



Gestión educativa estratégica

2

Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa



IIPE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa

Módulo 1

Desafíos de la educación

Módulo 2

Gestión educativa estratégica

Módulo 3

Liderazgo

Módulo 4

Comunicación

Módulo 5

Delegación

Módulo 6

Negociación

Módulo 7

Resolución de problemas

Módulo 8

Anticipación

Módulo 9

Trabajo en equipo

Módulo 10

Participación y demanda educativa

IIPE Buenos Aires - UNESCO

www.iipe-buenosaires.org.ar

Estos módulos han sido preparados por el **IIPE Buenos Aires** para el **PROFOR**, *Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación*, del **Ministerio de Educación de la Nación**, Argentina.

La coordinación general del Proyecto "Competencias para la Profesionalización de la Gestión Educativa" y la redacción de los módulos estuvo a cargo de **Pilar Pozner**. **Pedro Ravela** redactó el módulo 10 y colaboró en el módulo 1. **Tabaré Fernandez** colaboró en la redacción de los módulos 2, 3, 4 y 7.

Diseño gráfico y armado, **Paginar.net**.

Gestión educativa estratégica

2

Módulo



IIPE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Índice

DE LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR A LA GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA	5
UN PASADO AÚN PRESENTE EN LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR	7
La administración escolar dirige la educación como cualquier otra empresa	8
La administración escolar regulaba rutinas	8
La autoridad y el control ejercidos a través de indicadores formales	9
La cultura de la rigidez engendra estructuras desacopladas	9
Tareas aisladas, escasez de equipos	10
Restricciones estructurales a la innovación	11
Una visión simplista de lo educativo	11
La pérdida de sentido pedagógico	12
LA GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA	15
Los desafíos del presente que construyen futuro	15
¿Qué es la gestión educativa?	16
¿Qué no es gestión educativa?	17
SEÑAS DE IDENTIDAD DE LA GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA	19
Centralidad de lo pedagógico	19
Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización	19
Trabajo en equipo	20
Apertura al aprendizaje y a la innovación	21
Asesoramiento y orientación profesionalizantes	21
Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro	22
Una intervención sistémica y estratégica	22
COMPONENTES DE LA GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA	27
Pensamiento sistémico y estratégico	27
Liderazgo pedagógico	28
Aprendizaje organizacional	29
EI DESEMPEÑO DE LOS GESTORES EDUCATIVOS	30
Claves de gestión educativa estratégica	30
ACTIVIDADES	33
NOTAS PARA LA MEMORIA	34
BIBLIOGRAFÍA	35

Recuadros

LA REESTRUCTURACIÓN EDUCATIVA Y LAS CULTURAS DE COLABORACIÓN <i>A. Hargreaves.</i>	13
DESARROLLO RADICAL DE LA FUNCIÓN COMPENSATORIA <i>Ángel Pérez Gómez.</i>	25

Gestión educativa estratégica

***La combinación de pasión y reflexión evoca imágenes
de cosas incompletas,
de preguntas sin contestar,
de deseos no cumplidos.***

***Reflexionar significa preocuparse
y prestar atención aun dentro de un torbellino
de acontecimientos.***

***Significa darse cuenta de que hay hechos y acontecimientos
que por sólo el hecho de existir
“exigen que pensemos en ellos”.***

Maxime Greene

¿Qué puede aportar la gestión educativa estratégica en una época de profundas transformaciones sociales, económicas, culturales? ¿Puede esta reflexión contribuir a alcanzar la calidad, la equidad y la profesionalización? ¿Podrá contribuir la gestión educativa a articular las distintas iniciativas e innovaciones que se desarrollan en los establecimientos y las jurisdicciones local y provincial?

La orientación, el proyecto, la articulación, el mejor servicio educativo no se agotan en la dimensión nacional; resulta impostergable ampliar las interrelaciones entre todos los actores. Es preciso plantear las demandas y descubrir las competencias de las organizaciones, de las personas y de los equipos en los ámbitos: Institucionales, provinciales y nacional.

En el centro de la transformación del sistema educativo han sido puestos objetivos desafiantes: calidad para todos, profesionalización de los docentes en todos los niveles, diseño de escuelas inteligentes.

Se requiere vislumbrar nuevos caminos para la construcción de una gestión educativa capaz de abrir las escuelas al aprendizaje permanente. Y por ello es necesario plantearse ¿Cuáles son las limitaciones actuales? ¿Cómo pueden diseñarse alternativas de acción para superar, viejos esquemas y concepciones? Esta es la temática que abordará este módulo.

De la administración escolar a la gestión educativa estratégica

El modelo de la administración escolar ha estado funcionando durante un siglo. En ese lapso ha obtenido éxitos gigantescos e inocultables que dan brillo internacional a los educadores y a los administradores. La presencia de la escuela en los más apartados contextos geográficos tal vez haya sido el primer y más importante elemento de identidad nacional para varias generaciones de niños.

Hemos estado acostumbrados a trabajar con el estilo de la administración escolar. Esto se verifica en la forma en que se ha construido el sistema educativo, y que se tradujo en los textos, en las estructuras, en las prácticas, en los cursos de formación orientados a administradores y educadores, y en la concepción de prácticas educativas que tenían que seguir al pie de la letra cuestiones decididas por otros en otra parte, pero fundamentalmente, cuestiones administrativas con baja presencia de lo educativo.

Si a principios de los años sesenta alguien hubiera expuesto ante directivos y autoridades de la enseñanza, algunas características de la sociedad de fines de siglo, habría sido escuchado con gran incredulidad. ¿Quién podría imaginarse en aquella época que la velocidad del cambio tecnológico iba a volver obsoletas las tecnologías en menos de dos años? ¿Alguien hubiera dicho que los niños iban a pasar la misma cantidad de horas ante un televisor que frente a un maestro? ¿Y que podrían ver en vivo y en directo el informativo, el mundial de fútbol, la MTV de Estados Unidos, un programa infantil de Walt Disney y el desarrollo de un conflicto bélico desde el propio campo de batalla como pasó en la Guerra del Golfo? ¿Se hubieran imaginado el impacto cultural que tuvo la caída del Muro de Berlín? ¿O tal vez hubiera sido creíble la revolución acaecida en las relaciones y éticas familiares?

Hace 25 años, los administradores no tenían urgencias de una transformación educativa porque aún eran incipientes los impactos de una globalización que luego cuestionaría todos los supuestos sobre los que se levantan las prácticas cotidianas de los educadores y de los administradores. No había un sentido de premura por cambiar los supuestos con que estaba organizada la educación ni, menos aun, por transformarlos.

En estos años transcurridos, la mayoría de los países latinoamericanos tendieron a desatender las funciones de configuración del sistema para centrarse en las rutinas de prestación del servicio. El resultado fue que, a raíz de los profundos cambios en las estructuras macrosociales, el sistema educativo ingresó en un acelerado proceso de desconfiguración derivado de la pérdida de eficacia de las

A lo largo de esta década, los sistemas educativos están transitando un largo proceso de reconversión iniciado incluso antes de haberse empezado a reflexionar sistemáticamente acerca de las alternativas globales para direccionar el cambio.

previsiones existentes, la persistente incapacidad para modificarlas, la ausencia cada vez más evidente de espacios colectivos de construcción y, lo que es más grave aun, la inexistencia de escenarios a todo nivel, en los que se debatan las cuestiones prioritarias sobre la calidad, equidad y pertinencia de los aprendizajes.

Reflexionar sobre cuáles serían los indicadores relevantes para monitorear el logro en la equidad de la educación, hizo emerger progresivamente la necesidad de iniciar cambios y reformas en varios aspectos de las organizaciones escolares. Más aun, el estado actual de la calidad y equidad de la educación en América Latina muestra la urgencia de transformar el sistema educativo buscando nuevas formas de organizarlo y dirigirlo.

A lo largo de esta década, los sistemas educativos están transitando un largo proceso de reconversión iniciado incluso antes de haberse empezado a reflexionar sistemáticamente acerca de las alternativas globales para direccionar el cambio (Braslavsky, 1996). Dicho proceso se enmarca en una estrategia generalizada en toda América Latina de mejoramiento en la eficiencia y eficacia del sistema educativo a través de la gestión local de los procesos y de los recursos educativos. Esto implica no sólo reconocer la descentralización como movimiento nacional sino también los diferentes esfuerzos locales por promover la profesionalización docente, la apertura de espacios locales para la articulación de políticas, y el fortalecimiento de los centros educativos como unidad básica de decisión/operación del sistema y de las políticas educativas.

Todas estas tendencias, tanto las macrosociales como las intraeducativas, tienen efectos recíprocamente potenciados de cuestionamiento de las prácticas y las reflexiones generadas en los distintos niveles del sistema. Estas nuevas y más complejas auto-observaciones sobre el sistema educativo han contribuido a delimitar más claramente cuáles son los problemas y dilemas en el modelo de organización de la educación que ha estado vigente hasta ahora.

Un pasado aún presente en la administración escolar

Hasta no hace demasiado tiempo era común que las autoridades de la enseñanza definieran sus tareas utilizando el concepto de administración escolar. Su identidad profesional se tejía sobre la idea de ser administradores. Por su parte, la teoría clásica de las organizaciones, fuertemente arraigada en los textos y en la formación de directivos y profesores, ponía énfasis en la similitud de las escuelas con las empresas, al menos desde el punto de vista de la administración. Esta notable coincidencia entre una teoría predominante y una práctica habitual reforzó, y aún refuerza, la simplicidad y naturalidad con la que se define a la administración escolar como “las actividades que se refieren al planeamiento, la instrumentación, la coordinación, la gestión y el control de los servicios”.

Sin embargo, tanto la práctica como las investigaciones y las nuevas teorías identifican que el modelo -teórico-práctico- de la administración escolar presenta diversas patologías y desviaciones cuyos más evidentes signos son la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, la pérdida de calidad, la pérdida de sentido, la frustración personal. El “síndrome burocrático”, es decir las ideas y prácticas alienantes forjadas bajo el modelo administrativista, se torna a su vez, el principal azote contra nuevas ideas y nuevas prácticas: siembra complacencia, reparte culpas siempre para otros, desconfía de las propuestas de innovación, resiste la discusión sobre estrategias y, en ocasiones, logra bloquear el cambio.

