permanente de *síntesis*, entre dimensiones funcionales de la institución, entre elementos heterogéneos sobre los que hay que operar para que no se vuelvan antagónicos; por ejemplo, entre las demandas de la gestión y la búsqueda de hegemonía de los pedagógico, entre las presiones internas y las externas.

Nuevas competencias, otros saberes, otra información

A partir de los distintos autores que han abordado este tema desde perspectivas diferentes – Mac-Henry Broch, **Francoise** Cros, María Luisa Herraiz, Francisco Gomes de Matos, Alberto Galeano, Peter Senge, Ernesto Gore – puede señalarse algunas de las competencias que estarían movilizadas por las funciones de los directivos escolares de las renovadas unidades educativas:

- **Los conocimientos (los saberes):**
 - Dominio de una cultura amplia
 - Dominio de lo sociopolítico
 - Dominio de lo cultural-educativo
 - Dominio de lo curricular-pedagógico
 - Dominio de lo organizacional
 - Dominio de lo jurídico y administrativo
 - Dominio de lo comercial, económico y financiero
- **Los métodos (saber-hacer):**
 - Métodos de animación y comunicación
 - Métodos de diagnóstico
 - Métodos de análisis prospectivo
 - Métodos de gestión

Métodos de regulación y evaluación
Métodos de resolución de problemas

• **Cualidades personales (saber-ser y estar): actitudes y aptitudes**

Pro-activo
Emprendedor
Sensible a los cambios
Capacidad de construir
Capacidad de anticipación
Capacidad de convocar a participar
Flexibilidad
Saber escuchar
Persistencia y dedicación
Desarrollo de la paciencia y la voluntad
Seguridad en sí mismo
Descontento creativo
Razonamiento lógico y analógico
Capacidad de organización
Capacidad para “pensar de pie”, llevar la lucidez a cuestras
Creatividad y rigurosidad
Saber mirar para ver y actuar
Poder delegar
Capacidad de crítica y de sostén
Dominar el arte de la argumentación
Flexibilidad conceptual

Conducir una escuela con PPI exige discriminar permanentemente, en el transcurso de su desarrollo y de su elaboración, las múltiples dimensiones de la institución (lo curricular-pedagógico, lo comunitario, lo administrativo-logístico y lo administrativo); la tensión entre lo interno y lo externo, la tarea y los sujetos; la gestión y lo pedagógico. La formación tendrá que ser conceptualizada y organizada de manera tal que sea capaz de formar para dominar esta complejidad institucional. La formación de los directivos escolares tendrá que afrontar la magnitud del desafío que tienen que encarar en esta transformación educativa, sin caer en reduccionismos abstractos o aplicacionistas. La formación deberá reconocer en profundidad la totalidad de las competencias que requiere la dirección y el *management* de una escuela autónoma.

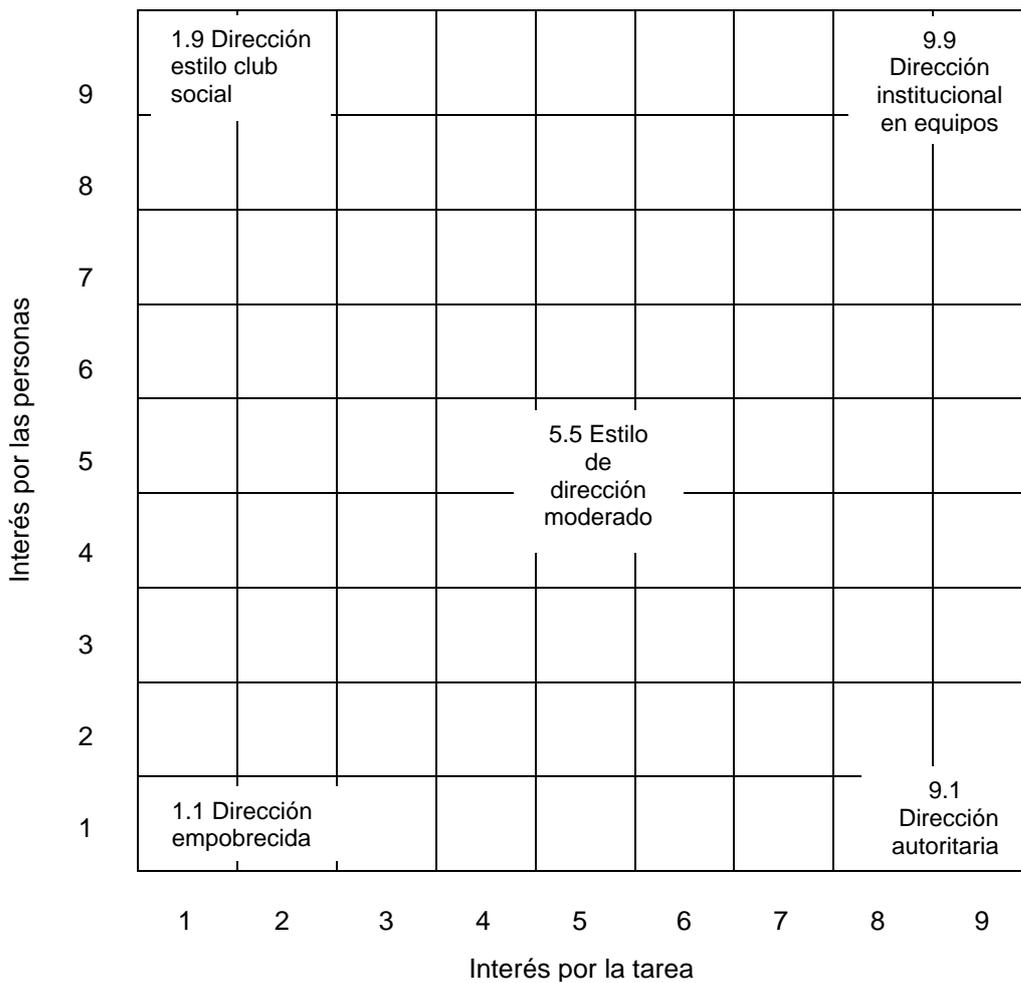


Figura 4.6

Robert Blake y Jane Mouton estudiaron diferentes estilos de dirección según ésta se concentre en la producción de la tarea, o se apoye en la relación con personas. A partir de estos dos ejes, se puede identificar cinco estilos directivos. El 1.1.: en la dirección empobrecida todo se realiza con el mínimo esfuerzo; el 9.1: este estilo está fundado en la autoridad y la obediencia; el 1.9: estilo club social, el acento está puesto únicamente en las necesidades de las personas; el 5.5: el estilo moderado vive el dilema y la polarización permanente entre ambos polos; el 9.9: busca un alto grado de integración por medio de un liderazgo que reconoce las necesidades y aspiraciones de las personas a la vez que propicia que los miembros asuman con potencia los objetivos de la organización.

Referencias bibliográficas

- Ball, Stephen, J.: **La micropolítica de la escuela**. Barcelona, Paidós, 1989.
- Blake, Robert; Mouton, Jane: **La 3° dimension du management**. París, Les éditions d'organization, 1987.
- Brun, J. : **Ecole cherche manager**, París, INSEP, 1987.
- Carnonell, Jaume: "Un proyecto de participación", en *Cuadernos de Pedagogía* N° 222, Barcelona, febrero 1994, pp. 34-38.
- Colombia: **Ley General de Educación**, Bogotá, FECODE, 1994.
- Dreeben, R.: "The school as a workplace", en J. Ozga (Ed.) **Schoolwork: Approaches to the labour process of teaching**. Open University Press, Milton Keynes, pp. 21-36 (c.o. 1973).
- Escudero, j: M.: "La innovación y la organización escolar" en: Roberto Pascual (coord.). **La gestión educativa ante la innovación y el cambio** (II Congreso Internacional Vasco), Madrid, Editorial Narcea, 1988.
- Filho, Lourenco: **Organización y administración escolar**. Buenos Aires, Kapelusz, 1992.
- Galeano Ramírez, Alberto: **Hacia un nuevo discurso del método**, Bogotá, Fundación arte de pensar y creatividad, 1994.
- Galeano Ramírez, Alberto: **Revolución educativa y desarrollo de la inteligencia**, Bogotá, plaza y Janés, 1988.
- Jimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, A.: **Comprender y transformar la enseñanza**, Madrid Morata, 1993.
- Gomes de Matos, Francisco: **Cómo desburocratizar. Indicaciones prácticas basadas en la teoría y la experiencia**, Montevideo, CINTERFOR-OIT, 1983.
- Gore, Ernesto y Dunlop, Diane: **Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización**. Buenos Aires, Tesis, 1988.
- Gore, Ernesto, en **Lecturas de Gestión Educativa N° 2**, Escuela Abierta de Pedagogía, Buenos Aires, 1992.
- Herraiz, María Luisa, **Formación de formadores. Manual didáctico**. Montevideo, Departamento de Publicaciones de CINTERFOR, 1994.
- Ibarrola, María de y Gallat, María Antonia: **Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina**. Buenos Aires, OREALC-CIID-CENEP, 1994.
- Lemus, Luis Arturo: **Administración, dirección y supervisión de escuelas**. Buenos Aires, Kapelusz, 1981.
- Llano, Carlos: **Análisis de la acción directiva**. México, Limusa, 1986.
- Matteoli, J.: "Le management apelle une approche pluridisciplinaire" en *Management France*, número especial 1987-88, p.2.
- Minstzberg, Henry: **La naturaleza del trabajo directivo**. Barcelona, Ariel, 1983.
- Muchelli, Alex: **Les motivations ¿que sais-je?**. París, PUF. 1983.
- OREALC-UNESCO: **Modelo de Gestión, Geseduca**. Santiago de Chile, 1994.
- Otano, L.: "Autonomía y gestión de un centro escolar público" en Roberto Pascual (coord.). **La gestión educativa ante la innovación y el cambio** (II Congreso Internacional Vasco), Madrid, Narcea, 1988.
- Palom, Izquierdo, Francisco, Javier y Tort, Raventos, Lluís: **Management en organizaciones al servicio del progreso humano**. Madrid, Espasa-Calpe, 1991.
- Pascual, Roberto: **La gestión educativa ante la innovación y el cambio** (II Congreso Internacional Vasco). Madrid, Narcea, 1988.
- Pascual, Roberto: "La función directiva en el contexto socio-educativo actual" en **La gestión educativa ante la innovación y el cambio**. Roberto Pascual (coord.). (II Congreso Internacional Vasco), Madrid, Narcea, 1988.
- Picquenot, Alain: **Les personnels de direction des établissements secondaires**. París, Hachette, 1993.
- Pietre, J. : mencionado en Picquenot, Alain : **Les personnels de direction des établissements secondaires**. París, Hachette, 1993.

Pozner, Pilar: "¿Qué hemos aprendido sobre la formación de Educadores? Apuntes sobre la formación de los Directivos Escolares". En *2° Congreso Nacional de metodólogos de la formación de educadores para el siglo XXI*. Concepción, Chile, 24-25-26 de agosto, 1994a.

Senge, Peter: *La quinta disciplina*. Buenos Aires, Granica, 1992.

Tovar, Tereza *Ser maestro, condiciones del trabajo docente en Perú*. Chile, UNESCO, 1989.

Vidal, Susana, en *Lecturas de Gestión Educativa* N° 3, Buenos Aires, Escuela Abierta de Pedagogía, 1992.

LA PUESTA EN MARCHA DEL PPI

¿Qué cambiar? ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo movilizar a los docentes? Son algunas de las preocupaciones de los directivos escolares conscientes del agotamiento del actual modelo planificador administrativo.

