



Desafíos de la educación

1

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

IIPE-BA 2000

IIPE-BA 2000



IIPE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Desafíos de la educación

1

Módulo



IIE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Índice

UN MUNDO EN CAMBIO VERTIGINOSO	5
La acumulación de conocimiento y el cambio tecnológico	7
Las nuevas formas de organizar el trabajo	8
Democracia y organización social	9
Los cambios en la socialización de los individuos	12
LA TRANSFORMACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	19
Hacia un nuevo paradigma de gestión	19
Seis prioridades estratégicas	21
Nuevas competencias profesionales para la gestión	23
El concepto de competencia	24
CAJA DE HERRAMIENTAS PARA LA PROFESIONALIZACIÓN	29
Contexto y objetivos	29
Alcance de esta propuesta	32
ACTIVIDADES	34
NOTAS PARA LA MEMORIA	35
BIBLIOGRAFÍA	36

Recuadros

EL CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES <i>Hervé, Sérieyx.</i>	16
LA EDUCACIÓN O LA UTOPIA NECESARIA <i>Jacques, Delors.</i>	27

Desafíos de la educación

La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social.

Jacques Delors

Pocas veces se ha movido tan rápidamente la eternidad como en nuestros tiempos, y la gran dificultad de definirnos se debe, en primer término, a la brevedad de nuestro siglo y, enseguida al asombro, la confusión, la angustia con los que nos aproximamos a la llegada del nuevo siglo, el nuevo milenio, el nuevo tiempo nuevo.

No, la historia no ha terminado. Pero, hacer la historia supone la responsabilidad de asumir el compromiso del cambio, distinguiendo acaso entre progreso y cambio, pues si en muchos aspectos el progreso ha dejado de progresar, es inevitable, como dijo Pascal, que todo lo que nace por causa del progreso deberá perecer, también, por causa, del mismo progreso.

El cambio, en cambio, es una realidad que se impone con o sin progreso y este aserto, que puede sonar temerario, no lo es tanto si entendemos que en el arte no hay progreso, sino acumulación y destilado: Wagner no progresa respecto a Bach, ni Joyce respecto de Homero, ni Picasso respecto de Velázquez. Los continúan, los releen, reescuchan y revisan, pero no son mejores ni peores que sus pasados. Son diferentes, enriquecen la tradición compartida.

Es en este sentido de enriquecimiento de la tradición por la novedad, y de ésta por la memoria histórica, que quisiera abordar el tema del compromiso con el cambio, en este tránsito de década, de siglo y de milenio. Pues si no atendemos la agenda del cambio, éste se impondrá de manera irracional e ingobernable, como algo similar a la fatalidad o el cataclismo: el caos es una palabra sin plural, porque lo abarca, sofoca, y hunde todo.

Hagamos historia, no la hemos terminado, no hemos dicho nuestra última palabra como seres humanos dotados de imaginación, sensibilidad, memoria y deseo. Gobernemos el cambio para hacer historia.

Carlos Fuentes,
"Hacia el Milenio", 1996.

Un mundo en cambio vertiginoso

Alrededor de diez años atrás comenzaban a difundirse en la región las primeras computadoras para uso personal y de oficina. Se trataba de equipos con un disco duro de 10 megabytes que operaban con disquetes que permitían almacenar 128 kilobytes de información. En la enorme mayoría de las oficinas se trabajaba con máquinas de escribir. En esos años aparecieron también los primeros "faxes" y la televisión por cable. No existían aún los cajeros automáticos, los teléfonos celulares ni los discos compactos. El Muro de Berlín aún dividía a Alemania y a Europa en dos mitades y en dos sistemas políticos.

Eso fue hace sólo una década. En esos diez años el mundo ha cambiado. Las computadoras personales están en todas partes y su capacidad de almacenar información es 300 veces superior y se incrementa cada año. Los programas de computación también son mucho más poderosos. El fax y el teléfono celular son objetos cotidianos para muchas personas. El Muro de Berlín ya no existe y el mapa político y económico del planeta cambia permanentemente. Ésta es sólo una pequeña porción de los cambios que se han producido y que continúan produciéndose año a año a una velocidad cada vez mayor.

Las profundas transformaciones económicas que se viven en la actualidad en todos los confines de la Tierra tienen su origen en los procesos de globalización que se verifican como resultado de: la revolución tecnológica (robótica, biotecnología, tecnología de la información, nuevos materiales); la apertura comercial y la desregulación financiera; la organización de la producción a escala mundial, por citar los principales rasgos que definen y configuran el nuevo orden económico mundial.