La renovación de las ideas y las prácticas de dirección es una de las claves estratégicas para poder adecuarse al nuevo marco de una sociedad globalizada, de mercados dinámicos, de rápidos cambios tecnológicos y de surgimiento de nuevas expresiones identitarias. Para ello es necesario desarmar o deconstruir este pasado aún muy presente de la organización escolar de corte administrativista, y confrontarlo con las nuevas formas organizativas que se vienen proyectando. Revisar el modelo organizacional vigente nos posibilitará, por un lado, detectar y analizar sus puntos neurálgicos, así como las premisas y las creencias sobre las que se basa; y, por otro, ponerse en condiciones de reflexionar sobre los requerimientos, desafíos y oportunidades que se le presentan actualmente a los sistemas educativos. Se expondrá el modelo de la administración escolar señalando siete supuestos básicos que explican tanto sus fortalezas como sus debilidades, finalizando con una conclusión sobre su impacto central sobre el estado actual del sistema educativo.

La renovación de las ideas y las prácticas de dirección es una de las claves estratégicas para poder adecuarse al nuevo marco de una sociedad globalizada, de mercados dinámicos, de rápidos cambios tecnológicos y de surgimiento de nuevas expresiones identitarias.

La administración escolar dirige la educación como cualquier otra empresa

El modelo de administración separa las acciones administrativas de las acciones técnicas o pedagógicas, concentrando las primeras en manos de los directivos. Este principio de división del trabajo afirma la existencia de un grupo de acciones homólogas que se realizan racionalmente de la misma forma en una oficina de correo, en una empresa industrial o en un servicio de salud. Se trata de las acciones denominadas de administración general: planeamiento; confección de los programas operativos para cada unidad; distribución de los recursos materiales y humanos según las posibilidades y necesidades; control del funcionamiento de los servicios; documentación y archivo de las decisiones en expedientes, carpetas y depósitos; control de los horarios y de faltas del personal.

El supuesto sobre el que se apoyan las generalizaciones del modelo es muy fuerte: se afirma que hay un único y mejor sistema de organizar cualquier tipo de trabajo, cualquiera sea el lugar en el que se realiza, la tecnología que emplee y las competencias profesionales que ponga en juego. Cuando en 1924 Henri Fayol publicó sus catorce principios de la administración científica del trabajo, el convencimiento general de los administradores era que, a través de su aplicación cuidadosa, se podría racionalizar completamente, la acción de todas las personas y de cualquier servicio o empresa, asegurando un funcionamiento regular, previsible, óptimo y eficiente. Una vez adoptado el modelo ya no sería necesario cambiarlo, revisarlo, estudiar su pertinencia; a lo más habría que corregir las acciones que lo implementaban. Debido a este rasgo de inespecificidad de lo educativo, a su generalidad o a su inmovilismo se ha definido a este modelo como un “modelo rígido de organización” donde su concepción y estructura restringe el desarrollo de innovaciones sean internas o externas.

La administración escolar regulaba rutinas

Todas estas acciones administrativas generales tienen el objetivo de racionalizar el trabajo bajo dos principios funcionales altamente valorados: la subordinación funcional y la previsibilidad de resultados. Por un lado, la administración supone un sistema de tareas rutinarias jerárquicamente dependientes, a través de las cuales se simplifica una realidad compleja en cuanto al tipo y cantidad de personas, a la tecnología, a los procesos y a los productos. Cada persona tiene su jefe y trabaja individualmente en su rol recibiendo comunicaciones oficiales de tipo vertical. Por otro lado, el modelo simplifica el entorno o contexto, obviándolo o cerrando las relaciones del sistema organizacional; desconoce administrativamente diferencias en las poblaciones estudiantiles, en las demandas, en las necesidades específicas, en los dinamismos o debilidades locales. La regularidad y la previsibilidad imaginada proporcionaban a su vez, un marco de certezas para todos. Sin embargo, dicha previsibilidad se tradujo en rutinización, respuestas lentas y tardías, falta de autonomía y de creatividad; estas certezas se transforman en firmes

El supuesto sobre el que se apoyan las generalizaciones del modelo es muy fuerte: se afirma que hay un único y mejor sistema de organizar cualquier tipo de trabajo, cualquiera sea el lugar en el que se realiza, la tecnología que emplee y las competencias profesionales que ponga en juego.

Todas estas acciones administrativas generales tienen el objetivo de racionalizar el trabajo bajo dos principios funcionales altamente valorados: la subordinación funcional y la previsibilidad de resultados.

obstáculos para cualquier mejoramiento, actualización o innovación. La diferenciación social, el reconocimiento de la complejidad de las organizaciones hacen ineficaz cualquier intento de controlar jerárquicamente rutinas y obstruyen toda posibilidad de cambios que no sean pura cosmética.

La autoridad y el control ejercidos a través de indicadores formales

El modelo de organización simplifica las rutinas también en otro sentido fundamental: la potestad de controlar se concentra en la cumbre de la organización. Esta ejerce su autoridad a través de controles formales, generales e impersonales. La regulación a priori de las rutinas de prestación contribuye a su vez a un control externo del funcionamiento técnico. Más claramente, la supervisión es restringida muchas veces a observar la adecuación de las conductas frente a un reglamento general y abstracto que las especifica.

Las consecuencias de una modalidad de control externo y formal de las tareas técnicas por un lado incrementa la pérdida de especificidad de lo educativo, y por otro, iguala toda supervisión a una penalización de los desvíos registrados por no estar previstos o permitidos en el reglamento. Con este esquema de supervisión, el modelo de la administración escolar desconoce las condiciones particulares de enseñanza, las adaptaciones específicas desarrolladas para este entorno y es incapaz de registrar indicadores de desempeño reales para poblaciones diferenciadas. Más grave aun, la simplificación que construye el modelo se extiende a dividir las tareas de supervisión entre distintos roles especializados que operan independientemente. Así como la asignación de las tareas administrativas generales se retiene para la dirección, que las tareas pedagógicas se le asignan a cada profesor de forma individual, las tareas de supervisión también se disocian en distintas inspecciones, dependencias, departamento de estadísticas y visitas varias. El control del funcionamiento global de la enseñanza se diluye, se fragmenta en segmentos especializados y hace imposible una visión global de la calidad educativa y, menos aun, permite revertir la situación inmediatamente, ajustarla o reorientarla en términos de aumento de la profesionalidad.

La cultura rígida engendra estructuras desacopladas

La división del trabajo en las organizaciones que produce la aplicación de los principios del modelo tradicional conlleva a una situación que diversos autores han denominado como “culturas de trabajo débilmente acopladas” o, más directamente, “estructuras desacopladas”. En estas se encuentran sujetos, objetivos, recursos, estrategias y fines; pero entre ellos hay una muy escasa articulación. Las personas realizan actividades, los programas presentan objetivos, las

La división del trabajo en las organizaciones que produce la aplicación de los principios del modelo tradicional conlleva a una situación que diversos autores han denominado como “culturas de trabajo débilmente acopladas” o, más directamente, “estructuras desacopladas”.

legislaciones proponen fines, pero unos y otros se encuentran aislados entre sí. Las necesidades específicas de las poblaciones son atendidas como cuestiones generales. La falta de comunicación profesional en el interior de las instituciones, y la incomunicación con el entorno, generan enormes esfuerzos individuales, no siempre exitosos.

Los niveles de desacople estructural pueden obstaculizar la generación de una visión concertada, elaborada a partir de la reflexión sobre una práctica que permita luego volver a orientar las acciones de cada organización según propuestas enriquecidas. En segundo término, una estructura desacoplada estimula el desarrollo de las fuerzas centrífugas contenidas en organizaciones grandes y complejas, tendiendo a crear compartimentos estancos que desarrollan intereses corporativos y conflictivos con los fines de la organización.

De esta manera se refuerza una cultura burocrática en la que no existe una imagen global acertada sobre los niveles de desempeño de la organización escolar; es decir sobre la calidad y equidad de los aprendizajes de los alumnos. No hay balance general sino un collage de balances parciales. Los “estados de situación” están fragmentados según los grados, asignaturas, áreas o ciclos. Con ello, el sentido de premura que antecede a toda voluntad de cambio se diluye en la transferencia de responsabilidades hacia otros roles, en los reproches recíprocos, en la falta de espacios de coordinación.

Tareas aisladas, escasez de equipos

Las relaciones sociales dentro de las organizaciones son pensadas bajo el esquema jurídico del reglamento y por tanto valoradas sólo en cuanto se ajustan a él. La autoridad se concentra en la cumbre y controla a reglamento una ejecución que se piensa individual y en la base del sistema. En la medida en que las tareas se delimitan normativamente y se asignan responsabilidades individuales, las relaciones de cooperación, asistencia, consulta y formación recíproca no forman parte de la cultura ni de las prácticas reglamentadas de la organización. Con ello, no sólo se desprecia la dimensión relacional del clima organizacional, sino que se deja de lado el fenómeno constitutivo central de la educación que es la relación educativa; un vínculo entre personas de carácter presencial, cara a cara y por tanto difícilmente delimitable, restringible, estandarizable. La administración puede pensar las relaciones como relaciones jerárquicas de subordinación y dependencia. Entre jerarca y subordinado puede llegar a haber obediencia, pero esta no implica cumplimiento y, mucho menos aun, acuerdo. La administración puede pensar las relaciones entre funcionarios de igual rango como relaciones horizontales. Pudieron considerar personas de igual rango jerárquico a los docentes, pero les fue imposible desarrollar espacios de articulación y complementariedad, porque están seleccionados para cumplir tareas funcionalmente consideradas independientes una de la otra.

La construcción de redes de coordinación y cooperación profesional, el trabajo en equipo, exige no tanto una previsión tan precisa de las tareas, pero sí más en

Las relaciones sociales dentro de las organizaciones son pensadas bajo el esquema jurídico del reglamento y por tanto valoradas sólo en cuanto se ajustan a él.

cuanto a generar tiempos, espacios para la existencia de equipos, la reflexión colectiva sobre la práctica, la construcción colectiva y deliberada de objetivos compartidos que orienten prácticas profesionales personales. Requiere generar una visión que centre a la organización en su finalidad primordial que es en este caso el generar aprendizajes.

Restricciones estructurales a la innovación

La administración escolar institucionaliza rutinas formalistas de desempeño y de control, inespecíficas y, por tanto, difícilmente adaptables a situaciones diferentes y cambiantes. La dirección está restringida a la administración general de recursos, y disociada de las tareas pedagógicas. No proporciona indicadores de desempeño e impide la construcción de una visión global de la organización.