Este capítulo desarrolla estrategias y procedimientos que permiten iniciar en las unidades escolares un trabajo pedagógico colectivo y más interactivo: una gestión escolar abierta a su comunidad y comprometida en lograr aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

SUMARIO

EL PROYECTO COMO PRÁCTICA

La elaboración del proyecto

La gestión del PPI

LA ELECCIÓN DE UNA ESTRATEGIA ESPECÍFICA

Modalidades de inicio

Resolviendo problemas: una metodología de la acción

*No es lo mismo saber cómo,
que saber por qué.
Robert Minsky
(epistemólogo francés)*

EL PROYECTO COMO PRÁCTICA

Iniciarse en el trabajo institucional, federado alrededor de un proyecto centrado en los estudiantes y sus aprendizajes, requiere nuevas formas de comprender la acción escolar. A su vez, a partir de ellas se hace necesaria la creación de nuevas operaciones técnicas o procedimientos que hagan posible su implementación.

El cambio educativo ha mostrado ser una empresa difícil. Implica un conjunto de procesos y procedimientos con altos niveles de complejidad.

Cuando este cambio educativo no es sólo un cambio de programas o una experiencia aislada u ocasional, cuando no es la consecución ordenada de reglamentaciones administrativas, sino que consiste en una innovación más compleja, integral y significativa, entonces se hace preciso pensar en reestructuraciones profundas, compromisos personales y experiencias pensadas, acompañadas y evaluadas en el marco de un trasfondo administrativo eficiente y facilitador.

Un momento decisivo de toda acción o proyecto de innovación es el de su puesta en marcha, el de su desarrollo, y el de su transformación en procesos y resultados de aprendizajes de todos los sujetos que participan en él.

Así, a estas alturas de la propuesta, resulta un imperativo reflexionar y decidir sobre el PPI tanto en las etapas de construcción y diseño, como en las que corresponden a su implementación, institucionalización y evaluación.

Para ello la intención de este último capítulo es la de ocuparse del inicio, elaboración y seguimiento del PPI. Se comenzará por reconocer y presentar en una primera instancia, las etapas y fases operativas necesarias para poner en marcha el PPI; luego se examinarán las acciones de orientación y guía del PPI desde las perspectivas de los procesos de cambio vinculadas con los actores que participan.

Por último, se presentarán diversas vías de inicio para trabajar colectivamente con-en proyecto, de acuerdo con las características específicas de cada establecimiento educativo. Esto conducirá a plantearse la necesidad de reflexionar, y a reconocer la imperiosa necesidad de incorporar una

metodología de la acción que supere la sola planificación de acciones abstractas y generales, y que posibilite determinar qué acciones son las más relevantes y / o urgentes.

La elaboración del proyecto

La puesta en marcha de un PPI en una Unidad Educativa supone múltiples procesos, actores, ámbitos, tiempos y acciones técnicas o procedimientos que intentan dominar y articular la complejidad institucional. Desde los intereses y perspectivas de los directivos, la puesta en marcha del PPI consiste en la ordenación y la identificación de siete etapas fundamentales que comprenden, a su vez, distintas fases y tareas. Mas esto no implica que los procesos descritos sean necesariamente lineales, sucesivos o cronológicos.

Las etapas señaladas tienen el afán de forjar una primera representación y convertirse en una ayuda memoria para los equipos directivos dispuestos a afrontar el desafío de transformar las prácticas pedagógicas aisladas, asentadas sólo en lo didáctico y con un excesivo tinte administrativo.

Las etapas o fases consideradas y organizadas en la figura 5.1. fueron concebidas a partir de un esquema de la academia de Versalles, Francia, que mencionara Obin (1991: p. 81) y son las siguientes:

- A-** Percepción de la situación institucional.
- B-** Análisis de la situación.
- C-** Identificación de alternativas de acción.
- D-** Construcción de objetivos.
- E-** Concertación.
- F-** Realización y regulación.
- G-** Evaluación y balance.

Percepción de la situación institucional

Una indagación o análisis no comienza generalmente con una situación problemática explícitamente formulada, más bien, se trata de una sensación de insatisfacción, malestar, sin razón. Muchas veces es un antiguo problema irresuelto o pendiente. Es la fase más difícil de esta metodología porque implica ver y asumir el problema, para posteriormente tratar de solucionarlo. Para ello se necesita:

- *Identificación de anomalías y problemas: reconocimiento de qué ocurre, sus problemas, sus fugas de calidad, carencias e incoherencias.*
- *Identificación de deseos de cambios: determinación de los interrogantes institucionales, constatación de deseos de cambio o mejoría, preocupaciones, insatisfacciones, estudio de intenciones, búsqueda de autonomía, etcétera.*
- Identificación de los bloqueos que impiden construir una voluntad común: personalidades de los actores (docentes, alumnos, padres), grupos internos, relaciones entre ellos: las condiciones materiales, los medios, los elementos del exterior. Identificación de los conflictos.
- Reconocimiento de la cultura institucional, de la experiencia en la realización de otros cambios, de la potencialidad para la constitución de un grupo impulsor del proyecto, también denominado grupo piloto.

El **grupo piloto** podrá estar conformado por cinco y hasta no más de doce integrantes de la institución. Es el grupo particularmente encargado de “motorizar” y organizar el PPI. Cuanto más pluralista sea su composición, mayores serán sus posibilidades de éxito, considerando el nivel de pertenencia de los docentes, su disciplina, sus intereses, sus estilos personales, etcétera.

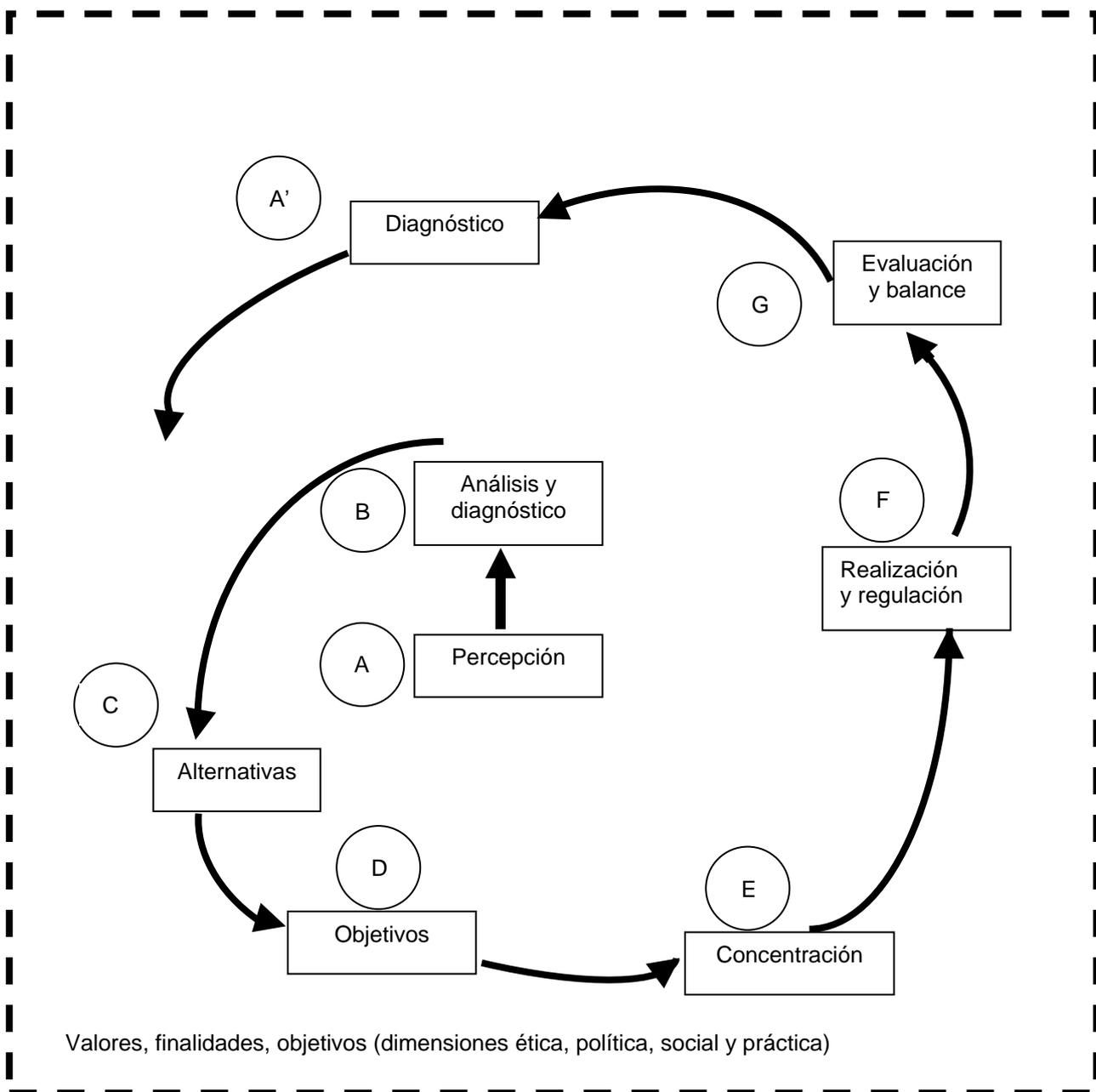


Figura 5.1

B: Análisis de la situación

De lo que se trata en esta etapa, según la expresión de Miguel ángel Santos en su libro *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares* (1990), es de interrogar, contemplar y analizar la realidad. Ello implica:

- Reunión de datos cuantitativos y cualitativos: estadísticas, observación, opinión de los participantes, encuestas, entrevistas, etcétera.
- Información y datos relacionados con el contexto económico, social, familiar o con el estilo de gestión institucional, con el clima institucional, la historia de la escuela, los datos referidos a los estudiantes, sus perfiles, su desempeño, etcétera. Pero tomados como punto de partida para intervenir en y sobre los posibles problemas, y no con el propósito de paralizar cualquier acción posible.
- Estructuración de la información recogida: clasificación, ordenación.
- Diagnóstico de las posibilidades o puntos fuertes y de los puntos débiles, tanto de la situación interna como de la externa a la escuela.

- Indagación de los orígenes del problema, ¿por qué ocurre?, articulación entre ellos, coherencia, etcétera.
- Identificación de las causas y formulación del problema: caracterización de los problemas, relaciones, clasificación por urgencia, importancia o posibilidad de atención institucional. Posibilidad de reconocer cómo son los problemas que se afrontan, identificar sus características, y qué los construye, etcétera.
- Jerarquización de los problemas.

C: Búsqueda de alternativas

Esta etapa de indagación e intento de ampliar la comprensión está definida por los siguientes componentes:

- Identificación y análisis de las alternativas de acción: ¿cómo?
- Clarificación de la misión que debe desarrollar la institución o el servicio que se quiere llevar a cabo, en estricta relación con el sistema de valores y finalidades, en sus dimensiones ética, política, social o práctica.
- Búsqueda de posibles soluciones e inventario de ellas. Utilización de distintos métodos de creatividad.
- Determinación de las consecuencias y los resultados esperados: teniendo en cuenta la situación de partida y el problema relevado (situación presente); la posible solución a construir (presente en transición) y la situación deseada en el futuro (estado o situación deseada) (véase figura 5.2).

D: Construcción de objetivos

Los objetivos son las herramientas de comunicación y de clasificación de las intenciones educativas de esa comunidad e implican:

- Precisión sobre las tareas y actividades fundamentales que se deben realizar según los problemas que hay que atender, analizándolos en relación con el futuro.
- Planificación de las acciones y estrategias pedagógicas, considerando qué, cómo, cuándo, con quién, por qué (estructura y organización).
- Identificación de los medios: humanos, materiales, financieros y pedagógicos.
- Organización entre objetivos: búsqueda de coherencia, calendario, programación rigurosa.
- Definición de los estándares de trabajo y de los criterios de evaluación.
-
- Constitución de los equipos de trabajo, contrato inicial y compromisos.
- Programación y planificación.