Esto 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 en última instancia es un hecho económico, su impacto no se reduce 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. Su impacto alcanza una profundidad que la humanidad no pudo ni aún puede medir en su alcance y perspectivas. Se asiste a un estallido de las certezas y a una multiplicación de las incertidumbres; se cuestiona el orden político internacional basado en el Estado-Nación; se acentúa la asincronía entre el desarrollo material y el desarrollo social. Mientras los beneficios de la revolución tecnológica se expanden rápidamente y en prácticamente todos los países del

Su impacto alcanza una profundidad que la humanidad no pudo ni aún puede medir en su alcance y perspectivas. Se asiste a un estallido de las certezas y a una multiplicación de las incertidumbres.

mundo y el 20% de mayor riqueza de la población ingresa a una nueva era, la mayoría de la población permanece excluida de dichos beneficios; puede enterarse de su existencia a través del televisor, pero no puede acceder a ellos.

En este contexto todas las organizaciones humanas están de una forma u otra "descolocadas", por una razón muy simple: toda organización depende en buena medida de su adaptación al entorno en el que desarrolla su labor. "Una organización no existe nunca para sí misma. Ella cumple necesariamente 'funciones sociales' que corresponden a expectativas de la sociedad que la rodea... Naturalmente se piensa en el ejemplo de la empresa industrial. En efecto, para fabricar su producto, ella necesita recursos en hombres, material, dinero, destreza, información, etc. Y para vender su producto ella depende de sus redes de distribución que le permiten acceder a su clientela. Esta necesidad de relacionarse con su entorno se impone a toda organización, cualquiera sea su objetivo o su misión... Una organización, cualquiera sea, es entonces dependiente de su entorno... que constituye no solamente una necesidad, sino también una amenaza, un factor potencial de perturbación de sus equilibrios internos, en síntesis, una fuente de incertidumbre mayor e ineluctable. Para asegurar su funcionamiento satisfactorio, una organización debe entonces dominar en todo momento esta fuente de incertidumbre, es decir, debe tratar de controlar su entorno" (Erhard Friedberg, 1972).

En el actual contexto de cambios permanentes y cada vez más veloces, controlar o reducir la incertidumbre del entorno se ha vuelto imposible. Todas las organizaciones, las empresas, las organizaciones no gubernamentales, las instituciones culturales y de servicio, los aparatos estatales, los sindicatos de trabajadores, las iglesias, los organismos internacionales, se ven obligadas a revisar tanto las finalidades y las misiones que buscan cumplir en la sociedad, como sus modos de organizarse y funcionar para cumplir con sus finalidades.

Estos son los dos grandes desafíos comunes a todas las organizaciones humanas en el presente: por un lado, redefinir su misión, el sentido de su presencia en la sociedad, construir una nueva visión que oriente su labor; simultáneamente, buscar nuevas formas de organización, hacer "reingeniería", romper las viejas estructuras que eran aptas para una sociedad que cambiaba mucho más lentamente y sustituirlas por formas organizativas mucho más flexibles que permitan adaptarse a entornos en cambio permanente.

Muchas organizaciones lo logran, adecuan sus objetivos, desarrollan estructuras más flexibles y alcanzan a desempeñar un papel relevante en la sociedad. Otras mantienen sus viejas definiciones y estructuras como si nada hubiese cambiado, rápidamente sus discursos y propuestas se tornan obsoletos, y desaparecen o se reducen a un estado de supervivencia.

Los sistemas educativos no escapan a esta situación general. Al igual que el resto de las organizaciones, la aceleración del cambio en todos los órdenes de la vida social obliga a volver pensar tanto sus finalidades como sus modos de organización.

Pero además de esta situación compartida con el resto de las organizaciones humanas, ocurre que cada vez más la sociedad deposita sobre la educación

formal la expectativa de que es el instrumento para resolver problemas que cubren un abanico tan amplio que va desde aquellos que buscan mejorar las condiciones de empleabilidad de las personas hasta aquellos que intentan alcanzar su felicidad pasando por asuntos tan diversos, urgentes y heterogéneos como son la superación de las situaciones de pobreza, la construcción de una paz duradera, el desarrollo de conductas sociales e individuales basadas en el respeto por la diversidad y la tolerancia, el manejo de los códigos de la modernidad, la afirmación del desarrollo humano que estimule la cohesión, la integración social, la promoción de igualdad de oportunidades, etcétera.