Los mecanismos de supervisión penalizan las conductas singulares no previstas, considerándolas conductas desviadas, transgresoras. Las estructuras altamente desacopladas introducen diques de contención adicionales a los procesos de comunicación, multiplican las retraduccionas parciales de las decisiones generales, o desconocen la existencia de problemas generales.

La administración fue diseñada para cumplir con el objetivo de administrar lo dado, lo que existía. Lógicamente, todos estos son factores estructurales de una organización burocrática diseñada para garantizar el control normativo, la previsibilidad, la especialización individual. Las ideas y las prácticas se arraigan en una cultura corporativa que fagocita cualquier intento de analizar detenidamente las presiones, demandas y desafíos externos que impulsan el cambio. La cultura burocrática aplasta el sentido de premura que requiere el cambio, le preocupa proyectar culpabilidades o cultivar las autocomplacencias.

Una visión simplista de lo educativo

El modelo de la administración escolar define como unidades ejecutoras a los distintos niveles y organizaciones que funcionan en un sistema educativo. En tal sentido, un centro educativo ejecuta, implementa, cumple políticas educativas pero no las decide, ni las diseña. Lo mismo puede señalarse “hacia abajo” con los profesores y hacia “arriba” con los distintos niveles de supervisión. Según este modelo, el centro educativo, en tanto establecimiento, administraba la enseñanza, tomando objetivos, cumpliendo las decisiones de otros, ejecutando políticas.

La cultura burocrática que separa conceptualmente la ejecución y la decisión de políticas está puesta en cuestión no sólo por una larga serie de investigaciones sino por la evidencia cotidiana que muestra lo contrario. Las acciones cotidianas en el aula relativas a los contenidos, a la evaluación suponen todas ellas sendas decisiones relacionadas con políticas, objetivos y estrategias redefinidas y reconstruidas. Las comunicaciones que circulan y las que se restringen en un centro

La administración escolar institucionaliza rutinas formalistas de desempeño y de control, inespecíficas y, por tanto, difícilmente adaptables a situaciones diferentes y cambiantes.

La cultura burocrática que separa conceptualmente la ejecución y la decisión de políticas está puesta en cuestión no sólo por una larga serie de investigaciones sino por la evidencia cotidiana que muestra lo contrario.

educativo también son decisiones de política que afectan a esa organización. Asimismo todas las acciones de supervisión definen políticas o micropolíticas educativas.

Los enfoques actuales sobre las escuelas basados en la teoría de sistemas dan cuenta más satisfactoriamente de esta realidad. Los sistemas organizacionales son sistemas de decisiones que se toman en función de otras asumidas como premisas, sea positivamente para continuarlas o negativamente para reorientar las acciones. Las diferencias en un sistema de decisiones vienen dadas por los niveles de abstracción y generalidad, y por el tipo de orientación que establecen hacia otras decisiones o decididores.

La pérdida del sentido de lo pedagógico

A manera de primeras conclusiones, puede afirmarse que, en las señas de identidad del modelo de la administración escolar, se llegó al fenómeno de haber dinamitado la premisa fundamental: en la base de la institución educativa se encuentran relaciones de naturaleza pedagógica.

La cultura burocrática ha hecho de las escuelas los lugares donde menos se discute de educación. Sin embargo, el reproche debe ser redirigido hacia el modelo que organiza las prácticas y los discursos. Aquel marco de posibilidades organizacionales no posibilita naturalmente el debate por la transformación necesaria de la educación. Situación paradójica si se observa la alta visibilidad que ha adquirido la educación en la agenda pública: todos los estudios y propuestas académicas y empresariales de reconversión industrial, cambio tecnológico, e integración continental se basan en discusiones sobre qué y para qué enseñar, a quiénes enseñar, qué calidades debería tener lo enseñado.

Los efectos de la anterior falta de especificidad de las instituciones educativas, la estandarización reglamentaria, el control externo y formal, el desacople estructural, el desprecio de la cooperación, el bloqueo de la innovación y la visión trivial sobre el funcionamiento real del sistema educativo, pueden resumirse en la disociación entre lo pedagógico y lo administrativo, al punto de relegar y ocultar las discusiones educativas.

La magnitud de esta disociación es gigantesca y su costo en términos de calidad y equidad de los procesos educativos es actualmente insostenible socialmente. En la generalidad de un modelo que administra la escuela según principios abstractos y universales de administración se desconoce la especificidad de los procesos de aprendizaje y de las decisiones requeridas para enseñar, como ser: identificación de las poblaciones estudiantiles específicas, diagnóstico de necesidades básicas de aprendizaje, diseño y ajuste de los currículos según competencias transversales, diseño de apoyaturas específicas según las dificultades detectadas, elaboración de indicadores específicos para medir procesos, avances y logros, utilización de las evaluaciones en forma de retroalimentar la toma de decisión pedagógica en todos los niveles del sistema educativo.

*La cultura burocrática
ha hecho de las
escuelas los lugares
donde menos se
discute de educación.*

La reestructuración educativa y las culturas de colaboración

Si en cierto sentido fundamental, la reestructuración se refiere a la reconstrucción de las relaciones de poder en la escuela, tendríamos que esperar que la vida de trabajo de los profesores no se organizase en torno a los principios de jerarquía y aislamiento, sino a los de colaboración y colegialidad. En efecto, aunque la reestructuración tenga muchos significados posibles, el principio de la colaboración ocupa un lugar central en casi todos ellos, ya se trate de la colaboración entre profesores o entre estos y directores, estudiantes, padres y la comunidad, en general.

La colaboración ha llegado a convertirse en un metaparadigma del cambio educativo y de la organización en la era postmoderna. Los cambios de paradigmas -alteraciones profundas de nuestras ideas fundamentales sobre la mutua construcción de los mundos social y natural, cuáles son sus problemas centrales, cómo podemos investigarlos mejor y cómo debemos actuar sobre la base de estos conocimientos- no son nada nuevos. Desde el punto de vista histórico, las condiciones de cambio social rápido y radical han dado lugar típicamente a esos cambios de paradigmas. Pero la era postmoderna, con sus saltos cualitativos en cuanto al desarrollo y divulgación instantáneos de las comunicaciones y la información y con el ritmo creciente de cambio que de ello se deriva, provoca la aceleración y la diversificación de los mismos cambios de paradigmas. En consecuencia, un problema fundamental de la postmodernidad consiste en la necesidad de generar metaparadigmas de comprensión, análisis, desarrollo y cambio para interpretar, analizar, sintetizar y responder a los cambios de paradigmas más específicos de la tecnología, la vida de las organizaciones, el pensamiento intelectual y demás aspectos que se producen y se producirán a medida que, en los años venideros, aumente la velocidad de cambio dentro y fuera de la educación.

Uno de los metaparadigmas nuevos y más prometedores de la era postmoderna es el de la colaboración, como principio articulador e integrador de la acción, la planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación.

En el transcurso del examen realizado en este libro sobre las cuestiones que se refieren al liderazgo, el cambio y la vida de trabajo de los profesores, el principio de colaboración ha surgido una y otra vez como respuesta productiva a un mundo en donde los problemas son imprevisibles, las soluciones no son evidentes y las demandas y expectativas se intensifican. En este tipo de contexto, el carácter prometedor de la colaboración es amplio y variado. Tanto aquí como en otros lugares, se propone como solución para muchas áreas problemáticas y difíciles a las que tienen que enfrentarse los educadores. En el contexto de la reestructuración y, más en general, del perfeccionamiento de la educación, esta solución cooperativa incluye todos o muchos de los principios siguientes:

- *Apoyo moral. La colaboración refuerza la resolución, permite que los aspectos vulnerables se pongan en común y salgan a la luz y ayuda a que las personas superen los fracasos y frustraciones que acompañan los cambios en sus primeras etapas que, en otro caso, los sofocarían e impedirían.*
- *Aumento de la eficiencia. La colaboración elimina las duplicaciones y la redundancia entre profesores y asignaturas, dado que las actividades se coordinan y las responsabilidades se comparten.*
- *Mejora de la eficacia. La colaboración mejora la calidad del aprendizaje de los alumnos al elevar la calidad de la enseñanza de los profesores. La colaboración estimula la asunción de riesgos, una mayor diversidad de estrategias docentes y una sensación de mayor eficacia entre los profesores, dado que los estímulos positivos y la retroalimentación sobre las consecuencias de las acciones fortalecen su confianza en sí mismos. Todas estas cosas influyen sobre el aprendizaje de los alumnos y lo facilitan.*

- *Reducción del exceso de trabajo.* La colaboración permite compartir las cargas y presiones que se derivan de unas demandas de trabajo intensificadas y del cambio acelerado, de manera que cada profesor y cada líder no tiene por qué cargar con todo, él solo.
- *Perspectivas temporales sincronizadas.* La colaboración reduce las diferencias de perspectiva temporal entre los administradores y los profesores. La participación en actividades comunes y la comunicación crea unas expectativas comunes y realistas con respecto a las líneas de desarrollo temporal del cambio y la implementación. Los mismos principios se aplican también a la sincronización de las perspectivas y expectativas temporales entre profesores y alumnos cuando se convierten en copartícipes en el proceso de aprendizaje.
- *Certeza situada.* Los dos peores estados del conocimiento son la ignorancia y la certeza. La colaboración reduce la incertidumbre y limita el exceso de culpabilidad que, en caso contrario, invade la docencia, al fijar de común acuerdo unos límites sobre lo que razonablemente puede conseguirse en cualquier ambiente. La colaboración crea también una confianza profesional colectiva que puede ayudar a los profesores a resistir la tendencia a depender de falsas certezas científicas sobre la eficacia docente, la eficacia de las escuelas y similares. La colaboración reemplaza las falsas certezas científicas o las debilitadoras incertidumbres ocupacionales por las certezas situadas de la sabiduría profesional colectiva de las comunidades concretas de profesores.
- *Asertividad política.* La colaboración, en sus formas más intensas, capacita a los profesores para interactuar con mayor confianza en sí mismos y mayor asertividad con los sistemas que los rodean y la multiplicidad de innovaciones, más o menos razonables, que de ellas se derivan. La colaboración fortalece la confianza para adoptar innovaciones procedentes del exterior, la prudencia necesaria para retrasar su adopción y la fortaleza moral para oponerse a ellas. En ese sentido, también mitiga los efectos de la intensificación y la sobrecarga antes mencionados.
- *Mayor capacidad de reflexión.* La colaboración en el diálogo y la acción constituye una fuente de retroalimentación y de comparación que incita a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica. Los otros se convierten en espejos para la práctica propia, llevando a la reflexión sobre ella y a su reformulación con un sentido más crítico.
- *Capacidad de respuesta de la organización.* La colaboración reúne los conocimientos, pericia y capacidades del profesorado, permitiéndole responder con diligencia a las cambiantes limitaciones y oportunidades del entorno, examinar de manera proactiva el ambiente en relación con los cambios por venir y descubrir las oportunidades que pueda ofrecer. Al incorporar a los partícipes de ese ambiente -padres, empresas, comunidades, etc.- al proceso cooperativo, se refuerza aún más la celeridad y la adecuación de las respuestas de las escuelas y profesores.
- *Oportunidades para aprender.* La colaboración incrementa las oportunidades que tienen los profesores para aprender unos de otros entre aulas, entre departamentos y entre escuelas. La colaboración constituye una poderosa fuente de aprendizaje profesional, para realizar mejor la tarea. En las organizaciones cooperativas, la totalidad es mayor que la suma de sus partes.
- *Perfeccionamiento continuo.* La colaboración estimula a los profesores a no contemplar el cambio como una tarea que terminar, sino como un proceso sin fin de perfeccionamiento continuo en una búsqueda asintótica de la máxima excelencia, por una parte, y de nuevas soluciones a los problemas que surgen con mayor rapidez cada vez, por otra. Por su forma de promover la reflexión compartida, el aprendizaje profesional y la recolección de los saberes y destrezas de todos, la colaboración constituye una premisa fundamental del aprendizaje en la organización.