E: Concertación

Es el momento en el que la propuesta de acción es validada por la totalidad de la comunidad educativa; implica:

- Análisis y explicitación del funcionamiento y la organización de los equipos y sus tareas.
- Elaboración de un documento que presente – sintética y claramente – la propuesta de trabajo y que se convierta, además, en el marco de referencia y de convocatoria para toda la comunidad educativa.
- Implementación de otras modalidades de difusión y comunicación, considerando a quién se dirigen: afiches, murales, etcétera.
- Presentación e intercambios con la comunidad educativa según la organización institucional en órganos colegiados, o creación de espacios para la difusión y comunicación.
- Ajuste y compensación.
- Planificación de las intervenciones o programas de acción.
- Contrato con los actores de su tarea y responsabilidad, dimensionar estándares, criterios de evaluación, espacios y cadencia de la regulación, tiempos de realización: qué, quién, dónde, cuándo, dónde, por qué.

F: Evaluación y Regulación

Se refiere a la puesta en marcha y seguimiento del proyecto e incluye:

- Puesta en práctica de las acciones previstas: de carácter pedagógico, organizativo, comunitario, etcétera.
- Determinación de los momentos e instancias de regulación: observación, acompañamiento y devolución.
- **Regulación:** es el conjunto de estrategias y / o dispositivos que posibilita generar y movilizar los cambios necesarios para concretar ajustes y correcciones sobre la marcha de la acción.
- Desarrollo de la **formación:** estrategias múltiples de capacitación, simulación, talleres de reflexión, etcétera.

G: Evaluación y Balance

Es una etapa esencial del trabajo con proyecto, ya que garantiza el conocimiento de qué ocurre cuando se interviene de una u otra forma. La evaluación, a su vez, busca la continuidad de esta modalidad de trabajo, y se refiere a:

- Evaluación: criterios, métodos, procedimientos, indicadores, actores, etcétera.
- Evaluación formativa y sumativa.
- Aprendizajes y balance.
- Explicitación de satisfacción por logros; crítica y preocupación por los fracasos, etcétera.
- Nuevos objetivos: nuevos problemas, otras soluciones, retroalimentación.
- Espacios de reflexión conjunta de acciones y resultados. Concientización y teorización a partir de los mismos.

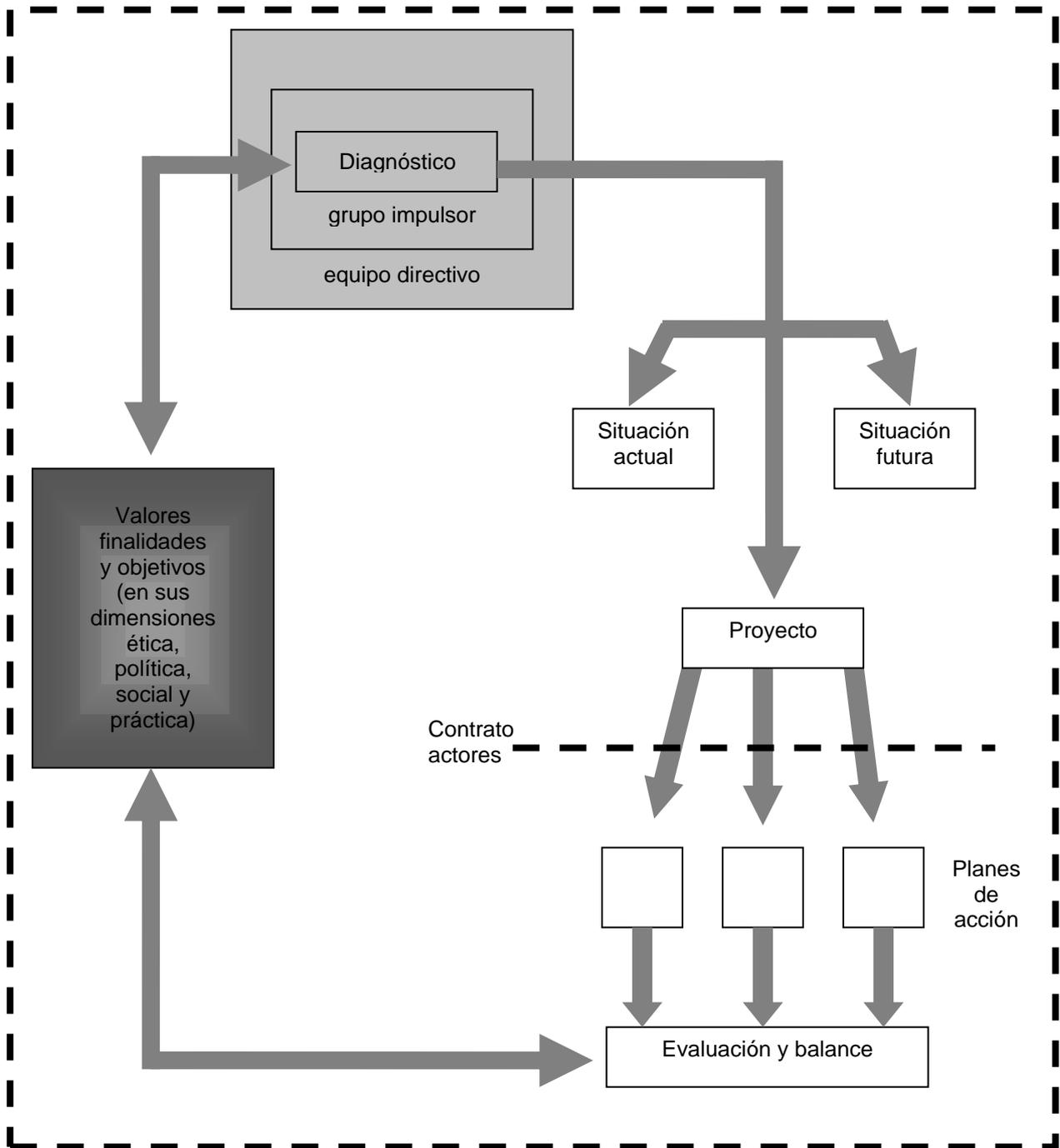


Figura 5.2

La gestación del PPI

No hay posibilidad de trabajar con PPI, sin acuerdos y consensos; aun en el caso de que sean parciales. Para hablar de PPI es necesario reconocer un mínimo de acuerdo entre los co-participantes: docentes, directivos, padres y madres, alumnos, etcétera.

La misma elaboración del proyecto requiere la implicación de los sujetos de la institución. Por ello no puede pensarse que un proyecto pueda llevarse de una escuela a otra, o que pueda construirse por expertos y luego aplicarse.

Algunos autores denominan GESTACIÓN a las fases o etapas que se sitúan entre las primeras sensibilizaciones de los actores y el inicio de la realización de las acciones del proyecto propiamente dicho. Pero, puede considerarse también como todas aquellas actividades y

procesos que se relacionan con la búsqueda del consenso y la participación de la comunidad educativa alrededor del PPI, que requiere, a lo largo de su creación, distintos estilos de acompañamiento y de gestión.

Un buen proyecto puede contar con una adhesión mínima de cada uno de sus actores, puede partir de una adhesión que no se logre toda de golpe, sino que requiere forjarla progresivamente. La búsqueda de esta primera adhesión, este primer acuerdo o deseo, tendría que involucrar a todos los participantes: docentes, alumnos, la comunidad toda que tiene que sentirse incorporada para participar con espíritu positivo; en fin, todos los individuos tienen que tener un lugar para participar y, así, no sentirse amenazados por el cambio.

Ahora bien, hay que empezar por reconocer que estos procesos no se dan en el vacío, sino que tienen lugar alrededor de la tarea a concretar: trabajar con-en proyecto. Cuando se inicia un proyecto, no se está convocando a conformar un grupo, sino que se convoca a desarrollar juntos otra forma de hacer escuela, y para ello habrá que plantearse objetivos comunes, criterios para desarrollarlos, valores que se van clarificando, y así se va conformando un equipo de trabajo. Una posible secuencia de participación de los actores en las distintas fases de la puesta en marcha del proyecto puede ser representada tal como aparece en la figura 5.3.

Al considerar el PPI desde la participación de los actores, puede identificarse una tensión que parte desde la identificación de los deseos de cambio y continúa hacia la implicación más total de los docentes, lo que significa la posibilidad, para cada uno de ellos, de querer, elegir, trabajar, decidir, comprometerse.

Trabajar con y en proyecto en el interior de una unidad educativa implica el reconocimiento de una tensión ligada al desarrollo de la participación, por una parte, y, por otra, el aspecto técnico de las etapas de su elaboración, como lo muestra la figura 5.4. Ambos procesos se desarrollan paralelamente, y los directivos tienen como responsabilidad animar la participación y a la vez orientar y conducir la consecución de esas fases de la tarea.