La escuela como institución social es objeto de múltiples contradicciones. Se la analiza y cuestiona desde dentro y desde fuera; unos y otros coinciden: la escuela como organización está en crisis. Pero, conjuntamente con su conocida desvalorización, se vive una coyuntura en que se necesita de ella y se le asigna un rol protagónico tanto en el carácter de motor de la competitividad y de las transformaciones económicas, como en su condición de institución creadora de equidad y justicia social. Y todo ello en un complejo contexto de escasez de medios y recursos y de condiciones laborales deficientes para los docentes.

En este marco es necesario volver a pensar las modalidades de organización y conducción de los sistemas educativos. Quienes tienen a cargo su gestión se ven enfrentados a una tarea de una complejidad como nunca antes la tuvo, que requiere un alto nivel de competencia profesional.

El propósito de este módulo es analizar sintéticamente las principales transformaciones que están ocurriendo en el mundo y sus implicancias para los sistemas educativos. Luego se buscará trazar una serie de pistas para repensar los modos de organizar y conducir estos sistemas para, finalmente, ofrecer una primera visión de las nuevas competencias y capacidades que se requiere de quienes tienen a su cargo la gestión educativa, las que serán desarrolladas a lo largo de los siguientes módulos.

La acumulación de conocimiento y el cambio tecnológico

Desarrollar competencias globales

En forma cada vez más rápida se acumulan conocimientos en todas las áreas: en la biología, en la lingüística, en las ciencias sociales, en la economía. Aparecen nuevas disciplinas y especializaciones. Por otra parte, los nuevos conocimientos también se difunden con gran rapidez a través de los nuevos medios de comunicación y se traducen en aplicaciones tecnológicas que modifican nuestra vida cotidiana, los modos de producción y las posibilidades de comunicarse y de acceder a información.

La escuela como institución social es objeto de múltiples contradicciones. Se la analiza y cuestiona desde dentro y desde fuera; unos y otros coinciden: la escuela como organización está en crisis.

Este fenómeno tiene varias consecuencias para el sistema educativo. En primer término, los currículos tal como han sido concebidos tradicionalmente tienen una vida útil muy reducida. Ya no es posible pensar que puedan tener vigencia durante varias décadas. Tampoco tiene sentido intentar a través de ellos hacer una selección del estado del conocimiento en las distintas áreas o disciplinas. En este sentido, cada vez más se tiende a pensar los currículos en términos de competencias y capacidades que los alumnos deben desarrollar, una de las cuales es justamente la capacidad para buscar y procesar información.

Del mismo modo se ve afectada la formación para el ejercicio de la docencia. La vida útil de los conocimientos adquiridos por los docentes, tanto los disciplinares como los pedagógicos, es limitada. Por tanto, se corre el doble riesgo de estar enseñando conocimientos obsoletos y de hacerlo en una forma que también ha sido superada por la investigación didáctica. De allí el desafío de contar con mecanismos que permitan la actualización permanente de los docentes, el contacto con el mundo de la producción académica, de la investigación y de la producción de bienes y servicios.

Las nuevas formas de organizar el trabajo

Enseñar para incluir

Constatamos hoy en día el derrumbe de la expectativa clásica de contar con un empleo estable y rutinario, tanto para el obrero agrícola, como para el obrero industrial o el empleado de los servicios. La estabilidad del empleo viene "atada" a las competencias requeridas por las nuevas tecnologías que se introducen aceleradamente. Las nuevas semillas, los nuevos químicos, la agricultura de invernáculos, el riego por computadora, las cámaras de frío, revolucionan el conocimiento, los procesos y las responsabilidades requeridos a quien trabaja en el agro. En los servicios, la computación se ha constituido en la nueva forma de documentación y tratamiento de la información: sea financiera, médica o legal. Cada año, nuevas aplicaciones informáticas exigen a los usuarios evaluar si con ellas pueden mejorar sus prestaciones y, en caso positivo, les exigirán aprender a usarlas en un corto plazo. El "control numérico", el "diseño por computadora", los "procesos de calidad total" exigen al trabajador industrial renovar continuamente sus conocimientos y habilidades.

La revolución tecnológica está generando profundas transformaciones en los modos de organizar la producción y el trabajo. El reemplazo de la confianza en un único y mejor sistema de trabajo por una diversidad de modelos de organización sumado al uso intensivo de las nuevas tecnologías en todo el proceso de trabajo agrícola, industrial y en los servicios tiene un fuerte impacto sobre el mercado de trabajo. Focalizando aquí sólo el aspecto que más directamente afecta a la educación, el problema es que tanto las tecnologías duras más sofisticadas como una gerencia descentrada, adoptadas por las empresas pioneras, exigen más altos niveles de calificación y polivalencia funcional en las personas que trabajan en cualquiera de los puestos de una organización. Los

criterios de selección de personal cambian, se tornan más exigentes y presuponen un dominio o competencia compatible con las nuevas tecnologías.