Fuente: A. HARGREAVES, **Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)**, Madrid, Ediciones Morata, 1996.

La gestión educativa estratégica

Los desafíos del presente que construyen futuro

Actualmente se asume que la tarea fundamental en el rediseño de las organizaciones escolares es revisar la disociación existente entre lo específicamente pedagógico y lo genéricamente organizacional. Esto supone visualizar que la palanca de las transformaciones educativas radica en una gestión integrada de la institución educativa estratégica. Sólo una profunda transformación de la forma de trabajo en educación permitirá situar al sistema educativo en óptimas condiciones de avanzar hacia los objetivos estratégicos que lo están desafiando: calidad, equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones educacionales.

La transformación en la que estamos inmersos nos impone transitar desde un presente modelo de administración escolar muy enraizado en el pasado, hacia un modelo presente lanzado hacia el futuro, aunque muchas veces parezca sólo un deseo: la gestión educativa estratégica. La caracterización anteriormente detallada, a través de siete rasgos ha servido para identificar las debilidades del viejo modelo. En el siguiente apartado, el propósito es comenzar a delinear los principales rasgos de identidad del modelo apoyado en la concepción de gestión educativa.

Esquema comparativo entre los modelos de la administración escolar y de la Gestión Educativa

Administración Escolar	Gestión Educativa Estratégica
Baja presencia de lo pedagógico.	Centralidad de lo pedagógico
Énfasis en las rutinas	Habilidades para tratar con lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo en equipo
Estructuras cerradas a la innovación	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora	Asesoramiento y orientación profesionalizantes
Estructuras desacopladas	Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro
Observaciones simplificadas y esquemáticas	Intervenciones sistémicas y estratégicas

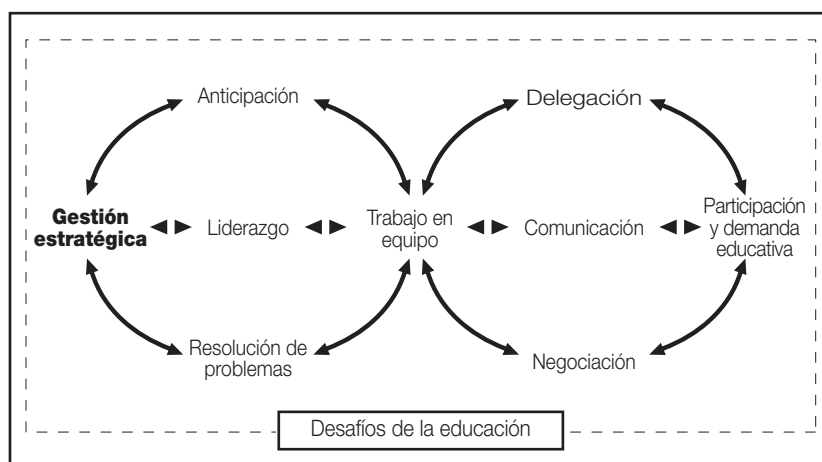
La transformación en la que estamos inmersos nos impone transitar desde un presente modelo de administración escolar muy enraizado en el pasado, hacia un modelo presente lanzado hacia el futuro, aunque muchas veces parezca sólo un deseo: la gestión educativa estratégica.

¿Qué es la gestión educativa?

¿Cómo puede ser definida la gestión educativa? Para comprender las múltiples acepciones del término *gestión*, se han propuesto los siguientes términos: piloteo de organizaciones, innovación, exploración y explotación de lo posible, mejora continua, profesionalización de las acciones educativas, identificación de fortalezas y dificultades, pensamiento útil para la acción, reflexión para la decisión, liderazgo pedagógico, visión de futuro, comunicación y aprendizaje, estrategias, punto de apalancamiento, construcción de redes. ¿Qué tienen en común todos estos aspectos y en qué contribuyen a delimitar el concepto de gestión educativa?

Una primera aproximación al concepto de gestión es reconocer sus filiaciones. Gestión se relaciona, en la literatura especializada, con "*management*" y este es un término de origen anglosajón que suele traducirse al castellano como "dirección", "organización", "gerencia", etc. Pero estrictamente, como expresa Mucchielli, "gestión" es un término que abarca varias dimensiones y muy específicamente una: la *participación*, la consideración de que esta es una actividad de actores colectivos y no puramente individuales.

Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotan amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático.



Para mayor claridad, también se señala que la gestión educativa no es un nuevo nombre para la administración ni para la planificación. La gestión educativa sólo puede ser entendida como nueva forma de comprender y conducir la

La gestión educativa estratégica es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales.

Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático.

organización escolar, en la medida en que se reconozca como uno de sus fundamentos el cálculo estratégico situacional; y, más aun, sólo en la medida en que éste preceda, presida y acompañe esa acción educativa de tal modo que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llegue a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas.

Gestión tiene que ver con gobernabilidad y esta, con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación: sólo mediante este reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones educativas puede hablarse de gestión.

También tiene que ver con los problemas que se refieren a la resolución de conflictos que se plantean entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario en cada función específica, y la necesidad de generar y ampliar los desempeños para la calidad educativa. Supone, además, abandonar aproximaciones simples para asumir la complejidad, revisar las conceptualizaciones sobre las organizaciones educativas como entidades cerradas, para pensarlas e imaginarlas como ciclos abiertos de acción que desplieguen procesos encadenados de acción y finalidad en relación con su entorno, y siempre con restricciones a considerar.

Gestión, asimismo, se refiere a la consideración, desde un inicio, de la incertidumbre originada por los cambios de los contextos de intervención, de la imposibilidad de continuar considerando a los docentes y los funcionarios como meros ejecutores, cuando en realidad son actores que toman decisiones permanentemente; de esta forma, la gestión está relacionada con incertidumbre, tensiones, ambigüedades y conflictos inevitables. Por lo tanto, no se trata sólo de efectuar un plan o de planificar sobre el papel grupos de actividades. Ella articula los procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser de la gobernabilidad, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos, de todos los niveles del sistema educativo: los equipos docentes y las instituciones educativas, las aulas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y los gestores educativos.

Finalmente, el concepto de gestión educativa se entrelaza con la idea del fortalecimiento, la integración y la retroalimentación del sistema. La gestión educativa supone la interdependencia de: a) una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales; b) prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno; c) juicios de valor integrados en las decisiones técnicas; d) principios útiles para la acción; múltiples actores, en múltiples espacios de acción; f) temporalidades diversas personales, grupales y societales superpuestas y/o articuladas.

Por lo tanto, no se trata sólo de efectuar un plan o de planificar sobre el papel grupos de actividades.

Señas de identidad de la gestión educativa estratégica

Centralidad de lo pedagógico

Ante las formas rutinarias, formales y, por tanto, rígidas con que han sido tratadas las situaciones educativas, se están proponiendo diferentes alternativas de trabajo en gestión que comparten un mismo supuesto fuerte: la comprensión de que las escuelas son la unidad de organización clave de los sistemas educativos. La diferencia entre administración y gestión es una diferencia relacionada con la comprensión y con el tratamiento de las unidades y las problemáticas educativas.

Los modelos de administración escolar resultan, a todas luces, insuficientes para trabajar sobre estos problemas en el contexto de sociedades cada vez más complejas, diferenciadas y exigentes de calidad y pertinencia educativa. Resulta insoslayable contraer el compromiso o afrontar el desafío de promover que lo medular de las organizaciones educativas sea generar aprendizajes, de manera de alinear a cada institución educativa y a todo el sistema en el logro de la formación demandada.

Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización

La transformación conlleva al rediseño del trabajo educativo bajo ciertos principios centrales: fortalecimiento de la cooperación profesional a todo nivel, integración de funciones antes separadas como diseño y ejecución, reorganización de la comunicación a partir de redes y, sobre todo: la generación de nuevas competencias de alto orden. Asumir que las organizaciones se han tomado de tal forma complejas que no alcanza sólo con nuevas recetas sino “una nueva manera de pensar, un nuevo modo de ver; necesitamos cambiar los anteojos” (Serieyx 1994:96).

Para captar la complejidad, pueden ser útiles tres principios: a) el dialogístico, es decir, el reconocimiento de la dualidad en el seno de la unidad por la que orden y desorden se oponen pero no se excluyen. Así pueden entenderse las tensiones entre la centralización y la descentralización, la estabilidad y el movimiento, lo permanente y el cambio, el corto y largo plazo, la pirámide de delegación y la de subsidiaridad; b) el principio de la recursividad; y, c) el principio hologramático, en que el sentido de la organización se proyecta en común y el todo es a la vez más y menos que la mera suma de las partes. Además podemos apoyarnos en otros principios como el de que la incertidumbre e indecisión en situaciones complejas permite un mejor trabajo de la complejidad que la reducción de la realidad a planes lineales.