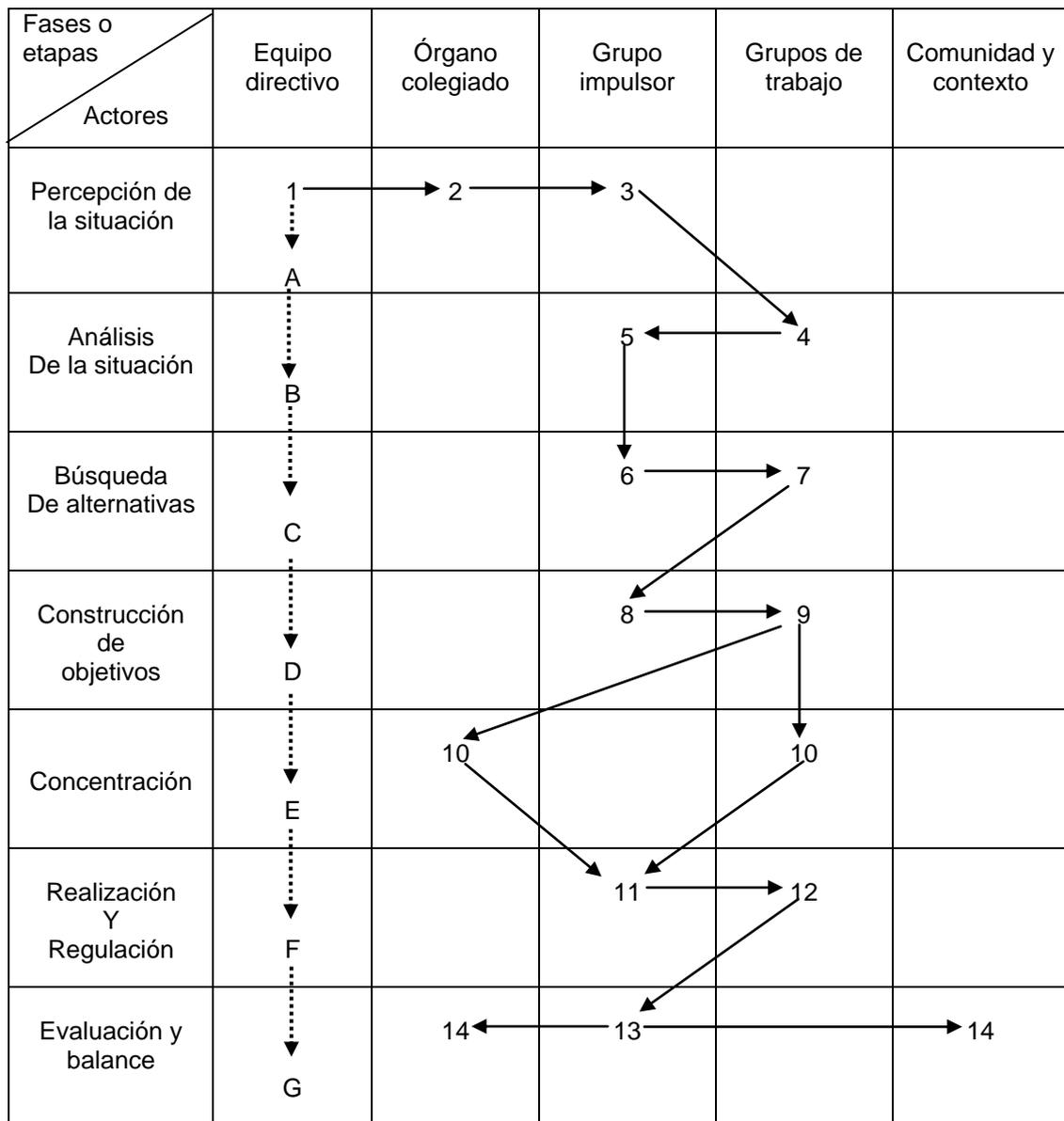


Figura 5.3

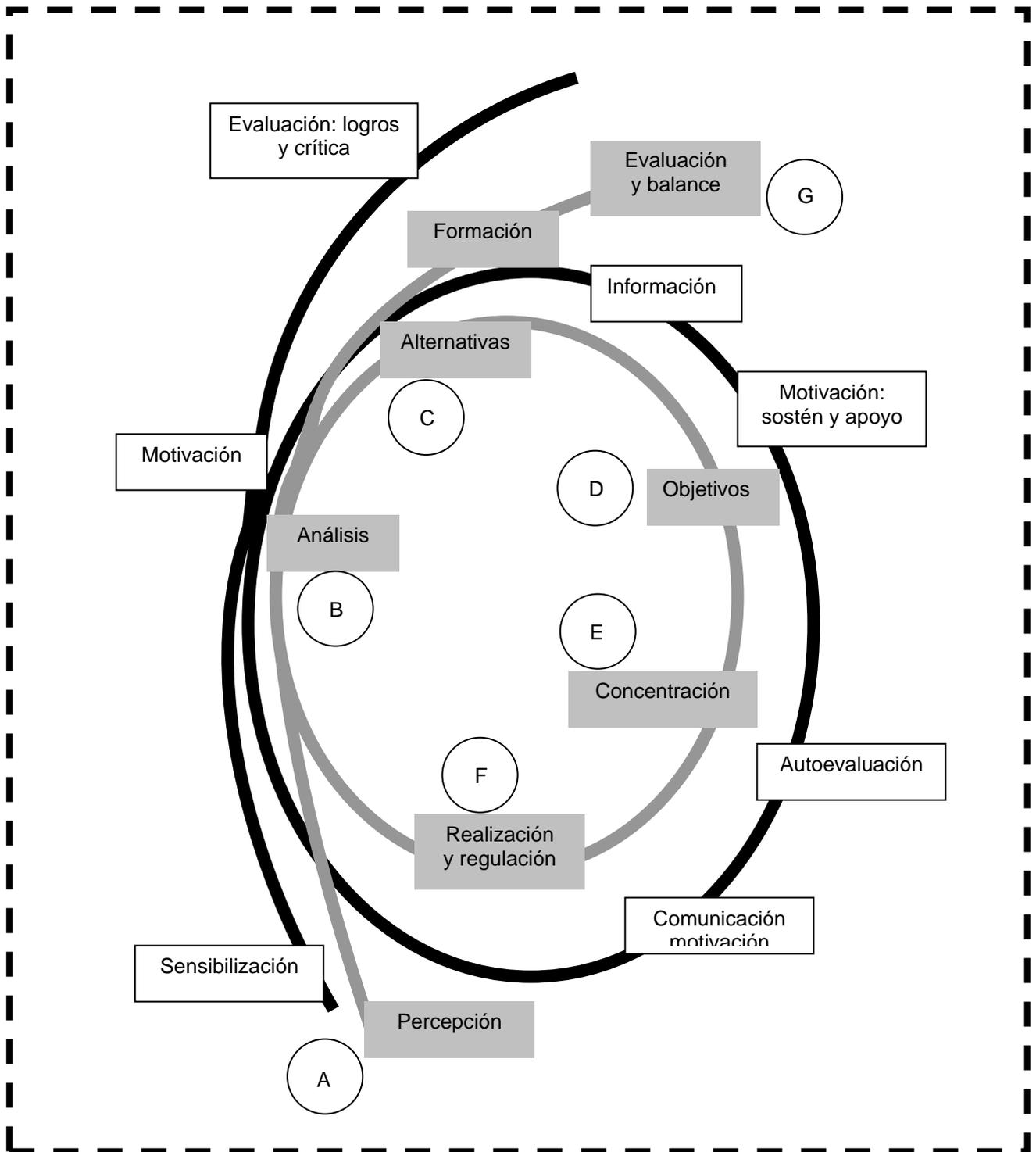


Figura 5.4

La puesta en marcha de un proyecto participativo obliga a reconocer que los procesos de implicación de las personas pasan por diferentes etapas hasta asumir ese desafío institucional, a saber: sensibilización, interés, adhesión, motivación, participación, compromiso o implicación. Si bien éste no es el espacio para profundizar estos conceptos, resulta indispensable para el directivo considerar esa secuencia, porque su función es acompañar, animar y guiar este movimiento hasta lograr la mayor implicación de los actores con los objetivos de la institución.

Y esto requiere, como adelantáramos más arriba, claridad y decisión desde los equipos directivos para asumir el liderazgo.

Los aportes más recientes sobre el liderazgo de los directivos coinciden en identificar algunos principios básicos insoslayables en la puesta en marcha de procesos participativos:

- Claridad en proyecto de objetivos y finalidades.
- Claridad en las normas de convivencia.
- Desarrollar sus competencias (formación).
- Sistemas de comunicación e información, ágil y significativa entre los miembros.
- Criterios claros de evaluación y seguimiento.
- Procesos de negociación encarados como procesos de aprendizaje y responsabilización.
- Modalidades de incentivos y de promoción coherentes.
- Asumir los conflictos como parte del juego social.
- Liderazgo de los cuerpos directivos.

Las tareas de impulsión de la participación son uno de los dos ejes fundamentales de la acción directiva. Su función de animador pedagógico tiene que llevarlo a ampliar y crear situaciones y espacios que posibiliten el desarrollo del compromiso alrededor de la tarea institucional.

El ejercicio de las acciones reguladoras también es una ocasión importante para alentar e impulsar esta implicación. Esta regulación supone una “negociación” entre la representación que cada individuo tiene de la tarea, y el objetivo mismo. Es una tarea de redefinición y acuerdo relevante para la marcha participativa del proyecto.

Otro tema que generalmente se debe considerar son los tiempos del proyecto. Los pasos de elaboración de un proyecto se extienden – en las experiencias llevadas a cabo – a lo largo de todo un año lectivo, es decir que sus acciones pueden desarrollarse en un tiempo mayor. Por ejemplo, darse el plazo de tres años para la puesta en marcha, puede ser un plazo razonable que permita la elaboración, la gestación del consenso, la realización y evaluación en cada ciclo escolar y el reinicio en el próximo año con mayores aprendizajes que permitan la profundización de las acciones previstas.

APRENDER A APRENDER

“Aprender a aprender” es un **arte**, un **método**, o, para hablar con mayor precisión conceptual, es una **tecnología intelectual** que permite a las personas adoptar nuevas respuestas ante los diversos problemas que les plantean la vida y la existencia en cada momento y lugar. Veamos, en una primera instancia, el alcance de las anteriores nociones:

ARTE: **Conjunto de preceptos** y reglas necesarios para hacer bien alguna cosa. Sinónimos de arte son: disposición, maestría, destreza, disciplina, facultad, habilidad, prácticas. Así como hablamos del “Arte de vivir” o del “Arte de hablar” bien podríamos referirnos al ARTE DE APRENDER que, palabras más, palabras menos, es el APRENDER A APRENDER.

MÉTODO: Este concepto tiene dos acepciones principales, literalmente significa “camino que se recorre”. Por consiguiente actuar con método se opone a todo **hacer casual y desordenado**. Actuar con método es lo mismo que ordenar los acontecimientos para alcanzar un objetivo. La necesidad de marcarse intencionalmente un camino para lograr el efecto conveniente, hace patente la necesidad del método. También es un procedimiento científico que especifica los pasos que se han de emprender en un orden determinado para lograr una finalidad determinada. Usualmente se habla de **metodología**, la cual es un estudio filosófico de la **pluralidad de métodos** que son aplicados en las diversas disciplinas científicas. Tiene que ver siempre con la actividad de adquirir conocimiento y no con una investigación específica en particular.

Sinónimos de método son: marcha, manera, procedimiento, norma, reglas, orden. Así como hablamos del “Método Científico” o del “Método Deductivo” también podemos hablar del MÉTODO PARA APRENDER que, en el fondo es el APRENDER A APRENDER.

TECNOLOGÍA: Es la utilización del conocimiento científico para especificar las formas de hacer las cosas de manera **reproducible** (multiplicable). También la tecnología podría definirse como el lugar de encuentro

que se produce entre la ciencia aplicada y la técnica razonada. Por eso, tecnología y métodos de producción se tornan sinónimos. Últimamente se está hablando de **tecnología intelectual** que es la sustitución de las simples nociones – causales y desordenadas – brindadas por el sentido común por reglas de juego conscientes que sirvan para resolver problemas de manera creativa. En esencia, esto es lo que, con gran propiedad, podría llamarse la **TECNOLOGÍA INTELLECTUAL DE LA INVENCIÓN** que, en otras palabras, constituye la esencia del APRENDER A APRENDER.

Teniendo en cuenta las anteriores caracterizaciones conceptuales podríamos intentar hacer una aproximación de lo que bien podría entenderse por APRENDER A APRENDER:

“Aprender a Aprender” es aprender el ARTE DE APRENDER o el MÉTODO PARA APRENDER o la **TECNOLOGÍA INTELLECTUAL DE LA INVENCIÓN** que le permite a las personas adoptar nuevas respuestas ante las diferentes situaciones (problemas, desafíos, retos) que les brinda la vida y la existencia.

Alberto Galeano, *Hacia un nuevo discurso del método*. Bogotá, 1994, p.55 (mimeo).

PROYECTO EDUCATIVO DE ESCUELA SECUNDARIA

1. OBJETIVOS

Al final del período escolar, la enseñanza superior universitaria o no universitaria se anuncia para algunos; la vida de adulto para todos. En función de esta evidencia, dos objetivos prioritarios se desprenden de nuestra enseñanza:

Que los jóvenes sean capaces de trabajar con autonomía

Que sean responsables por ellos mismos

2. NUESTROS MEDIOS

El equipo educativo motivado, informado, consciente de sus responsabilidades, preocupado de perfeccionar permanentemente su enseñanza, lo que supone:

- La confrontación de las experiencias pedagógicas por intercambios entre profesores de una misma disciplina por una parte, y entre profesores de disciplinas diferentes por otra.
- Una reflexión permanente en vista de adaptar el contenido y la metodología a la evolución de las mentalidades y de las técnicas.
- La creación de libros y de herramientas pedagógicas.
- La adquisición de numerosos libros didácticos para difundir entre los profesores para que sean objeto de discusión.
- La participación de la dirección y de los profesores en jornadas de estudios, en seminarios y en encuentros.
- La recopilación, tratamiento y la difusión selectiva de una documentación actualizada.

La pedagogía activa y abierta al mundo exterior, prolongada por la pedagogía de sustento.

- Trabajos prácticos en medias clases en 1ª (francés y matemática).
- Aprendizaje de la búsqueda personal de documentos y de su explotación.
- Puesta en marcha de un programa de visitas, viajes de estudios, conferencias y animaciones.
- Organización de actividades de recuperación y de una escuela de tareas.
- Seguimiento y evaluación permanente de los alumnos en consejo de clase.
- Concertación con el C.P.M.S. (organismo de acompañamiento pedagógico).

El diálogo que implica nuestro reconocimiento de cada alumno como persona individual, entera, y por esto mismo, diálogo unido al estímulo y al cuidado.

La firmeza, cuando el diálogo se torna ineficaz, cuando nuestras exigencias prioritarias no son respetadas. Éstas se refieren a:

- El trabajo
- El respeto de los otros
- El respeto al medio ambiente
- La asiduidad a los recursos

La transparencia que nosotros consideramos como una cuestión previa indispensable al establecimiento de relaciones confiables entre los miembros de la comunidad educativa de una parte, entre la comunidad educativa y los interlocutores exteriores por otra.

Un equipamiento didáctico apropiado.

- Laboratorio de biología, química y de física.
- Sala de informática.