Estas nuevas modalidades posfordistas de organización del trabajo crean nuevas ocupaciones caracterizadas por el predominio del trabajo simbólico. Está ligado a las tareas generales de identificación de problemas, diseño de alternativas e implementación de estrategias, es netamente empleador de competencias intelectuales de alto orden en las personas: la abstracción, el pensamiento sistémico, la lógica experimental y la capacidad de trabajar en equipo.

Simultáneamente, un sector importante y creciente de la población queda excluido del mundo del trabajo moderno, ya sea porque no existen las oportunidades o, lo que es peor, porque el individuo carece absolutamente de las competencias necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en las nuevas condiciones. Por tanto, crecen el desempleo y el trabajo informal.

Nuevamente, tenemos una sociedad que en realidad funciona simultáneamente a varias velocidades. Para el sistema educativo esto implica varios dilemas. En primer lugar está claro que cada vez tiene menor sentido que la educación formal se proponga formar para un oficio o trabajo específico. Lo necesario es el desarrollo de amplias competencias cognitivas y humanas. Esta es una buena noticia. Por primera vez, lo que el mercado de trabajo moderno demanda de las escuelas se acerca mucho a lo que los educadores desde siempre se han planteado como objetivo de la educación: un estudiante que sea capaz de pensar por sí mismo, analizar situaciones, resolver problemas, cooperar con otros, etcétera.

Pero muchos irán a trabajar al sector informal y son hijos de familias que viven en la informalidad. ¿Qué preparación darles para una altamente probable inserción laboral de ese tipo? ¿Cómo formar en las competencias fundamentales a niños que viven en condiciones sociales, afectivas, culturales, totalmente desfavorables?

Democracia y organización social

Enseñar a vivir juntos

La globalización de la economía y la cultura ponen en cuestión los viejos límites del Estado-Nación. Las fronteras geográficas han quedado desdibujadas en varios sentidos. Se mundializan los espacios en los que las personas, los bienes y los capitales se mueven. Por otro lado, dicha universalización permite estar en contacto con todo el abanico de las diferentes culturas y éticas existentes en el mundo. Las diferencias culturales al ampliarse se relativizan. Muchas personas están en condiciones potenciales de definir su estilo de vida combinando todos los estilos de vida existentes en el mundo. No sólo el vestido y la música se mezclan; también las convicciones éticas, políticas y religiosas. Nada impide sostener un estilo de vida patriarcal y utilizar internet. Con este nuevo mapa

cultural, el problema de la diversidad se transforma en un problema de tolerancia, de respeto y de convivencia.

¿Podremos vivir juntos? (Alain Touraine, 1997): ¿Se puede encontrar una base de acuerdos comunes que nos permitan convivir más allá de las diferencias de estilos de vida? En muchos lados se ha vivido una fuerte tendencia a revalorizar la democracia como el proyecto político de convivencia pública más idóneo para responder a la naturaleza humana. Esta es una conquista histórica y universal cuyo valor nunca debe ser menospreciado. Ahora, ¿cuáles son los nuevos pactos sobre los cuales se ha de levantar la democracia revalorizada? ¿Qué quiere decir, en este contexto, ser ciudadano?

Una vez que los símbolos más generalizados (las grandes ideologías, la Nación) han ido perdiendo su capacidad socializadora e integradora, ¿qué permitirá organizar de ahora en adelante un espacio público de convivencia pacífica y armoniosa? Si la economía informal y las telecomunicaciones han tornado obsoletas las fronteras nacionales, y con ellas el territorio delimitado por el Derecho Positivo de cada país, ¿qué elementos pueden organizar la aceptación del otro distinto como un sujeto digno de tolerancia, respeto y solidaridad?

El proyecto democrático necesita hoy, como hace cien años, afianzarse en el corazón mismo de la formación de las personas: el proyecto democrático es y fue un proyecto educativo.