La reconfiguración de las organizaciones sólo puede encararse a condición de que se promuevan desde la experimentación y la capacidad de trabajar en redes, en equipos, que posibiliten la experiencia individual y colectiva aplicando su capacidad de innovación.

Se requerirán espacios para “pensar el pensamiento”, pensar la acción, ampliar el “poder epistémico” y la voz de los docentes, habilitar circuitos para identificar problemas y generar redes de intercambio de experiencias, entre otras cuestiones.

La reconfiguración de las organizaciones sólo puede encararse a condición de que se promuevan la experimentación y la capacidad de trabajar en redes y en equipos, que posibiliten la experiencia individual y colectiva aplicando su capacidad de innovación. Para alentar el desarrollo de estas organizaciones serán necesarios talentos y competencia de gestores con capacidad para generar proyectos compartidos, redes de alianzas entre los diferentes eslabones de la descentralización, con capacidad para liderar actores y organizaciones que fortalezcan sus contradicciones, la calidad, la integración, la diversidad. Gestores estratégicos con espíritu de prospectiva, de reconocer demandas sociales, de generar participación y acuerdos; con potencia para ordenar e interpretar el caos de datos e informaciones, utilizando analogías, modelos o metáforas. Pero descubrir nuevas oportunidades o nuevas soluciones a los problemas requiere comprender los procesos por los cuales las diferentes partes de la realidad se interconectan, dependen recíprocamente y se recrean en función de los condicionamientos de las otras. La comprensión de causas y consecuencias, la imaginación de diferentes cursos alternativos de acción son posibles en la medida en que se pueden reconstruir sistemáticamente los procesos. Ello requerirá a su vez significativos espacios de formación y autoformación que desplieguen esas competencias.

Trabajo en equipo

La presencia de los modelos de organización del trabajo basados en los supuestos de administración y control comienzan a ser cuestionados, fundamentalmente por la implicación de la división del trabajo que proponen y la separación alienante entre diseñadores y ejecutores. Valores como la obediencia y el acatamiento están dando paso a otros: la creatividad, la participación activa, el aporte reflexivo, la flexibilidad, la invención, la capacidad de continuar aprendiendo, la escuela entendida como comunidad de aprendizaje, entre otros.

La colaboración se convierte, pues, en la expresión de una cultura escolar encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover, y al profesorado, de herramientas con las que encontrar motivación hacia su trabajo. Un trabajo en colaboración en las instituciones educativas tiene que ver con procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo.

Es preciso considerar un cambio de los valores característicos de la cultura escolar: frente a una actitud defensiva, la apertura; frente al aislamiento profesional, la comunidad; frente al individualismo, la colaboración; frente a la dependencia, la autonomía; frente a la dirección externa, la autorregulación y la colaboración. Ante esta situación, el desarrollo del profesionalismo se asume con el propósito de reconstruir la escuela como organización, crear o fomentar nuevos valores, creencias y encuadres, esto es: una cultura propia, genuina, acerca de lo que hace, el sentido y significados de sus estructuras y procesos. Trabajo en equipos y redes de trabajo en equipo que construyan competencia profesional y educación para todos.

Apertura al aprendizaje y a la innovación

Más que contar con patrones únicos de soluciones, se ha vuelto imprescindible disponer de estrategias sistemáticas para desplegar soluciones creativas y apropiadas para cada nueva situación problemática. Las estructuras de conservación creadas por el modelo de la administración escolar eran excelentes para mantener funcionando lo dado. La gestión educativa tiene como misión construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para la experimentación, que sea capaz de innovar para el logro de sus objetivos educacionales, romper las barreras de la inercia y el temor, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación.

Las organizaciones abiertas al aprendizaje son capaces de: encarar y resolver sistemáticamente problemas; generar nuevas aproximaciones y experimentaciones; aprender a partir de la propia experiencia y cuestionarla; recuperar experiencias de otros; originar conocimiento y trasladarlo a sus prácticas. Este es desafío de gestores: abrir las organizaciones al aprendizaje. Por último es necesario insistir sobre que esto no es suficiente: se requiere en una segunda instancia generar los espacios para el acompañamiento de los cambios y aprendizajes, para que estos se concreten y se trasladen a las formas de trabajar.

Asesoramiento y orientación profesionalizantes

Ante la complejidad y diferenciación de entornos que emergen, corresponderá originar toda una diversidad de estrategias de gestión educativa que promuevan diversas soluciones específicas a los procesos de enseñanza. Se requerirán espacios para “pensar el pensamiento”, pensar la acción, ampliar el “poder epistémico” y la voz de los docentes, habilitar circuitos para identificar problemas y generar redes de intercambio de experiencias, entre otras cuestiones.

Tal diversidad sólo puede consagrarse con una forma diferente de integración y coordinación, tanto en la formación inicial de los docentes como en el asesoramiento y orientación continua en los espacios institucionales y de perfeccionamiento. Para ello serán necesarias nuevas prácticas, experimentación, diseños flexibles de investigación, sistemas de medición de calidad provinciales y locales que alimenten las acciones de transformación, orienten los aciertos y sean insumos para alentar la continuidad de los esfuerzos no certeros aún. Esto requerirá asumir que los adultos pueden continuar aprendiendo permanentemente, lo que significa dejar margen para el error propio de los procesos de creación y ampliar los saberes y las competencias docentes mucho más allá de las restringidas paredes del aula, a otros temas, espacios y entornos; es un docente con perspectiva mundial que trabaja reflexivamente en una institución específica. Será preciso formar otras competencias que promuevan, a su vez, otra profesionalización de las acciones educativas.

La gestión educativa tiene como misión construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para la experimentación, que sea capaz de innovar para el logro de sus objetivos educacionales, romper las barreras de la inercia y el temor, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación.

Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro

La claridad de metas, la orientación hacia los fines, la visión de futuro supera las pocas informaciones de la lógica administrativista. Por otra parte, se trata de enfrentar el futuro y sus problemáticas clarificando objetivos, generando consensos, identificando metas, y generando así coherencia y espíritu de emprendimiento y creatividad. La recuperación del sentido de toda la comunidad educativa de generar aprendizajes es prioritario en tiempos de cambios vertiginosos permanentes, y es tarea de gestores.

La gestión, más que controlar a los sujetos, reconoce la necesidad de propiciar múltiples espacios de formación en competencias clave para todos los actores del sistema, que originen una sinergia capaz de promover una organización inteligente rica en propuestas y creatividad, que estimulen la participación, así como la responsabilidad y el compromiso. Para la conducción de las organizaciones actuales, extremadamente complejas, será preciso que el gestor tenga la capacidad de generar una visión que comunique el proyecto, que despliegue sentido, pertenencia y el impulso para enfrentarse permanentemente a las metas trazadas. Y que dé lugar al desarrollo de ambientes de trabajo basados en la confianza que estimulen una “coevolución creadora” entre los sujetos, y de ellos con el entorno.

Una intervención sistémica y estratégica

Los modelos de gestión educativa están más vinculados con la capacidad de impulsar procesos de cambio cultural y educativo que se desplieguen en un futuro inmediato, en el corto y en el largo plazo, para remover las prácticas y las visiones de la organización escolar de la cultura burocrática que estaban limitadas a esquemas de programación, reglamentación y estandarización para reducir la incertidumbre.

Pilotear estas diferentes temporalidades les exige a los gestores educativos desarrollar o ampliar su capacidad de monitoreo, de perspectiva y prospectiva, de extender su capacidad estratégica, así como puntualizar las acciones de liderazgo. Dicho de otra manera, la gestión educativa compromete a los gestores a ampliar sus competencias profesionales para originar proyectos de intervención para alcanzar una mayor calidad educativa en su jurisdicción.

Una intervención sistémica y estratégica supone elaborar la estrategia o el encadenamiento de situaciones a reinventar para lograr los objetivos que se plantean, supone hacer de la planificación una herramienta de gobierno y contar con las capacidades para llevar adelante esa intervención.

Implica también el desarrollo de proyectos que estimulen innovaciones educativas; para ello se tendrá que atender a varias sustancias: a) el tratamiento integral de las situaciones educativas, el estudio, el diagnóstico y la focalización

La gestión, más que controlar a los sujetos, reconoce la necesidad de propiciar múltiples espacios de formación en competencias clave para todos los actores del sistema, que origine una sinergia capaz de promover una organización inteligente rica en propuestas y creatividad, que estimule la participación, así como la responsabilidad y el compromiso.

jerarquizada de los problemas a encarar ; b) la toma de decisiones estudiadas y el posicionamiento del gestor en el ámbito de su espacio de intervención; c) la identificación y diseño de vías alternativas; d) la implementación del proyecto; y e) mantener una permanente cultura de evaluación y de prospectiva para orientar continuamente al proyecto.

Finalmente, la planificación estratégica es el conjunto de procesos de diseño, desarrollo y mantenimiento de un proyecto de intervención que relaciona las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades. En este sentido se dice que es un cálculo que a partir de las situaciones existentes se orienta a las metas y objetivos, con una clara visión, resguardando los aspectos de implementación sin olvidar su evaluación. La intervención será sistémica si contempla a la totalidad de la organización, sus interrelaciones, sus objetivos y fines, así como la vinculación con los contextos.