- Laboratorio de lenguas.
- Salas de dactilografía.
- Salas de ciencias humanas.
- Local audiovisual, equipado con las técnicas de las más recientes.
- Sala de conferencias y de espectáculos.

Un centro de documentación piloto.

- Accesible a los profesores y a los alumnos en horario muy amplio.
- 5.000 obras de referencia y obras literarias.
- Cientos de carpetas actualizadas.
- Periódicos, diarios.
- ... y sobre todo buenos consejos.

Una gestión moderna.

- Que permita compartir las responsabilidades y los poderes de decisión entre el Rector, el Director, Presidentes de Consejos de Clases, Coordinadores de materias, Coordinador de la enseñanza profesional y Círculos de reflexión de la calidad especialmente constituidos para el estudio de uno u otro aspecto específico.
- Apoyada, en materia administrativa, en la micro-informática, para establecer un repertorio de los miembros del personal, los alumnos, los ex alumnos, el equipamiento y para registrar los horarios personales, de clases y de locales, así como los resultados escolares.
- Recurriendo a la estadística para seguir la evolución del establecimiento y para adaptar la enseñanza en consecuencia.

3. NUESTRA ACCIÓN

Nosotros velamos por dar a cada uno de nuestros alumnos:

- La posibilidad de explotar al máximo sus potencialidades.
- La oportunidad máxima de adquirir el saber, el saber-hacer (sin lo cual saber no es nada) y el saber-ser, culminación de la formación humana.

Tratamos de sensibilizar a los alumnos en el sentido del esfuerzo que debe ser desarrollado por todos y no exclusivamente por aquellos que están naturalmente mejor dotados.

Intentamos crear condiciones para que los alumnos se sientan felices en la escuela, que tengan ganas de aprender y que adquieran el gusto del trabajo bien hecho.

Para este fin, nosotros nos esforzamos en dar al establecimiento la dimensión de un lugar de vida, creando al mismo tiempo en nuestros estudiantes un sentimiento de identidad escolar: la asociación de jóvenes en su escuela y nos parece legítimo que se sientan orgullosos de ella.

Contribuye a ello un ancho abanico de actividades extra escolares, el montaje de espectáculos, de competiciones, de fines de semana pasados en común, un local de esparcimiento destinado a los mayores. Apuntamos a la eficacia fijando niveles para alcanzar, específicos en las diferentes etapas de los estudios y en las orientaciones seguidas. Éstos son razonablemente elevados y accesibles a la mayoría de los adolescentes.

Propiciamos una transición gradual entre:

- El agrupamiento en primer año de los alumnos provenientes de una escuela primaria.
- Jornadas de recepción.
- Organización de clases verdes.
- La enseñanza secundaria y la superior a través de:
 - El aprendizaje de trabajo autónomo, especialmente por la adquisición de un método de trabajo, bajo diferentes formas adaptadas al nivel de estudios, y por la realización de carpetas de síntesis o mini memorias en 5° y 6° años.
 - Sesiones de información concernientes a los egresados escolares y profesionales y los criterios de una elección consciente y personal.
 - La enseñanza secundaria y la vida profesional por la organización de prácticas en empresas en 5° y 6° año de la enseñanza profesional.
- Aseguramos las relaciones continuas con las familias, a través de:
 - Una información permanente.
 - La organización de encuentros periódicos con los padres y, sobre todo, por una disponibilidad de todos los instantes para hacer frente a las situaciones que lo exijan.

Citado en F. Bonnet; p. Dupont; G. Huget, *L'école et le management*. Bruselas, De Boeck Université, 1989, pp. 147-149.

LA ELECCIÓN DE UNA ESTRATEGIA ESPECÍFICA

Poner en marcha un PPI implica múltiples adaptaciones, otros comportamientos y, por supuesto, nuevas necesidades de formación.

En el desarrollo de un proyecto no todo puede ser reglamentado, ni desde dentro de la institución, ni desde su exterior. El reconocimiento de una Unidad Educativa con mayor autonomía impone reconocer la diversidad de situaciones escolares a modificar, y entre ellas las distintas capacidades que existen en los individuos.

Es imposible homologar la secuencia, el ritmo y el peso de los cambios institucionales en medios sociales, culturales y geográficos muy disímiles.

No es lo mismo cambiar las prácticas educativas y sus resultados en un contexto rural o urbano, en una escuela urbana de gran tamaño que en una escuela pequeña, con pocos alumnos agrupados en aulas conducidas por docentes que atiendan a varios cursos a la vez, en contextos alejados o aislados geográficamente.

Si bien es posible pensar que la acción de los directivos en la gestión escolar es similar en cuanto a su concepción y sus estrategias, es preciso reconocer que la gestión requiere una adecuación a las características específicas de la unidad correspondiente, esto es según sea un jardín de infantes, una escuela básica, una escuela secundaria, etcétera.

Cada comunidad escolar es única y particular. Eso es lo que la hace específica. No hay necesidad de hacer encajar a la institución en un método o un recorrido; muy por el contrario, de lo que se trata es de identificar la estrategia que posibilite guiar y orientar esa institución, hacia cambios y logros significativos.

De ahí que se postule que no hay una sola modalidad para iniciar y propiciar los cambios, institucionales hacia una escuela más relacionada con su entorno, con capacidad de seleccionar el rumbo de su proyecto, centrada en los aprendizajes de sus estudiantes y que trabaje colectivamente para lograrlo.

Modalidades de inicio

La experiencia en el acompañamiento de procesos de desarrollo e innovación institucional ha demostrado que las innovaciones deben adecuarse a la historia, el clima, las capacidades y la sensibilidad de toda la comunidad educativa. Despreciar este punto de partida ha sido generador de serios errores y de mayores resistencias e inmovilismos.

Ahora bien, la forma de concebir el cambio institucional a través de la entrada en proyecto puede ser muy variada. En este momento, en que aún se está perfilando en cada país o región la voluntad política de apoyo y de formación, desde los niveles central e intermedio, a la autonomía de la unidad educativa, la modalidad de concebir el cambio debe ser prudente, pero creativa y rigurosa a la vez.

De la experiencia acumulada pueden identificarse en principio, para esta coyuntura, **cinco modalidades para comenzar a elaborar un PPI con la participación de la comunidad educativa**. Estas modalidades, como se afirmara más arriba, deben iniciarse siempre a partir de las características institucionales: la historia de la escuela, las capacidades, las aspiraciones, los recursos y los medios. No obstante, si las Unidades Educativas no contaran con el apoyo externo suficiente para iniciarse a trabajar con-en proyecto, puede elegirse la modalidad que les permita trabajar con proyecto, aunque sea de una manera más recortada.

A partir de la identificación de la estrategia más adecuada para cada institución, lo relevante es desarrollarla con el espíritu más esencial del trabajo con PPI.

Considerando lo propuesto en capítulos anteriores, y primordialmente en el capítulo 4, una de las finalidades de trabajar en este paradigma, basado en la elaboración de proyectos en los establecimientos escolares, es crear la posibilidad de cambiar de raíz una vieja concepción de escuela basada en la enseñanza, organizada en torno a procesos aislados y solitarios y construir una práctica docente más interactiva, colectiva, en la perspectiva de una profesionalización docente. Por otra parte, el PPI es la modalidad de organización y de conducción de la unidad educativa que busca alcanzar finalidades y valores – operacionalizados en programas y actividades – y que agrupa todas las acciones pedagógicas, administrativas y políticas de una institución.

Por ello en la figura 4.2. se hablaba tanto de Proyecto-Procesos y Proyecto-Procedimientos. Las estrategias de inicio son tales porque a partir de las posibilidades institucionales presentes, y considerando sus problemáticas más acuciantes, graves o urgentes, y sus fortalezas, permiten incursionar en el establecimiento con voluntad de acción, y con deseos de transformación y evolución.

La sutileza de elegir una estrategia de inicio exitosa radica en que sea realmente significativa para encarar los problemas institucionales. En todos los casos, lo que resulta relevante es el análisis de la situación de partida y que los diagnósticos realizados sean llevados a cabo con cierta mirada crítica, de auditoría interna, de reflexión, para que esto vaya asociando hechos, acciones, actores, y así se construyan posibles relaciones, etcétera. Estos espacios de análisis, comprensión y reflexión posibilitan crear imágenes colectivas – y por tanto compartidas – a partir de representaciones individuales más subjetivas.

Entre las formas posibles de iniciarse a trabajar en-con proyecto pueden mencionarse las siguientes:

- Construyendo el perfil del estudiante que la institución desea formar.
- Diseñando un proyecto de formación muy sólido y consistente.
- Incorporando una innovación fuerte.
- Considerando una meta de superación.
- Partiendo de la situación de trabajo de los alumnos de la institución.

El perfil de los estudiantes: una posibilidad de iniciación de un trabajo en equipo es el intento de elaborar colectivamente el perfil del estudiante que la institución quiere formar.

A modo de ejemplo puede mencionarse este perfil creado en la Escuela Abierta de Pedagogía en 1989:

PROYECTO ESCUELA PRIMARIA

Perfil del estudiante a formar:

Educarse consiste en formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral, “que respeten asimismo esta autonomía en el prójimo...”. Educarse es aprender a conquistar – uno mismo – la verdad y el conocimiento, cueste el tiempo y los rodeos que cueste realizarlo. Es la búsqueda de estimular estas concreciones que nos proponemos que el niño de la escuela:

Sea abierto, sensible, democrático.

Pueda convivir con las diferencias (personalidad, costumbres, hábitos, sexo, niveles socioeconómicos, valores, religiones) y las respete.

Autónomo y no dependiente.

Con posibilidad de cambiar, de comprometerse, de cooperar y de crear.

Puede realizar acciones cooperativamente.

Esté en contacto activo con el mundo.

Sepa escuchar y exija ser escuchado.

Aprenda a proponer y se comprometa con la propuesta.

Pueda situar y reconocer problemas, informarse sobre ellos, buscar su solución y los medios más adecuados para resolverlos.

Pueda preguntarse por causas, razones y acciones.

Ponga a prueba las explicaciones y los resultados.
Aprenda a esperar esos resultados.
Pueda exigirse a sí mismo que los logros sean tales por trabajo sistemático y reflexivo.
Reconozca sus errores y aprenda de ellos.
Resuelva problemas y situaciones que impliquen habilidades manuales.
Incorpore un estilo de trabajo, con un tiempo, un orden, dedicación, continuidad.
Tenga claro cuál es su lugar en el mundo y el papel que le toca en él.
Pueda reconocer y expresar lo que piensa y lo que siente.
Del rol institucional.

Encontrarnos ante la tarea de constituir una nueva institución escolar con características renovadas nos lleva a reconocer y a reflexionar sobre la educación tal cual hoy se expresa en los establecimientos donde se imparte, así como los resultados que logra alcanzar.

Construir una escuela con vida, para vivir la infancia, para el mundo de hoy y para el veloz y cambiante futuro que requerirá de sus contemporáneos adultos, que se encuentren en condiciones de afrontar los cambios y actuar consecuentemente con autonomía, criterio, inventiva y espíritu científico.

Significa TRANSFORMAR la escuela que existe – la escuela tradicional – adecuándola a las nuevas necesidades y valores, tarea que implica no quedarse únicamente en el recambio de métodos ni aun de teorías, sino de ARTICULAR de manera flexible y abierta los saberes y la experiencia acumulada para lograr un espacio pedagógico alternativo, una escuela para la INFANCIA, la VIDA y el desarrollo de los potenciales creativos de sus múltiples actores. Para ello la dinámica de la escuela desarrollará las siguientes ideas directrices.