La escuela pública nació, en los Estados del Cono Sur de América, como un proyecto educativo a mediados del siglo pasado bajo la demanda de civilizar la convivencia pública. El proyecto republicano democrático tenía como condición de posibilidad, la extensión de la escolaridad primaria a toda la nación. La democracia necesitaba ciudadanos, es decir sujetos cuya identidad estuviera constituida sobre la base de los derechos y deberes fundamentales: el respeto a la vida, la tolerancia, la libertad, la legalidad. La escuela pública de concurrencia obligatoria y gratuita para todos constituyó el ámbito de construcción de la identidad ciudadana en naciones constituidas aluvionalmente por culturas y tradiciones divergentes. El aula, y más específicamente la interacción cotidiana entre alumnos y maestro durante el período de escolarización, fue el espacio de aprendizaje práctico de la ciudadanía y de la democracia. A las competencias básicas de la alfabetización estuvieron ligadas las competencias éticas necesarias para la convivencia pacífica en el ámbito de la democracia política. La igualdad de trato, el reconocimiento de las diferencias sólo basadas en el desempeño, la igualación simbólica del guardapolvo, la participación de todos en los mismos rituales colectivos de exaltación de las fiestas patrias fueron el preámbulo para practicar en la vida adulta el derecho a la libre expresión de las opiniones, la igualdad ante la ley, el derecho a la participación en las grandes decisiones del Estado.

Para América Latina, los años ochenta del siglo XX supusieron una década de recuperación de la democracia como régimen valorado y valorable de gobierno. El aspecto más interesante fue que las transiciones democráticas no se detuvieron en la reorganización de la vida pública a partir de la democracia política. Más exactamente, las exigencias de democratización se extendieron prontamente a la administración, a los medios de comunicación, a la educación, a la revalorización

de las comisiones barriales y vecinales. A fines de esa década, diferentes proyectos sociales conllevaron una extensión semántica del concepto de democracia hacia todos los espacios institucionales de la vida pública.

En el presente, el ejercicio de las responsabilidades ciudadanas requiere cada vez más una ética de la solidaridad, un enorme caudal de información y de capacidad de comprensión y análisis acerca de los fenómenos sociales y económicos. ¿Cómo formar a los ciudadanos que requiere el presente para el funcionamiento de una sociedad democrática? ¿Cuál es el papel de la escuela en este nuevo y cambiante escenario?

En primer término, es preciso afirmar que la "cruzada alfabetizadora" no ha terminado. Ya no alcanza con seis años de escolaridad primaria para constituir al ciudadano. La complejidad del mundo contemporáneo requiere una mayor formación, que habilite a comprender los múltiples aspectos de la vida social, económica y política, como condición de posibilidad de la participación democrática responsable. En vastos sectores de la población, el sistema educativo aún tiene por delante el desafío titánico de llevar a los alumnos más allá de donde llegaron sus padres, no sólo en cantidad de años de escolaridad, sino principalmente de aprendizajes. En este campo valen las reflexiones efectuadas en relación con el mundo del trabajo, en cuanto a la necesidad de formar una base de competencias fundamentales en todos los educandos. En ese sentido, el principal aporte de la escuela a la construcción democrática en nuestros países continúa siendo el de traducir el acceso a más años de escolaridad en aprendizajes efectivos, relevantes y pertinentes para los alumnos de todos los sectores sociales.

En segundo lugar, es preciso construir y hacer efectivo un nuevo concepto de laicidad, centrado en el conocimiento y el respeto de las diferencias. Formar para la convivencia democrática implicará propiciar el encuentro con distintos puntos de vista sobre el mundo, la vida, la sociedad; aprender a valorar y respetar las diferencias, y a construir una visión y proyecto de vida propia con convicción pero, a la vez, con conciencia de que se trata de una visión parcial, no absoluta, de la realidad. Simultáneamente, aprender a dirimir los conflictos sobre la base del respeto a un conjunto de reglas previamente acordadas.

En tercer término, la escuela debe preocuparse por construir un conjunto de valores democráticos comunes que, además del respeto y la tolerancia señalados en el párrafo anterior, deberán incluir la actitud de solidaridad y preocupación por el otro y la participación responsable en la "cosa pública". Para ello la escuela deberá hacer "entrar" las cuestiones públicas al currículo a través, por ejemplo, del estudio de las noticias sobre los acontecimientos nacionales y mundiales. Deberá, asimismo, "salir" al entorno social, a través de actividades de servicio comunitario y de contacto con la realidad social, que también debieran formar parte del currículo. Finalmente, deberá propiciar el ejercicio de la participación en el interior de la propia escuela, a través de las modalidades que se consideren pertinentes.

Por último, la escuela deberá buscar nuevos caminos para la tarea permanente de informar a los alumnos sobre las normas, principios y mecanismos institucionales de funcionamiento de la democracia en su país.

La escuela debe preocuparse por construir un conjunto de valores democráticos comunes que, además del respeto y la tolerancia, deberán incluir la actitud de solidaridad y preocupación por el otro y la participación responsable en la "cosa pública".