¿Qué no es gestión educativa estratégica?

a) La gestión educativa comprende los problemas de administración de las organizaciones, pero no se restringe a ellos. Por gobernabilidad no debe entenderse “administrar lo existente” o “mantener en funcionamiento”; por el contrario, la gestión educativa requiere que el gestor o los equipos de gestión construyan una visión sobre qué es lo que desean obtener como resultado. Las ideas-fuerza de la gestión están señalando que, en contextos inciertos y bajo condiciones cambiantes, es preciso re-crear, re-tratar, sistematizar y mejorar continuamente los objetivos, estrategias, prácticas y culturas de las organizaciones.

b) Si bien la gestión educativa está fundada en el cálculo estratégico, postula la múltiple participación sustantiva de los actores en la elaboración de metas, roles y estrategias. Se reconoce que la toma de decisiones es un proceso complejo y de múltiples dimensiones, que debido a su misma complejidad no puede ser retringido a un único ámbito ni a un único tiempo ni ser generada por un único actor. No se puede entender sin considerar a los distintos actores educativos que a través de sus prácticas ponen en funcionamiento procesos de toma de decisiones a sabiendas de que lo están haciendo.

c) Si la gestión es un proceso de toma de decisiones, esto no significa que deje de lado los procesos concretos de implementación. Por el contrario, el reconocer los niveles de complejidad de la organización escolar supone también identificar la diversidad de prácticas, entornos, actores y premisas que hacen eficaz o ineficaz una decisión. Más aun, supone anexar a las prácticas de los diferentes actores el análisis y la recreación de las alternativas. No se avanza hacia una gestión educativa si las prácticas no se basan en las decisiones con niveles de asociación, negociación o consenso. De ahí que se requiera la inclusión de los implicados en la toma de decisiones. La implementación constituye una etapa tan crucial como las de diagnóstico o diseño de proyectos y de acciones.

d) Jerarquizar la implementación no tiene por consecuencia la extensión de los controles fiscalizadores. Por el contrario, al jerarquizarla se afirma que ésta sólo puede pensarse y practicarse a través del reconocimiento de la necesidad de que sean diferenciadas según entornos particulares. La gestión se extiende a la implementación de los programas y proyectos a través de nuevas formas de integración que generen profesionalidad: la investigación, el asesoramiento, la consultoría, y la co-evaluación, las tutorías de orientación y monitoreo. La gestión incluye las prácticas de comunicación horizontal, de cooperación y de construcción de redes sociales para el fortalecimiento institucional.

e) La gestión educativa no es un conjunto único de nuevas recetas infalibles, solución mágica para todos los problemas y para todos los espacios. Si cada centro educativo es una realidad compleja, específica y singular, la gestión educativa no puede basarse en uniformidades. La magnitud, intensidad y configuración de los problemas es específica de cada entorno en particular, de cada centro educativo. No se pueden copiar proyectos ni aplicarse mecánicamente en un lugar aquellas innovaciones que resultaron exitosas en otro. La jerarquía de los procesos se traduce en la relevancia de su creación, diseño y evaluación.

f) Si la gestión pone énfasis en el desarrollo de una visión de futuro al nivel de cada organización escolar, involucrada en un horizonte compartido, es porque antes ha puesto énfasis en la anticipación de resultados. La formulación de alternativas de intervención requiere un conocimiento en profundidad de las competencias profesionales y personales específicas efectivamente disponibles en cada centro educativo. La implementación, monitoreo y sostén de los proyectos requieren también de un anclaje en la perspectiva interna de esos centros. La evaluación, el balance y, en definitiva, el aprendizaje escolar requieren fundamentalmente procesos internos que incorporen las experiencias como nuevos elementos permanentes de comunicación y decisión dentro del sistema organizacional. Ahora, todo esto no adquiere sentido hasta que se conecte como metas intermedias dentro de objetivos estratégicos de mediano y largo plazo en el mejoramiento de la calidad y la equidad.

g) Por último, la gestión en cada nivel del sistema educativo no es independiente de los objetivos y estrategias delimitados por los niveles superiores o inferiores. Por el contrario, la gestión acentúa la idea de interdependencia, se enmarca en el campo de los objetivos estratégicos y terminales de la política educativa nacional. Sin embargo, trasciende la mera aplicación de aquéllos, para ingresar en el campo de las retraducciones y especificaciones de objetivos de política estratégicos para una región, localidad o institución educativa.

Desarrollo radical de la función compensatoria

Para no sucumbir a lo largo del discurso en el terreno fácil de un optimismo ingenuo, propio de posiciones idealistas, conviene partir de una constatación ampliamente aceptada: la escuela como institución social, que cumple funciones específicas y restringidas, no puede compensar las diferencias que provoca una sociedad de libre mercado, dividida en clases o grupos con oportunidades y posibilidades económicas, políticas y sociales bien desiguales en la práctica.

En las sociedades industriales avanzadas, a pesar de su constitución formalmente democrática en la esfera política, pervive la desigualdad y la injusticia. La escuela no puede anular tal discriminación pero sí paliar sus efectos desenmascarar el convencimiento de su carácter inevitable si se propone una política radical para compensar las consecuencias individuales de la desigualdad social.

Con este objetivo debe sustituirse la lógica de la homogeneidad, imperante en la escuela, con diferentes matices, desde su configuración, por la lógica de la diversidad. La escuela común para todos y el currículo comprensivo que evita las diferencias y la clasificación prematura de los individuos en ramas diferentes del sistema escolar, que dan acceso a posibilidades profesionales bien distintas, no han evitado la clasificación lenta pero también definitiva de las alumnas y los alumnos en función casi mecánica de su origen social. Si bien es cierto que tanto en los modelos uniformes como en los diversificados puede fomentarse y reproducirse la desigualdad y discriminación que existe en la sociedad, una vez consolidado el currículo común y la organización escolar unificada, gratuita y obligatoria hasta los 16 años, en la mayoría de los países desarrollados, el peligro de discriminación se aloja de modo más decisivo en los modelos uniformes de trabajo académico.

Defender la conveniencia de un currículo común y comprensivo para la formación de todos los ciudadanos/as no puede suponer en modo alguno imponer la lógica didáctica de la homogeneidad de ritmos, estrategias y experiencias educativas para todos y cada uno de los alumnos/as. Si el acceso de éstos a la escuela está presidido por la diversidad, reflejando un desarrollo cognitivo, afectivo y social evidentemente desigual, en virtud de la cantidad y calidad de sus experiencias e intercambios sociales, previos y paralelos a la escuela, el tratamiento uniforme no puede suponer más que la consagración de la desigualdad e injusticia de su origen social.

La intervención compensatoria de la escuela debe arroparse con un modelo didáctico flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen, de modo que el acceso a la cultura pública se acomode las exigencias de intereses, ritmos, motivaciones y capacidades iniciales de quienes más distantes se encuentran de los códigos y características en que se expresa. Así pues, la igualdad de oportunidades de un currículo común, en la escuela comprensiva obligatoria no es más que un principio y un objetivo necesario en una sociedad democrática. Su consecución es un evidente y complejo reto didáctico que requiere flexibilidad, diversidad y pluralidad metodológica y organizativa.

Como afirma Turner, en las sociedades occidentales, la movilidad patrocinada ha sido sustituida por la movilidad competitiva. En el primer caso, la sociedad selecciona desde el principio quiénes gozarán de las mejores oportunidades escolares y sociales. En el segundo, deja que la selección tenga lugar a partir de los alumnos/as mismos y a través de una prolongada competencia entre ellos. Competencia desigual desde el principio, por la diferente posición de partida en todos los aspectos, desde la que se enfrentan a las tareas escolares.

La lógica de la uniformidad en el currículo en los ritmos, en los métodos y en las experiencias didácticas favorece a aquellos grupos que, precisamente, no necesitan la escuela para el desarrollo de las destrezas instrumentales que requiere la sociedad actual: aquellos grupos que en su ambiente familiar y social se mueven en una cultura parecida a la que trabaja la escuela y que, por lo mismo, en el trabajo académico del aula sólo consolidan y reafirman los mecanismos, capacidades, actitudes y pautas de conducta ya inducidos “espontáneamente” en su ambiente.

Por el contrario, para aquellos grupos sociales cuya cultura es bien distinta a la académica del aula, la lógica de la homogeneidad no puede sino consagrar la discriminación de hecho. Para estos niños/as, el trato de igualdad en el aula supone de hecho la ratificación de un retraso inmediato y de un fracaso anunciado a medio plazo ya que poseen códigos de comunicación e intercambio bien diferentes a los que requiere la escuela, y manifiestan deficiencias bien claras en el lenguaje y en la lógica del discurso nacional, así como en las destrezas y capacidades que requiere la vida académica y no disponen de apoyo familiar ni en cuanto a las expectativas sociales y laborales que puede abrirles la escuela, ni en cuanto al clima de intereses por el mundo de la cultura.

El desarrollo radical de la función compensatoria requiere la lógica de la diversidad pedagógica dentro del marco de la escuela comprensiva y común para todos. Las diferencias de partida deben afrontarse como un reto pedagógico dentro de las responsabilidades habituales del profesional docente. La escuela obligatoria que forma al ciudadano/a no puede permitirse el lujo del fracaso escolar. La organización del aula y del centro y la formación profesional del docente deben garantizar el tratamiento educativo de las diferencias trabajando con cada alumno/a desde su situación real y no desde el nivel homogéneo de la supuesta mayoría estadística de cada grupo de clase.

La enseñanza obligatoria, que en los países desarrollados abarca al menos diez años, debería extenderse hacia abajo para cubrir los años de la infancia donde la mayor plasticidad permite la mayor eficacia compensatoria. Si la escuela se propone el desarrollo radical de la intervención compensatoria, mediante el tratamiento pedagógico diversificado, tiene tiempo suficiente, respetando los ritmos de los individuos, para garantizar la formación básica del ciudadano/a, el desarrollo de los instrumentos cognitivos, actitudinales y de conducta que permitan a cada joven ubicarse e intervenir con relativa autonomía en el complejo entramado social.

La igualdad de oportunidades no es un objetivo al alcance de la escuela, pero paliar en parte los efectos de la desigualdad y preparar a cada individuo para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social sí es el reto educativo de la escuela contemporánea.

En el concepto de desigualdad queremos abarcar tanto la que tiene su origen en las clases sociales como la que se genera en los grupos de marginación o en las deficiencias físicas o psicológicas hereditarias o adquiridas. Para todos ellos, sólo la lógica de una pedagogía diversificada en el marco de la escuela comprensiva tiene la virtualidad de provocar y favorecer un desarrollo hasta el máximo de sus siempre indefinidas oportunidades.