- Desarrollar una VID ESCOLAR donde los chicos puedan mantener la curiosidad, la necesidad de aprender, de reconocer y de crecer.
- Propiciar un currículo cuyos principales ejes sean el TRABAJO, el ARTE, la CIENCIA, como las máximas experiencias del hombre en el mundo.
- Adoptar una PEDAGOGÍA ACTIVA en un ambiente estimulante de vida.
- Propiciar una propuesta basada en la GESTIÓN DEMOCRÁTICA y la PARTICIPACIÓN de todos los actores involucrados.
- Implementar acciones que aseguren la ACTUALIZACIÓN y el PERFECCIONAMIENTO docente.
- Desarrollar esta experiencia con la CONCIENCIA de estar trabajando dentro del ámbito de la educación y la cultura – con todo lo que ello implica.
- Implantar una ORGANIZACIÓN y ESTRUCTURA institucional que faciliten los propósitos de la misma.
- Propiciar el desarrollo del ESPÍRITU CIENTÍFICO.

A partir de este ejemplo puede iniciarse el análisis de qué estudiante forma actualmente la institución, qué distancia hay entre la situación deseada y la actual, indagar a fondo cómo se expresa esto en los estudiantes, cómo involucra a los docentes; para pasar luego a imaginar alternativas a las presentes prácticas pedagógicas, crear nuevas acciones, etcétera. Y continuar con la elaboración de un posible plan de acción para lograr los desafíos que plantea el perfil mismo.

Un proyecto de formación sólido y consistente. La capacitación de los docentes ha estado generalmente organizada en cursos, seminarios a los que los docentes concurrían individualmente para familiarizarse o aprender nuevos contenidos de las disciplinas, reestructuraciones de las mismas, nuevas tecnologías educativas, y técnicas didácticas.

Tradicionalmente estas acciones de perfeccionamiento son espacios a los que asisten docentes de diferentes establecimientos; el programa que organiza el curso es muy general y centrado en los contenidos. Como resultado de esta acción se espera que lo aprendido sea aplicado por los docentes en sus aulas.

Esta modalidad de formación ha demostrado no ser muy productiva a la hora de colaborar con el desarrollo institucional de los establecimientos escolares. Esto es así, por distintas razones, entre otras: porque la asistencia de un solo docente no garantiza que la institución en su totalidad pueda incorporar ese insumo de información y energía; porque muchas veces esos contenidos pueden ser contradictorios con su estilo; porque el docente no está en condiciones de asumir la difusión de los mismos por su alta complejidad, porque no existen los espacios ni los tiempos colectivos para realizarlo.

Esta lógica de perfeccionamiento concibe la formación simplificando la situación más general en la que se inscribe, o negando que esos conocimientos habrán de incluirse en una institución determinada, con un clima específico, con un determinado proyecto y modalidad de hacer escuela – que define, también, una manera de relación y de trabajo entre los sujetos docentes que desarrollan las prácticas educativas -, obviando asimismo las aspiraciones y capacidades del proyecto mismo y de quienes lo llevan a cabo.

Es una capacitación que cree insertarse en un vacío institucional, histórico y social; por ello, obvia sus criterios, opciones y deseos, y, por ello mismo es un proceso que no colabora con la creación de saberes, ni tampoco genera cohesión e integración.

Por ello, un sólido proyecto de formación de los docentes – como estrategia de inicio del trabajo con proyecto – deberá partir de aceptar el desafío de adecuarse a las necesidades de ese equipo pedagógico específico, que desea trabajar en-con un proyecto específico.

Y a partir de reconocer esta situación y de indagar sus fortalezas y debilidades, se podrán identificar las alternativas más potentes para construir un proyecto de formación que brinde mayor sentido a la práctica pedagógica, que intensifique las capacidades existentes en relación con los fines institucionales y con sus valores, y que les posibilite a los actores, a su vez, asumir roles más profesionales e interactivos.

El esquema de la figura 5.5, tomado del texto de Etkin y Schvarstein (1989: 176) *Identidad de las organizaciones, invariancia y cambio* muestra cómo la productividad no es algo que pueda reglamentarse ni exigirse, sino que relaciona directamente con las potencialidades y las capacidades existentes, que a su vez pueden ser potenciadas, tanto por los proyectos institucionales, como por la formación y capacitación. Más específicamente por la concepción de formación que promueve la asunción de un determinado tipo de rol docente o de otro; por ejemplo, un docente más profesional y emprendedor, o un docente planificador y simplemente ejecutor de disposiciones.

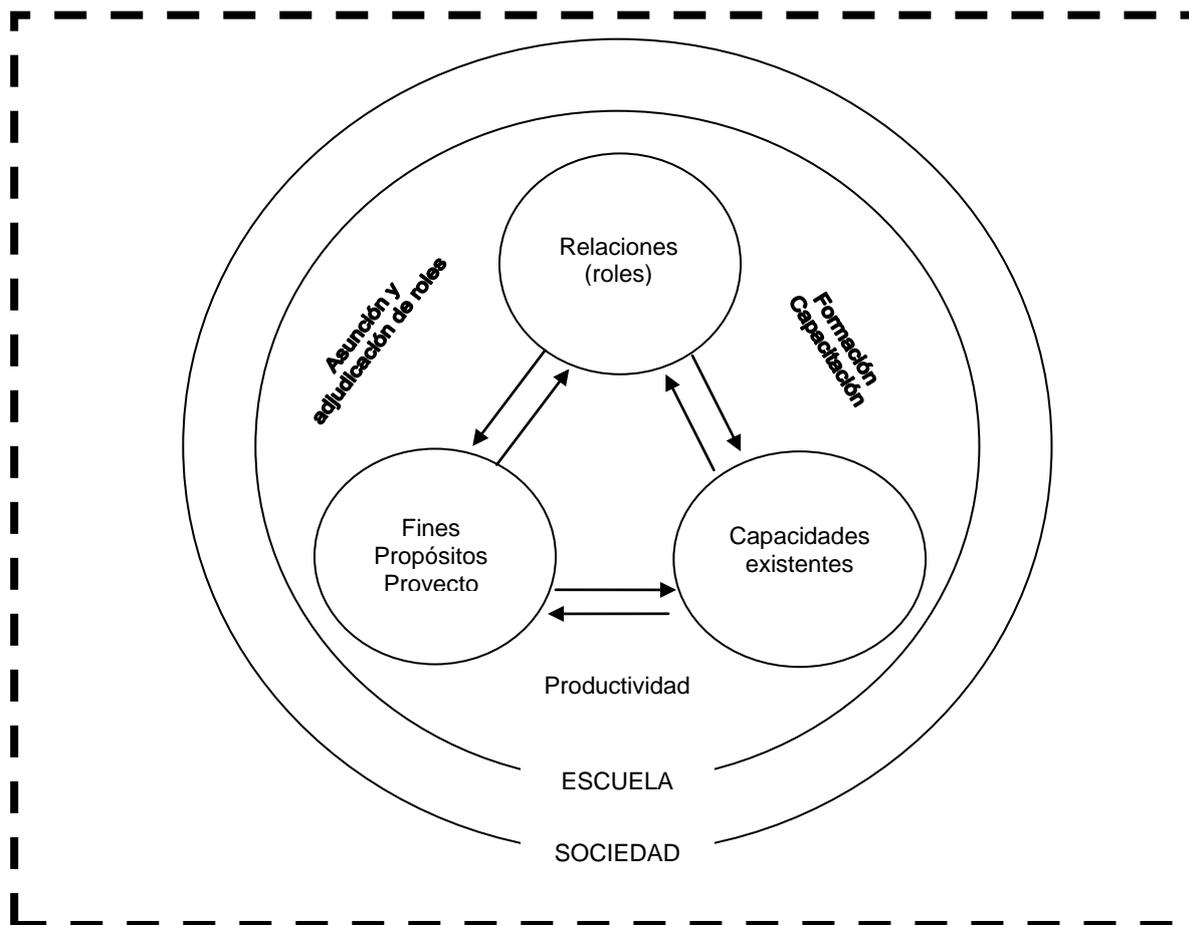


Figura 5.5

Una innovación fuerte: para transformar un estilo aislado y solitario, centrado en los contenidos en la unidad educativa, también puede partirse de la inclusión de una importante innovación en la institución.

Este modelo de inicio, propuesto por Jean Pierre Obin (1994:262), que se sintetiza en la figura 5.6 se propone cuidar el delicado equilibrio en el que normalmente se encuentran las escuelas, provocando la menos resistencia al posible cambio.

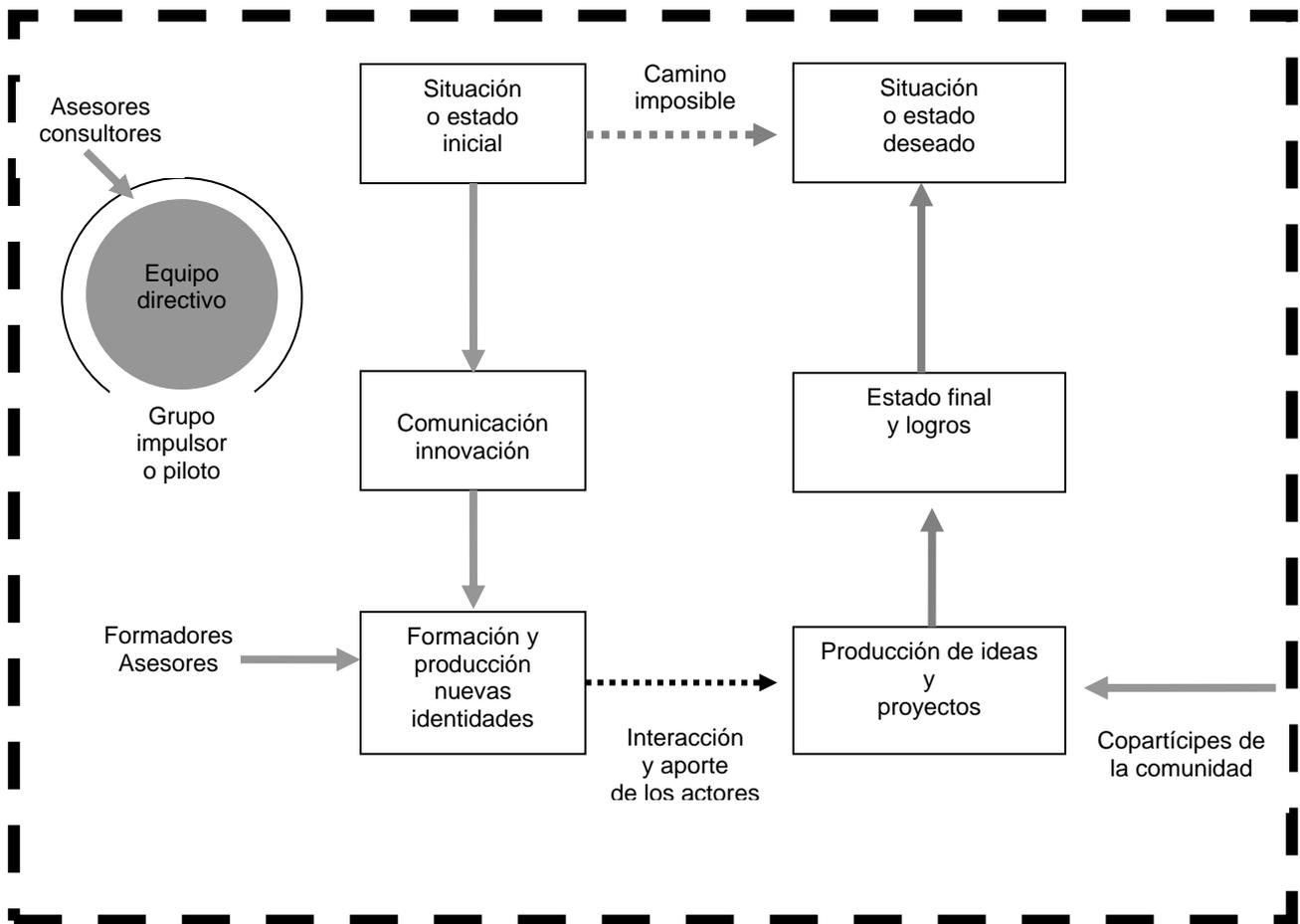


Figura 5.6

Este autor sugiere el cambio, a través de una innovación, que genere nuevos espacios de trabajo, alrededor del análisis del punto de partida o la situación en la que habrá de incluirse la innovación, la detección de un posible estado futuro distinto, por su inclusión, y poco a poco nuevas identidades docentes, nuevas comprensiones sobre la práctica docente, etcétera, etcétera. Puede observarse en el esquema anterior que la innovación no es algo que se implante en la institución, sino más bien, son procesos de comunicación que buscan motivar y sensibilizar a los docentes. Generalmente estos procesos son acompañados por consultores externos, asesores de la institución que, comprometidos con la misma, generen espacios de mayor apertura para ampliar la implicación y la participación docentes.