Los cambios en la socialización de los individuos

Enseñar a los estudiantes con distintas condiciones de educabilidad

Los cambios en la familia y en las pautas de socialización de las nuevas generaciones se han estado traduciendo en permanentes desafíos y desajustes para una escuela que recibe niños y jóvenes cada vez más diferenciados en sus formas de actuar y de pensar; con diferentes grados de apoyo y seguimiento de parte de sus padres y que, finalmente, cuentan con un capital cultural muy diferenciado a los efectos de desarrollar las competencias que la escuela propone formar.

El profesorado de principios de siglo podía asumir fácilmente la idea de “uniformidad” en los niños que atendía en las escuelas. La visión de que sus alumnos poseían una socialización familiar con características bastante homogéneas, asentadas sobre una base similar y compartida de valores éticos, fuertemente influenciada por la presencia de la madre y del padre, raramente llegaba a ser cuestionada, al menos en términos generales. En todo caso, existían casos excepcionales, marcados por el abandono o la tragedia, que la escuela trataría como tales: una “excepción a la regla”. Por otro lado, al llegar a la escuela, el niño reconocía con naturalidad al maestro como un nuevo y novedoso agente de socialización que le incorporaría progresiva y gradualmente al conocimiento del “mundo”, del mundo de los adultos, a su historia, geografía y deberes cívicos. La socialización familiar se continuaba naturalmente en la socialización escolar; en la escuela, la autoridad y los valores familiares se articulaban sin cuestionamientos.

Pero, además, en la sociedad de la primera mitad del siglo, existía un control social muy fuerte sobre las conductas de los individuos y una menor tolerancia hacia los comportamientos “inadecuados” o que se apartasen de la norma: en el hablar, en el vestir, en el modo de conducirse ante la autoridad de los adultos, etc. Cada estamento social tenía claramente definidos los modos adecuados de comportarse.

Finalmente, la escuela y el maestro gozaban de un elevado estatus social y eran vistos como referentes culturales y morales. La escuela, además, era un canal privilegiado de movilidad social.

En la actualidad casi nada de lo anterior existe. La profesión docente y la escuela como institución han perdido jerarquía social. La escuela ya no necesariamente representa un canal de movilidad social. El docente ha perdido parte de su prestigio intelectual, por la propia masificación de la profesión y porque el conjunto de la sociedad accede ahora a más años de escolaridad, por lo que profesores y maestros han dejado de ser parte de un selecto núcleo de ciudadanos mejor formados que la mayoría.

La vida familiar se ha modificado profundamente. Desde fines de los años setenta, la mujer se ha incorporado al mercado de trabajo en una modalidad permanente y ya no sólo como mano de obra ocasional, principalmente en los

sectores sociales medios. Las tareas de crianza y cuidado de los niños, de preparación de alimentos, de cuidado del hogar, tradicionalmente asignadas a la mujer, ahora son cumplidas, cada vez más, también por otros miembros de la familia. En consecuencia, el papel del hombre ha ido cambiando y también el de los hermanos mayores en las familias extensas. Los hijos crecen y viven como natural el hecho de que la madre no esté gran parte del día en la casa; que los ritmos del hogar se ajusten al trabajo; que el diálogo familiar se acote a los cansancios laborales. En el caso de los niños pequeños, la madre tempranamente va delegando a otras personas las tareas de cuidado, control y transmisión de normas de comportamiento.

Por otro lado, se incrementan las tasas de divorcio y la proporción de hogares monoparentales. Cada vez es menor la proporción de niños que viven con sus dos padres.

Asimismo, se ha producido una modificación en las tasas de natalidad de los sectores medios de la población. Ello obedece a múltiples razones. Por un lado, es consecuencia del acceso de la mujer a mayor cantidad de años de escolaridad, lo que determina que el primer embarazo tiende a ocurrir a edades más tardías. En segundo término, es consecuencia también de la incorporación de la mujer al mercado de trabajo. Finalmente, el fenómeno está relacionado con las nuevas pautas de consumo.

La consecuencia de este fenómeno es muy importante: cada vez más, la reproducción de la población recae sobre los sectores más pobres, que en términos generales han mantenido sus tasas de natalidad. Este hecho, sumado al proceso de ampliación constante del acceso de toda la población a nuevos niveles de escolaridad, determina que los sistemas educativos estén recibiendo contingentes crecientes de niños con un capital lingüístico y cultural mínimo, que hace enormemente difícil la labor de enseñanza.