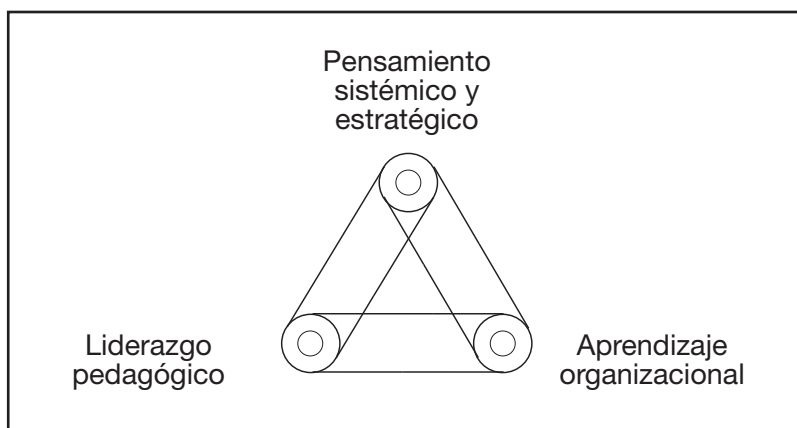
Por otra parte, si se concibe la democracia más como un estilo de vida y una idea moral que como una mera forma de gobierno, donde los individuos, respetando sus diferentes puntos de vista y proyectos vitales, se esfuerzan a través del debate y la acción política, de la participación y cooperación activa, por crear y construir un clima de entendimiento y solidaridad, donde los conflictos inevitables se ofrezcan abiertamente al debate público; cabe fomentar la pluralidad de formas de vivir, pensar y sentir, estimular el pluralismo y cultivar la originalidad de las diferencias individuales como la expresión más genuina de la riqueza de la comunidad humana y de la tolerancia social. No obstante, en la situación actual, la división del trabajo y su jerarquización consiguiente en una sociedad de mercado, provoca la diferente valoración social de los efectos de la diversidad. No es lo mismo, desde la perspectiva de la consideración social, dedicarse a actividades manuales que a tareas intelectuales, a la economía que al arte. Por ello, y como tendremos oportunidad de desarrollar en los siguientes capítulos, es delicado encontrar el equilibrio óptimo entre el currículo común y la estrategia didáctica de la diversidad, dentro de la escuela comprensiva si nos proponemos evitar en lo posible los efectos individuales de la desigualdad social.

*Fuente: ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ, Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia, en **Comprender y transformar la enseñanza**, Madrid, Ediciones Morata, 1993.*

Componentes de la gestión educativa estratégica

De una manera simple puede afirmarse que todas las actividades de la gestión educativa pueden integrarse en estas tres claves: reflexión, decisión y liderazgo. Para completar la definición de gestión que se está elaborando, pueden identificarse tres componentes esenciales y analíticamente distinguibles pero que operan interrelacionados y recíprocamente potenciados. Porque la gestión educativa implica y fomenta la integración de diversos saberes, prácticas y competencias. Y, en todos los casos, supone otros tres componentes inseparables y fundamentales: pensamiento sistémico y estratégico, liderazgo pedagógico y aprendizaje organizacional.

Esquema 1



Pensamiento sistémico y estratégico

El pensamiento estratégico comienza con la reflexión y la observación de la naturaleza del emprendimiento a encarar; lo fundamental es comprender qué es lo esencial y luego aventurar las posibles dinámicas para alcanzar los objetivos. En la expresión de Peter Senge (1995:49): “el aspecto más sutil del pensamiento estratégico consiste en saber qué debe suceder”

A través de un reflexivo y estudiado proceso de toma de decisiones, la gestión educativa construye las acciones y comunicaciones necesarias para concretar una visión de futuro consensuada y compartida, y unos objetivos de intervención para el logro de prácticas de impacto y de calidad. Las preguntas claves del pensamiento estratégico son: ¿de dónde venimos?; ¿quiénes somos?, ¿hacia

dónde vamos? El siguiente diagrama proporciona una primera aproximación a la circularidad del pensamiento estratégico.

Esquema 2



Los problemas a encarar en el desafío de mejorar la calidad educativa exigen una fuerte articulación, entre cinco etapas de los procesos de cambio: el diagnóstico, las alternativas identificables, los objetivos, las acciones o proyectos a desarrollar, y la evaluación (ver esquema nº 2). Cada una de esas etapas es en sí misma compleja, ya que supone la intervención de múltiples variables y actores y requiere amplias competencias profesionales e interpersonales.

Sin embargo, sin esta articulación, lo proyectado carece de contenido estratégico; el diagnóstico se transforma en un ejercicio puramente externo; los objetivos se tornan inoperantes como visión de futuro y como motivos de asociación; la implementación se torna imprescindible porque no hay parámetros de prioridad ni de coordinación; las acciones pierden su pertinencia e intencionalidad, se confunden las nuevas actividades con las rutinas preexistentes; finalmente, la evaluación pasa a burocratizarse y no acumula en un proceso de aprendizaje organizacional.

Liderazgo pedagógico

La gestión requiere prácticas de liderazgo para concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa. Tal como lo han venido avalando diversos estudios en las últimas décadas, la construcción de escuelas eficaces requiere líderes pedagógicos. No hay transformación sobre la base de autoridades formales, impersonales, reproductoras de conductas burocráticas.

Por *liderazgo* se entiende aquí un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras. Diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación. Las de liderazgo dinamizan las organizaciones educativas para recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes potentes y

significativos para todos los estudiantes. Un gestor tiene presente que: cada proyecto es pequeño, cada meta de cambio es menor, se hace paso a paso, es una mejora pequeña pero al servicio de una obra de transformación de más amplio margen. El desafío de la gestión es mostrar la diferencia de calidad de cada cambio y, de esta forma, inspirar y motivar a los demás para que conciban el camino de la transformación como posible, además de deseable.

Aprendizaje organizacional

La esencia de las nuevas formas de organización es la constitución de un equipo. Para ello, las operaciones de la organización deben aproximarse a una idea de ciclo de aprendizaje. Es decir, procesos mediante los cuales los miembros del equipo adquieren, comparten y desarrollan nuevas competencias, nuevas sensibilidades y nuevos esquemas de observación y autoobservación.

Habrà aprendizaje organizacional en la medida en que las organizaciones aumenten su espacio de acción; es decir, que se amplíe el ámbito en el que pueden diseñar e intervenir para transformar y mejorar prácticas y resultados. El aprendizaje organizacional supone el resultado de un pensamiento estratégico que piensa las condiciones particulares como espacios de poder móviles a ser ampliados a través de la adquisición y desarrollo de nuevas competencias profesionales e interpersonales.

El aprendizaje organizacional supone procesos intermedios de apertura y facilitación de la comunicación interna y externa, de retroalimentación permanente respecto a logros, carencias y demandas; que tiende a evaluar el mejoramiento concretado y los nuevos desafíos y finalmente, acumular un conocimiento que genere innovaciones e incremente permanentemente el valor agregado a los procesos de educación. Cuando las personas comienzan a mirar “para ver de nuevo” y experimentar el mundo de una forma más compleja y potente, comienzan a radicarse a nivel de la cultura de trabajo nuevas ideas que darán lugar a las innovaciones buscadas. En la medida en que esto suceda, se puede hablar de un ciclo de aprendizaje profundo.

Sin este nivel de desarrollo, es decir, sin la constitución de bases para el desarrollo de organizaciones inteligentes, los cambios introducidos quedarán localizados en la superficie, en las conductas externas, en los términos nuevos, pero de cosas viejas; no habrá cambio a nivel de las creencias y de los hábitos.

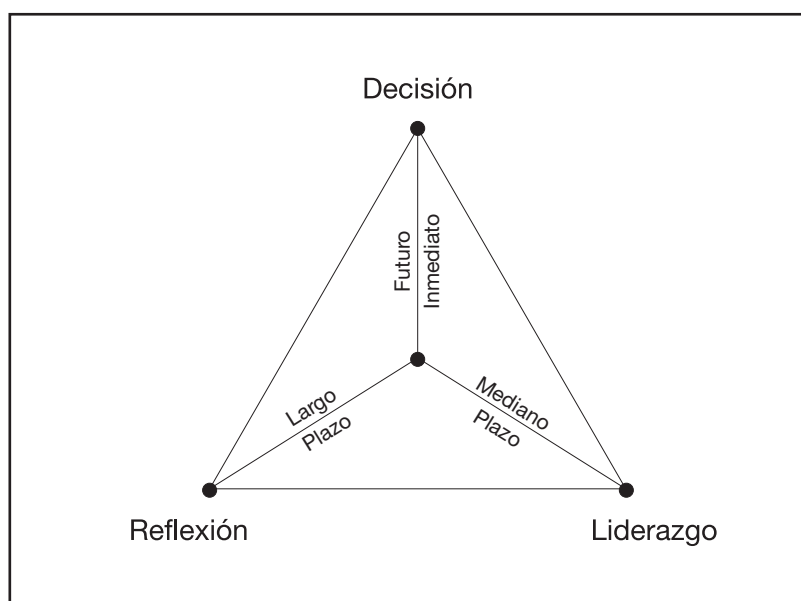
El aprendizaje -sobre las organizaciones educativas y su acumulación- es esencial para la planificación estratégica y esta es a su vez la semilla de la transformación educativa, lo cual implica que es imposible eludir o rehuir del aprendizaje. La gestión educativa es una herramienta de conducción eficiente para potenciar los ciclos de aprendizajes profundos en las organizaciones que buscan concretar transformaciones en épocas de cambios permanentes.

El aprendizaje -sobre las organizaciones educativas y su acumulación- es esencial para la planificación estratégica y ésta es a su vez la semilla de la transformación educativa, lo cual implica que es imposible eludir o rehuir del aprendizaje.

El desempeño de los gestores educativos

La importancia de las prácticas que construyen la gestión educativa nos condujo a describir someramente cómo desarrollar la gestión educativa. Nos interesa ahora situar los anteriores conceptos en el nivel de los desempeños específicos y con relación a las competencias que este proyecto viene adelantando. A modo de presentación preliminar, el esquema n° 3 reúne las acciones de los gestores en la búsqueda de pilotear el proyecto de su gestión.

Esquema 3



Hoy día, se espera que las prácticas de los gestores educativos, como responsables del ámbito educativo territorial y organizacional, estén en condiciones de asegurar las siguientes funciones: Analizar y Sintetizar; Anticipar y Proyectar; Concertar y Asociar; Decidir y Desarrollar; Comunicar y Coordinar; Liderar y animar; Evaluar y Reenfocar.

Claves de gestión educativa estratégica

En la actualidad, se espera que las prácticas de los gestores educativos, como responsables del ámbito educativo territorial y organizacional estén en condiciones de asegurar las siguientes funciones: **Analizar-Sintetizar; Anticipar-Proyectar; Concertar-Asociar; Decidir-Desarrollar; Comunicar-Coordinar; Liderar-Animar; Evaluar-Reenfocar.**

Analizar-Sintetizar. El gestor, o el equipo de gestión, puede desarrollar una educación de calidad a condición de incentivar permanentemente las funciones de investigación, de análisis de la realidad particular y singular en que opera el sistema educativo y cada una de las instituciones. Es facilitador y realizador de

procesos de conocimiento, de análisis y de síntesis orientados por una clara intencionalidad de intervención y de mejoramiento. El gestor realiza el análisis como etapa del diagnóstico, pero requiere llegar a una síntesis, a la reconstrucción de la realidad bajo un esquema, modelo, analogía, todos los instrumentos conceptuales que posibiliten luego diseñar alternativas de intervención. Posee herramientas para el abordaje de los procesos de cambio e innovación. Para analizar y sintetizar se requiere asimismo conocer cuál debe ser la información para anticiparse a cambios y crisis. Análisis y síntesis para construir un proyecto de intervención, con objetivos estratégicos claros -vinculados con los objetivos nacionales- que definan una visión compartida para convocar a todos los participantes.