Estos procesos de intercambio y diálogo sobre la tarea y sobre la innovación, con el activo “juego de los actores” – como propone Obin – lleva a propiciar el desarrollo de proyectos y acciones diseñadas para apropiarse de la innovación y de los resultados que se esperan alcanzar con su inclusión.

Por ejemplo, supóngase que una escuela de nivel medio tiene posibilidad de crear un centro de documentación e información para sus alumnos y docentes. Esto puede encararse como la tradicional construcción de un espacio, pero también puede encararse con una búsqueda y sensibilidad diferentes, a saber, impulsar su inclusión como una oportunidad de formación para los docentes, para los jóvenes y para la comunidad. Y esto requiere generarlo y gestarlo con participación e implicación.

La metodología sugerida sobre cómo elaborar un proyecto en una institución, puede ser el principal insumo a considerar. Requiere partir de un problema, un obstáculo: entonces, por qué no

preguntarse: ¿para qué esta invitación?, ¿a quién beneficia?, ¿cómo?, o ¿qué sentido tiene esta innovación?, ¿con qué misión o función de la escuela se relaciona?

Y a partir de estos interrogantes, se puede iniciar el camino de trabajar con-en proyecto.

Las situaciones de trabajo de los estudiantes: El análisis y la reflexión sobre las situaciones de aprendizaje en que están inmersos los estudiantes de una escuela, puede ser, asimismo, otra modalidad de inicio.

Este análisis requiere, primero, identificar los datos relevantes para realizar esta indagación. A modo de ejemplo puede construirse una pauta para la exploración de la información.

Pauta para organizar el análisis de las situaciones de trabajo de los alumnos del último ciclo (ejemplo)

Actividades que realizan:

organización
solos
en equipos, con compañeros
con su familia
fuera de la escuela
con la comunidad
tipos de actividades
trabajo con documentos
trabajo de investigación
trabajo de análisis de la imagen
significación y relevancia de las actividades

Autonomía en:

Los tiempos de realización de una actividad
En la elección de los materiales
En la elección del estilo o modalidad de trabajo
En la elección del equipo

Espacios y / o recursos a los que accede:

Aula
Biblioteca de la escuela (horarios, préstamos)
Biblioteca de aula
Centro de información escolar (con múltiples propuestas)
Otros

Estilos de relaciones:

Alumno-alumno
Alumno-docente
Alumno-institución

Estilo de comunicación institucional:

Espacios
Medios escritos
Reuniones

Vida escolar:

Empleo y acceso a los espacios
Uso del tiempo
Salidas pedagógicas
Acciones culturales
Vinculación con alumnos de otras escuelas
Campamentos, participación en olimpiadas matemáticas y otros eventos

Participación en procesos de aprendizajes relacionados con:

Contenidos

Valores

Aptitudes

Procedimientos

Métodos de trabajo

Métodos de aprendizaje

Al igual que en las otras estrategias de iniciación, lo relevante es encarar este proceso con una metodología que identifique y posibilite tratar de resolver los problemas que se presentan.

Una meta de superación: otra posibilidad es iniciar el trabajo en-con proyecto a partir de considerar una meta que se proponga la institución, una meta de la comunidad local o nacional.

Los proyectos se inscriben en las líneas de acción del nivel central o del intermedio, por ejemplo: que se logre que el 80% de los niños de primaria lleguen a su cuarto curso con dominio comprensivo de la lectoescritura.

Si ésta es una meta valiosa para el conjunto de docentes de una escuela, puede convertirse en un punto de partida valedero, si se desarrolla con una metodología acorde al desarrollo de un PPI, tal como se ha expuesto más arriba.

Las orientaciones o finalidades expresadas en la meta pueden abrir un campo de interrogantes sobre los alumnos, y posteriormente conducir a indagar acerca de la organización pedagógica, los métodos de trabajo, las condiciones de trabajo de los estudiantes, y a identificar y analizar los principios pedagógicos que los sustentan.

Todo este proceso puede conducir a reflexionar sobre la acción pedagógica y a tomar decisiones sobre ella.

Recapitulando estas modalidades de acción para empezar a trabajar con-en, vale la pena destacar que no es posible llegar a la adhesión, es decir, a los primeros deseos o acuerdos, sin la etapa de análisis de la situación. La adhesión (el primer acuerdo) se logra a partir de los procesos de análisis, y son éstos los que logran crear sensibilidades, mayor profundidad en las observaciones, y otros niveles de objetividad y de pertenencia.

Por ello, resulta imprescindible no acortar los plazos de elaboración y gestación de un proyecto, porque la posibilidad de participación y compromiso se encuentra en sus bases.

Finalidades o propósitos, (para el nivel 6*):

- A. Reforzar en los alumnos el deseo de:
 - aprender a aprender
 - ser responsable de su propia formación
- B. Reducir el fracaso escolar (no querer saber nada y no poder saber)

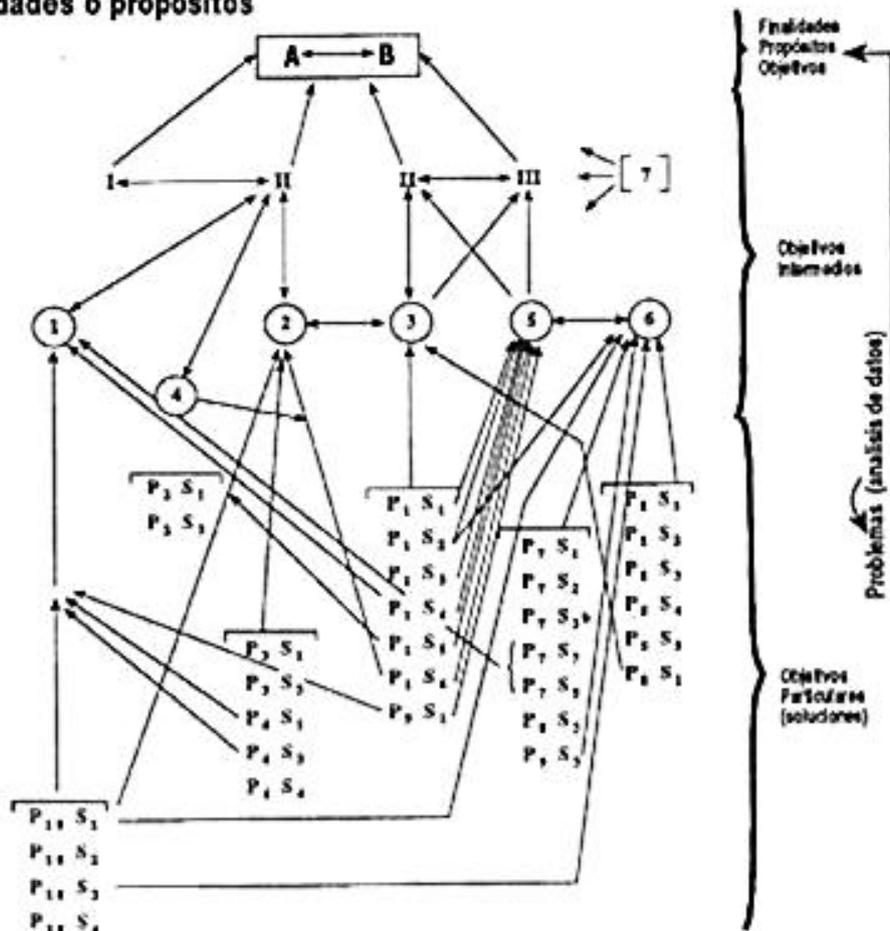
Objetivos intermedios:

- I. Favorecer en el colegio la comunicación entre los diversos miembros y/o las diversas funciones de aprendizaje (y/o de intenciones).
- II. Orientar el aprendizaje hacia la adquisición de métodos.
- III. Poder delimitar (y resolver) las dificultades de los alumnos en las situaciones de aprendizaje.
- IV. Formar a los alumnos para resolver los problemas de la vida, de la colectividad.

Objetivos particulares:

- 1. Crear las estructuras (y condiciones materiales) que favorezcan la comunicación
- 2. Formar en la autodisciplina
- 3. Disminuir las causas de cansancio de los alumnos
- 4. Ayudar a los alumnos a organizar sus trabajos
- 5. Crear las estructuras de ayuda y de observación de aprendizajes
- 6. Devolverle a la evaluación su dimensión formativa
- 7. Continuar los proyectos educativos ya probados (trabajo autónomo, clases verdes, etcétera.).

Finalidades o propósitos



Citado en M.-H. Broch, y F. Cros, *Comment faire un projet d'établissement*, Chronique sociale, Lyon, 1987, p. 55.

Resolviendo problemas: una metodología de la acción

Las metodologías de planificación que reinan en la cotidianeidad escolar, y la valoración excesiva que aún tenemos de ellas, han demostrado ser extremadamente ineficaces para encarar la realidad en cada uno de los contextos en que la planificación se aplica. En el ámbito educacional la planificación ha pasado por alto el reconocimiento del contexto, y la identificación de las posibles dificultades o problemas que podrían impedir la concreción de los aprendizajes, por ejemplo. La planificación se ha presentado como un “set” o receta a aplicar en cualquier escuela, en cualquier lugar y situación.

La planificación tradicional, y aun la mayoría de los esquemas que se presentan como superadores de ella, han demostrado ser incapaces e inflexibles para tomar en cuenta situaciones, transformaciones; estas mismas dificultades acontecen en toda situación educativa. Su tremenda voluntad prescriptiva y normativa no ha evidenciado capacidad para registrar urgencias, tonalidades, posibilidades o fracasos. La incapacidad de esta tecnología no ha sido evaluada y le ha sido adjudicada, generalmente, a la realidad o a los actores que no se ajustan a los esquemas del planificador.

La planificación parte de concebir sujetos y situaciones muy genéricas y no contempla las particulares. Generalmente es desarrollada por expertos en espacios abstractos y no en los espacios concretos en los que se desarrolla la acción.

Todo esto ha construido una metodología de la planificación, general, esquemática y jerárquica que parte de problemas cerrados, considerados como posibles de ser resueltos con soluciones únicas. Niega, asimismo, la circunstancia específica en que se inserta.

El eje de esta metodología ha sido la implantación de **SOLUCIONES a los problemas** de gobernabilidad, buscando respuestas a interrogantes basados en el **CÓMO** realizar algo y con una lógica que separa diseñadores de **EJECUTORES**.

Trabajar con-en proyecto exige otros sistemas de pensamiento, otros esquemas heurísticos y, sin duda, otros recorridos o procedimientos.

Este sistema de pensamiento se desarrolla a partir de **PROBLEMAS** que la realidad presenta y que impedirían cumplir la función específica de la escuela. Para iniciar su tratamiento es imprescindible identificar **QUÉ** ocurre; este esquema precisa **EMPRENEDORES** que intenten crear alternativas de acción y no meros ejecutores de planes.

Un problema es una situación de confusión, duda, desconcierto ante un fenómeno cualquiera, sea social, cultural, de conocimiento, entendimiento, etcétera. Es algo que no se presenta como se anticipó. Si este fenómeno no genera desafío, curiosidad, o asombro seguramente continuará igual, pero si se logra que despierte inquietud o interés puede transformarse en un problema que movilizará la atención.

La actitud de **RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS** se relaciona con la capacidad de poder transitar por nuestras ignorancias, por lo que se oculta, por lo que no se puede solucionar inmediatamente; tiene que ver con la capacidad de reconocer situaciones de fracaso, de desconcierto, de confusión o situaciones inacabadas que presentan múltiples obstáculos.