La familia tradicional, a través de la presencia, la regulación sistemática y de sanción, según un modelo moral socialmente aceptado, graduaban el acceso del niño al conocimiento de los aspectos más contradictorios, pudorosos o decepcionantes del mundo real de los adultos. Para acceder a estos conocimientos, lenguajes y actitudes, el niño debía contar con el permiso de los padres, a veces con su explicación, y finalmente, dominar el código escrito de los diarios que informaban.

Desde fines de los años setenta, la extensión de los medios de comunicación audiovisuales, en las condiciones ya descriptas de inestabilidad del vínculo con el adulto y de “modernización” familiar, generó una profunda transformación en las formas de regulación y control del acceso de los niños al tipo de información representada en la televisión. Los medios de comunicación audiovisual crean las condiciones para que el niño acceda a conocimientos y valoraciones sobre el “mundo” para el cual los propios adultos aún no han elaborado argumentos y valoraciones convincentes. El niño conoce hoy en día, sin graduación ni mediación ética familiar,

el mundo real de la disputa por el poder, de la sexualidad, del consumo y de la muerte. ¿Cómo explicar el carácter moral o amoral de ciertos fenómenos que él visualiza predominantes? ¿Pueden testimoniar los adultos que interactúan con él desde temprana edad una conducta moral consensuada? ¿Cómo transmitir certezas sobre el mundo en condiciones irreductibles de contingencia? La mayor parte de los niños elaborará su identidad sobre la base de experiencias y develamientos de ese mundo sin secretos, en el que todo es relativo y, muchas veces, sin mediaciones o intencionalidades educativas expresas.

Simultáneamente, a través de los nuevos medios de comunicación, los niños tienen la posibilidad de acceder a conocimientos e informaciones sobre una amplia diversidad de temas, nuevos territorios geográficos y culturas, descubrimientos científicos, que de algún modo desarrollan por fuera de la escuela su capacidad para aprender. Sorprende a los adultos en general, de lo que son capaces los niños desde edades tempranas. Quedan aquéllos con la impresión de que son bastante más "despiertos" de lo que eran ellos a esa edad. En particular, no es extraño que sean los niños quienes les enseñan a los adultos a manejar los nuevos instrumentos tecnológicos. En este sentido, cada vez está más claro que la niñez es un período privilegiado para el aprendizaje. Aquella noción de que el aprendizaje comenzaba a los seis o siete años con el ingreso a la escuela ha quedado definitivamente superada.

Como resultado del panorama descrito, a los sistemas educativos se les plantean dos grandes desafíos.

El primero es el de la heterogeneidad de sus públicos. La escuela de hoy recibe un público muchísimo más heterogéneo que en el pasado. Por un lado, porque hoy acceden al sistema sectores sociales que antes estaban excluidos. Pero, por otro lado, porque se han ampliado las distancias culturales entre los diferentes sectores sociales. Mientras ciertos sectores de la sociedad acceden a nuevos bienes y servicios, otros quedan excluidos. Se producen nuevos fenómenos de pobreza urbana y de marginalidad, que son diferentes de la pobreza "digna" de antaño. Ya no se trata sólo del inmigrante del interior que se instalaba en condiciones precarias en la periferia de las ciudades, sino de familias de segunda, tercera y cuarta generación que han nacido y vivido en situaciones de marginalidad absoluta. ¿Qué y cómo aprenden los niños que provienen de esas situaciones? ¿Cómo hace el sistema educativo para trabajar, simultáneamente, con niños que viven en hogares en los que no existen libros y en que sus padres son analfabetos funcionales y, por otro lado, con hijos de profesionales que tienen acceso a los últimos conocimientos que se generan en el mundo a través del CD-ROM o de Internet?

El segundo gran desafío es el de la discontinuidad entre las pautas de comportamiento requeridas por la labor de enseñanza y las de socialización adquiridas por los niños en la familia, fenómeno éste que atraviesa a todos los grupos sociales. La escuela recibe hoy niños muy diferentes, pero mayoritariamente carentes de ciertos hábitos, disciplinas y normas de conducta requeridas para el funcionamiento de la vida escolar, al menos tal como ha sido concebida hasta el momento. Las

dificultades que ello genera se muestran tal vez en forma más nítida en las formas de trato, en las relaciones interpersonales, en las conductas de los niños. La socialización que la escuela necesita para desarrollar aprendizajes (cualquiera que sea la definición que se adopte) no requiere ser construida. Las situaciones de desencuentro, de desentendimiento y a veces hasta de violencia, son indicadores de que la escuela está siendo empujada hacia la construcción explícita de un discurso y un encuadre institucional nuevos, donde antes no era necesario planteárselos.