Anticipar-Proyectar. El gestor investiga sistemáticamente las condiciones particulares de las realidades en que trabaja, para anticipar y predecir posibles desarrollos de acción. En este sentido, las funciones de análisis y de síntesis se combinan con el diseño de escenarios alternativos, de acontecimientos posibles, el encadenamiento de actividades para lograr los resultados esperados y para disminuir el alcance de los no deseados; supone reconocer el escenario de las resistencias y fortalezas de colaboración susceptibles de despertarse. Anticipar es posicionarse estratégicamente y diseñar un sistema de acciones y de objetivos delineados. La prospectiva es una actitud ante la toma de decisiones, ante el futuro inmediato y el futuro lejano, que se propone no sólo reaccionar solamente a las situaciones, sino anteponerse a ellas. En el sentido de Serieyx (1996: 320), "pensar el futuro de otra manera es cambiar ya el presente". El gestor tiene gran capacidad de identificar las tendencias de cambios en tiempos veloces y de identificar los indicadores de cambios lentos.

Concertar-Asociar. Los procesos de negociación, las sesiones de delegación y la generación de amplias redes de trabajo posibilitarán la convergencia de los múltiples actores y su participación. Esto exigirá argumentaciones y visiones capaces de motivar la asociación en busca del mejoramiento de la calidad de la educación. Requerirá competentes gestores con capacidad de generar alianzas con su entorno, con la comunidad educativa, con las fuerzas vivas, para lograr una educación de calidad para todos los niños y los jóvenes.

Decidir-Desarrollar. El gestor toma decisiones, asume responsabilidades en organizaciones complejas, que involucran a multiplicidad de actores en expresiones temporales diversas, requiere manejar y articular decisiones de corto, mediano y largo plazo. El gestor, en posición de planificador estratégico, es un diseñador sistémico de programas, proyectos, objetivos, y de estrategias y acciones. El pensamiento estratégico y sistémico es crucial para lograr una articulación entre lo deseable, lo posible -en su máxima expresión- lo analizado, lo decidido, y lo diseñado y lo acordado. Supone conducir y articular los distintos programas, objetivos y proyectos hacia buen puerto y en el tiempo oportuno.

Comunicar-Coordinar. Las funciones de comunicación y de coordinación son a la vez fundamentales y permanentes, se vinculan con la orientación y la

información relevante para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes escolares. En temas de comunicación habrá que decidir qué comunicar, cuándo y a quién. Asimismo cuál es la información necesaria para cada actor educativo en cada momento, así como tomar decisiones sobre los espacios permanentes de comunicación. Cuando se trata de comunicación se refiere también a los espacios de reunión, a los estudios estadísticos sobre estados de un problema o situación, a la realización de estudios de *marketing*, de encuestas de opinión, etc. Comunicación en clave de emisión, pero también en clave de escucha y participación. Como comunicador, el equipo de gestión está atento a las demandas de la comunidad, las aclara, las redefine, genera respuestas y define propuestas.

Liderar-Animar. *Animar* posee distintas acepciones según el diccionario de la Real Academia Española: infundir vigor, incitar a la acción, motivar, dar movimiento, testimoniar energía moral, orientar. El liderazgo representa las actividades del gestor orientadas a unir permanente a los actores con la misión y los objetivos de la organización, aspectos que cotidianamente se separan y dispersan; es el aspecto deliberado y reiterado del equipo de gestión educativa que une, forma, educa, genera transformación por la comunicación y la convocatoria. El liderazgo y sus prácticas colaboran a establecer una dirección, a convocar y motivar a la gente a emprender mejoras y transformaciones.

Finalmente, el gestor desarrolla funciones de evaluación en etapas intermedias y finales de los diferentes programas y proyectos realizados. El pensamiento estratégico no sólo busca crear el futuro proyectado, sino conocer y detectar los avances reales, las demoras producidas, los cambios efectivamente concretados. De esta forma está en condiciones de retroalimentar al sistema, estimulando paso a paso los procesos de innovación y de transformación de largo plazo en el sistema educativo. La evaluación y el volver a ubicar el foco en lo esencial son necesidades intrínsecas básicas de una organización abierta al aprendizaje y al mejoramiento continuo de la calidad educativa.

Finalmente la gestión estratégica de la educación requiere:

- un enfoque claro e interrelacionado,
- alta capacidad de concentración,
- conciencia de que los tiempos de gestión suponen períodos largos de gestación,
- exploración permanente de las oportunidades,
- disciplina para el aprendizaje profundo,
- confianza en sí mismo,
- saber aprender (metaconocimiento),
- saberes y prácticas de colaboración,
- capacidad de experimentar,
- gusto por el riesgo,
- sentido de la responsabilidad,
- compromiso e iniciativa,
- profesionalidad,
- voluntad de servicio.

Actividades

Ficha N° 1

- A. Con posterioridad a la lectura de este módulo sobre Gestión Estratégica, confeccione un cuadro comparativo entre las características de la administración escolar y las de la gestión educativa.
- B. Identifique tanto las permanencias como las profundas transformaciones entre un paradigma y otro.
- C. ¿Qué desafíos le plantea la gestión educativa? ¿Qué nuevos aprendizajes le exige y qué de su experiencia Ud. cree conveniente recuperar?
- D. Redacte una posible agenda de aprendizaje o profundización de sus competencias en gestión educativa.

Ficha N° 2

- A. Lea los recuadros de Ángel Pérez Gómez y de Andy Hargreaves incluidos en este módulo.
- B. Recupere los principales aportes de cada autor en no más de una carilla.
- C. Desarrolle tres reflexiones inspiradas en la lectura de estos autores en encuentro con su experiencia, con vistas a repensar algunas características de la educación en la provincia en la que Ud. se desempeña. Redáctelo en no más de una carilla.
- D. Confróntelo con sus colegas.

Notas para la memoria

Estimado lector-a: Este espacio está a destinado a contener y registrar las huellas inspiradas por estas lecturas en el encuentro con su experiencia y reflexión.

Bibliografía

AGUERRONDO, INÉS, **La escuela como organización inteligente**, Buenos Aires, Troquel, 1996.

BRASLAVSKY, CECILIA, Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino, 1984-1995, en **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Argentina, N°14, 1996.

CHÁVEZ, PATRICIO, **Metodología para la formulación y evaluación de proyectos educativos: un enfoque estratégico**, Cinterplan, Venezuela, 1996.

DE MATTOS, CARLOS A., Estado, procesos de decisión y planificación en América Latina, en **Revista de la CEPAL**, Santiago de Chile, N° 31, 1987.

DOHERTY, GEOFFREY D., **Desarrollo de sistemas de calidad en la educación**, Madrid, La Muralla, 1997.

FILHO, LOURENCO, **Organización y Administración escolar**, Buenos Aires, Kapelusz, 1965.

FLORES, VICTOR, **Planificación estratégica**, Material Publicado por el F.A.S para la reunión sobre capacitación en planeamiento educativo, Montevideo, 1994.

GORE, ERNESTO; DUNLAP, DIANE, **Aprendizaje y Organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización**, Buenos Aires, Editorial Tesis, 1988.

GREENE, MAXINE, La pasión por la reflexión: artes, humanidades y la vida de la mente en **Aprender a Aprender**, en STUART MACLURE Y PETERS DAVIES, Barcelona, Gedisa, 1994.

HEVIA RIVAS, RICARDO, **Políticas de Descentralización en la Educación Básica y Media en América Latina. Estado del arte**, Santiago de Chile, UNESCO/REDUC, 1991.

LUHMANN, NIKLAS, **Organización y decisión: autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo**, México DF, Universidad Iberoamericana & Antrophos, 1997.

MARTÍNEZ NOGUEIRA, ROBERTO, **Los proyectos sociales: de la certeza omnipotente al comportamiento estratégico**, Santiago de Chile, Naciones Unidas, CEPAL, 1998.

MATUS, CARLOS, Planificación y gobierno, en **Revista de la CEPAL**, Santiago de Chile, N° 31, 1987.

McGINN, NOEL, Una vida de aprendizaje, en **Revista paraguaya de sociología, La Construcción de la Teoría Social frente a los procesos de Cambio**, Asunción, Paraguay, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos CPES, 1997.

MUCHIELLI, ALEX, **Les motivations ¿que sais-je?**, París, PUF, 1983.

NAMO DE MELLO, GUIOMAR, **Cidadania e competitividade. Desafios educacionais do terceiro milenio**, Sao Paulo, Cortez, 1995.

OBIN PIERRE, JEAN, **La crise de l'organisation scolaire**, Paris, Hachette, 1993.

POZNER, PILAR, La professionalisation des fonctions des personnels d'encadrement des systèmes éducatifs en Amérique latine, **Colloque International Piloter les Systemes Educatives en Evolution**, Poitiers, France, 1997.

POZNER, PILAR, **Guía Reflexiva para la formulación y puesta en marcha de proyectos educativos Institucionales**, Montevideo, 1997.

RAMA, GERMÁN, ¿Cuáles son los problemas de un Ministerio de Educación?, en **Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, N°44, Santiago, Chile, UNESCO, OREALC, 1997.

RODRÍGUEZ, DARÍO, **Gestión organizacional**, Santiago de Chile, Centro de Extensión de la P. Universidad Católica de Chile, 1995.

SENGE, PETER, **La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje**, Buenos Aires, Granica, 1992.

SENGE, PETER, **La Quinta Disciplina en la Práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje**, Buenos Aires, Granica, 1994.

SCHIEFELBEIN, ERNESTO, **Nueve casos para preparar planificadores de la educación**, Santiago de Chile, UNESCO, 1997.

SÉRIEYX, HERVÉ, **El big bang de las organizaciones. Cuando la empresa entra en mutación**, Barcelona, Granica, 1994.

TEDESCO, JUAN CARLOS, Tendances actuelles des réformes éducatives, en **Revue internationale d'éducation, Approches comparatives en éducation**, Sèvres N°1, 1994.