Un **PROBLEMA** también puede ser visto como una situación que, por la complejidad y los obstáculos que presenta, requiere de una reestructuración o reorganización original y distinta a lo conocido. Y, para ello, habrá que conocer en profundidad esa situación de partida, elaborar un proceso de resolución e implementar, finalmente, las acciones de esa solución que posibilitará llegar a la situación deseada, proyectada e imaginada.

Los problemas precisan identificación, análisis y precisión para cercarlo y definirlo. Sólo así habrá posibilidad de resolverlos. Piénsese que generalmente hemos estado trabajando sobre los síntomas más que con las situaciones problemáticas específicas de la escuela. Esto significó asimismo disminuir nuestra capacidad profesional de visión y acción.

En definitiva un problema puede ser definido por cuatro características esenciales:

Una cuestión o un objetivo que hay que atender, o un estado final distinto y deseado (situación final).

La segunda característica es que la situación o estado inicial del problema posee datos a partir de los cuales puede representarse o definirse ese problema (situación inicial).

En tercer lugar, el problema presenta obstáculos y dificultades que hay que resolver en la implementación de soluciones (las dificultades a atender).

Por último, requiere un estudio o indagación cognitiva integral que involucra, la mayor parte de las veces, lo afectivo y lo corporal (proceso de resolución: conocimiento, análisis, alternativas, acción).

Por las características de la metodología de resolución de problemas cambiar la dirección escolar basada en el control, por una gestión institucional basada en proyectos y finalidades requiere, asimismo, una gestión más motivadora que sea capaz de ampliar los espacios de interacción y deliberación, y que propicie espacios de negociación entre los objetivos previstos, la situación de la escuela y las aspiraciones de los colaboradores.

Como puede observarse, trabajar con-en proyecto, básicamente, es un esquema de comprensión y de acción en educación, y no sólo pasos de una tecnología. Su alcance también es otro ya que intenta generar un consenso dinámico en la Gestión Escolar, sus finalidades, sus prácticas, su cultura institucional. Y, además, porque empeña al equipo directivo alrededor de los alumnos y sus aprendizajes.

UNA PROPUESTA DE ACCIÓN INTEGRAL

Desde UNA Mirada ecológica que abarca tanto a las personas que “hacen”, al proceso que cursan y el producto que obtienen, como al medio en el cual se actúa y al sistema más amplio del cual forman parte, diremos que... un “hacer” saludable es aquél...

- *Que involucra a la totalidad de la persona – en lo corporal, emocional e intelectual – integrando sus aspectos conscientes e inconscientes;*
- *que permite a sus protagonistas participar en todas sus etapas – en el diseño, factura y usufructo del producto – en el placer de la coordinación de acción;*
- *que va sugiriendo desde la cultura local cuando ésta, a la vez que practica un hondo reconocimiento de sus creencias, costumbres y modalidades, incorpora elementos nuevos y potenciadores en una co-evolución armónica y generadora de promoción humana, cultural y natural;*
- *que promueve e integra la diversidad de sus participantes aportando y desarrollando sus propias capacidades, pudiendo cada cual reconocerse a sí mismo en este “hacer” conjunto, a la vez que afianzar su sentido de pertenencia al grupo;*
- *que concreta la satisfacción de necesidades sentidas y comunes y sirve como base para el emprendimiento de nuevas acciones de similar índole, y*
- *en la cual sus autores reflexionan evaluando si lo “hecho” resultó conveniente y valioso en su proceso y en su producto para sus beneficiarios directos y el medio en que está inscrito.*

Susana Vidal: *Lecturas de Gestión Educativa* N° 4, diciembre de 1992, p. 7.

NECESIDADES PARA UN DESARROLLO HUMANO INTEGRAL

Necesidades según categorías esenciales Necesidades según categorías axiológicas	SER Atributos personales o colectivos	TENER Instituciones, normas, mecanismos, herramientas	HACER Acciones personales o colectivas	ESTAR Espacios y Ambientes (Continúa)
SUBSISTENCIA	Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad	Alimentación, abrigo, trabajo	Alimentar, procrear, descansar, trabajar	Entorno vital, entorno social
PROTECCIÓN	Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo	Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender	Contorno vital, contorno social, morada
AFECTO	Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humor	Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines	Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar	Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro
ENTENDIMIENTO	Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad	Literatura, maestros, método, políticas educativas, políticas comunicacionales	Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar	Ámbitos de interacción formativa: escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia
PARTICIPACIÓN	Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor	Derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, trabajo	Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar	Ámbitos de interacción participativa: cooperativas, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familias

Referencias bibliográficas

- Broch, Marc-Henry y Cros, Françoise: *Comment faire un projet d'établissement*. Lyon, Chronique sociale, 1987.
- Etkin, Jorge y Schuarstein, Leonardo: *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires, Paidós, 1989.
- Galeano Ramírez, Alberto: *Hacia un nuevo discurso del método*. Bogotá, Fundación arte de pensar y creatividad, 1994 (mimeo).
- Galeano Ramírez, Alberto: *Hacia una transformación institucional en la educación técnica y la formación profesional*. Montevideo, CINTERFOR / OIT – OREAL / UNESCO, 1994.
- Max-Neef, Manfred A.: *Desarrollo a escala humana*. Montevideo, Editorial Nordan Comunidad – Redes, 1993.
- Obin, Jean-Pierre y Cros, Françoise: *Le projet d'établissement*. Montevideo, Hachette Education, París, 1991.
- Pozner, Pilar: *Herramientas de la Gestión Escolar*, Santiago, 1995 (mimeo).
- Santos, Miguel Ángel: *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. España, Axal, 1990.
- Vidal, Susana: *Ecología de la acción*. Buenos Aires, Espacio, 1993.
- Vidal, Susana: en *Lecturas de Gestión educativa N° 4*, Buenos Aires, Escuela Abierta de Pedagogía, diciembre de 1992.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Obras Generales

- CEPAL- UNESCO: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Chile, Naciones Unidas, 1992.
- Max-Neef, Manfred A.: *Desarrollo a escala humana*. Montevideo, Nordan Comunidad-Redes, 1993.
- OREALC – UNESCO: *satisfacción DE las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. UNESCO-REALC, Santiago de Chile, 1990 – WCEFA, Nueva York, 1990.
- Tedesco, Juan Carlos: "Tendencias actuales de las reformas educativas" en: *Boletín N° 35 del Proyecto Principal de Educación, UNESCO*, diciembre de 1994.
- Vidal, Susana: *Ecología de la acción*. Buenos Aires, Espacio, 1993.

Gestión y Dirección

- Álvarez, Manuel: *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Madrid, Popular, 1988.
- Blake, Robert; Mouton, Jane: *La 3ª dimensión du management*. París, Les éditions d'organization, 1987.
- Ciscar, Uria: *Organización escolar y acción directiva*. Madrid, Narcea, 1988.
- Chandezón, Gerard: *Dirija su equipo*. Buenos Aires, Granica, 1991.
- De Bono, Edward: *Seis sombreros para pensar*. Buenos Aires, Granica, 1988.
- Demory, Bernard: *Dirija sus reuniones*. Buenos Aires, Granica, 1991.
- Demory, Bernard: *Técnicas de creatividad*. Buenos Aires, Granica, 1991.
- Ezpeleta, Justa y Furlán, Alfredo (comp.): *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 1992.
- García, P.; Herrera C., Checa, Asia y Blázquez Bejarano, E.: *Los padres en la comunidad educativa*. Madrid, Castalia y Mec, 1991.
- Pascual, Roberto: *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. (II Congreso Internacional Vasco), Madrid, Narcea, 1988.
- Santos, Miguel Ángel: *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. España, Axal, 1990.

Villa, Aurelio: *Perspectivas y problemas de la función docente*. (II Congreso Mundial Vasco), Madrid, Narcea, 1988.

Pedagogía General

Aebli, Hans: *Doble formas básicas de enseñar*. Madrid, Narcea, 1988.

De Bono, Edward: *Los niños resuelven problemas*. México, Editorial Extemporáneos, 1976.

Edwards, Derek; Mercer, Neil: *El conocimiento compartido. (El desarrollo de la comprensión en el aula)*. Barcelona, Paidós, 1988.

Eitington J. E.: *Faire participer l'apprenant-exercices et document*, París, Les éditions d'organisation, 1991.

Elliot, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1990

Elliott W., Eisner: *Procesos cognitivos y currículo*. Barcelona, Martínez Roca, 1982.

Fernández Enguita, Mariano: *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un encuentro*. Madrid, Editorial Morata, Fundación Paideia, 1993.

Gimeno Sacristán, José; Pérez Gómez, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993.

Gloton, Robert: *El establecimiento escolar, unidad educativa*. Buenos Aires, Kapelusz, 1985.

González González, María Teresa y Escudero, Juan Manuel: *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, Humanitas, 1987.

Hannoun, Hubert: *El niño conquista el medio*. Buenos Aires, Kapelusz, 1977.

Hernández, Fernando y Sancho, Juana María: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós, 1993.

Novak Joseph, D.: *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza, 1988.

Novak y Bob Gowin, D.: *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca, 1984.

Olson, Mary (comp.): *La investigación-acción entra al aula*. Buenos Aires, Aique, 1991.

Oyola, Carlos A.; Barila, María I.; Figueroa, Eduardo D.; Gennari, Stella M.; Leonardo, Cristina L.: *Fracaso escolar, el éxito prohibido*. Buenos Aires, Aique, 1994.

Popkewitz; Thomas: *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid, Mondadori, 1988.

Stenhouse, L.: *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1987.

Woods, Peter: *Las escuela por dentro*. Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós, 1986.

Vayer, Pierre; Duval, Amand; Roncin, Charles: *Una ecología de la escuela. La dinámica de las estructuras materiales*. Barcelona, Paidós Educador, 1991.

Socialización y Valores

Augier, Phillippe: *El ciudadano soberano. Educación para la democracia*. París, UNESCO, 1994.

Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, Vicaría de la Pastoral Social: *Catálogo de material didáctico para la educación en derechos humanos*, Santiago de Chile, Corporación de Rep. Y Rec., 1994.

Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, Vicaría de la Pastoral Social: *Manual de capacitación para educadores. La incorporación de los derechos humanos en el aula*, Santiago de Chile, Corporación de Rep. Y Rec., 1994.

Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, Vicaría de la Pastoral Social: *Perfeccionamiento docente. Tarea permanente para la educación en derechos humanos*. Santiago de Chile, Corporación de Rep. Y Rec., 1994.

Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación: Instituto Nacional de la Juventud, Diálogo y juventud. *Instrumento para una cultura de derechos humanos*. Santiago de Chile, Corporación de Rep. Y Rec., 1994.

Rogers, Colin y Kutnik, Peter, (comp.): *Psicología social de la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós, 1992.

La información en la escuela

- Díaz Paja, Aurora: *Biblioteca en la escuela*. España, Editorial Nova Terra, 1973.
- Fernández Ibáñez, M. Socorro: *El cine en el aula*. Madrid, Narcea Audiovisual, 1982.
- Ferres, Joan: *vides y educación*. Barcelona, Paidós, 1992.
- Guy, Lochard: *Apprendre avec l'information télévisée*. París, Retz, 1989.
- Harold S., Davis: *Centros de audiovisuales*. México, Pax México, 1974.
- Hathway James, A.: *La historia de los mapas*. México, Libros de oro del saber, 1984.
- Herve, Dalmais: *Cinéma á l'école, école du cinéma*. París, Armand Colin-Bourrelier, 1988.
- Marzal y García-Quismondo: *La biblioteca de aula*. Madrid, Castalia, 1991.
- Sommer Maty Finfelman de Graber y Duvovoy de, Silvia: *Biblioteca circulante en el salón de clase*. México, Textos Extemporáneos, 1975.
- Ventura, Nuria: *Guía práctica para bibliotecas infantiles y escolares*. Barcelona, Laia, 1985.