Probablemente, la escuela del futuro esté llamada a asumir parte del terreno que antes cubría la familia en materia de socialización de las nuevas generaciones, lo cual exige imaginar nuevos modelos institucionales. En este sentido son sumamente sugerentes las reflexiones formuladas por Juan Carlos Tedesco (1995), en el sentido de repensar la escuela como institución total. "La escuela tradicional se definía básicamente por su carácter de institución de socialización secundaria: suponía que el núcleo básico de la personalidad y de la incorporación a la sociedad ya estaba adquirido y su función se concentraba en preparar para la integración social, esto es, brindar informaciones, conocimientos, valores, actitudes, etc. El cambio más importante que abren las nuevas demandas a la educación es que ella deberá incorporar en forma sistemática la tarea de formación de la personalidad. El desempeño productivo y el desempeño ciudadano, como vimos, requieren el desarrollo de una serie de capacidades (pensamiento sistémico, solidaridad, creatividad, capacidad de resolver problemas, capacidad de trabajo en equipo, etc.) que no se forman ni espontáneamente, ni a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos. La escuela... debe, en síntesis, formar no sólo el núcleo básico del desarrollo cognitivo, sino también el núcleo básico de la personalidad. Esto significa que la escuela deberá tender a asumir características de una institución total.

Asumir la formación de la personalidad desde una perspectiva democrática supone, en consecuencia, rechazar tanto la negación de la subjetividad propia del racionalismo como la idea de una sola personalidad, un modelo único de persona a la cual todos debemos tender, propia del integrismo autoritario. Promover el vínculo entre los diferentes, promover la discusión, el diálogo y el intercambio son el límite a toda tentativa de imposición de un solo modelo de personalidad. En este sentido, y frente a la gran diversidad de opciones que un sujeto encontrará en el desarrollo de sus vínculos sociales, la función de la escuela en relación con la formación de la personalidad consiste en fijar los marcos de referencia que permitirán a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades."

El cambio más importante que abren las nuevas demandas a la educación es que ella deberá incorporar en forma sistemática la tarea de formación de la personalidad.

El cambio en las organizaciones

En nuestras sociedades contemporáneas, el cambio se convierte en regla y la estabilidad la excepción. Pero las instituciones y las organizaciones que dirigen estas sociedades han sido concebidas para administrar en permanencia, para asegurar el orden, para garantizar la continuidad: resbalan sobre la multiplicación de las incertidumbres, de las rupturas, de las contradicciones. Se muestran fundamentalmente incompetentes para regular estos nuevos desórdenes puesto que su esencia es precisamente negar el derecho a la existencia del desorden. Saben integrar, digerir los cambios muy lentos; pero se encuentran indefensas frente a cambios bruscos. Esta inadecuación de nuestras instituciones, de nuestras organizaciones a la realidad ¿no explica la mayoría de las disfunciones que hoy conocemos?

Ya sea que se trate de la empresa, del Estado, de las comunidades territoriales, de los sindicatos, de la política o del sistema educativo, es evidente que todas estas organizaciones no son indiferentes frente a un mundo que cambia. Pero, precisamente porque están desfasadas en relación con las realidades que deben administrar, están en estado de sobrefusión,... una nada, un grano de arena las conduce a cambios rápidos e inesperados: las organizaciones conocen hoy su "big bang".

El big bang de las organizaciones es, sin duda, la desintegración creadora de un orden alcanzado que ya no encuentra en sí mismo bastante sentido para enfrentar un universo complejo. En las empresas, el Estado, las administraciones, las comunidades, la vida sindical, las asociaciones, el campo político, se insinúan fallas, surgen diferencias, saltos cualitativos, pero, sobre todo, aparecen nuevos operadores: búsqueda de sentido, responsabilidad de los actores, integración en redes, apertura... que juegan poco a poco un rol de factores de atracción hacia un nuevo tipo de orden, todavía hoy no revelado.

Los principios operadores de las nuevas organizaciones

La información se convierte hoy en el recurso clave que, por su naturaleza, su tratamiento y su intercambio, valoriza y trasciende todos los otros. Lo que hace a la riqueza de la información es el "hiperintercambio" transversal entre varios actores que pertenecen a numerosas redes. De allí el pasaje de una organización compartimentada y discontinua a una organización fluida y continua: de una organización balcanizada a una organización que favorece las corrientes, las relaciones, las sinergias, las complementariedades, las convergencias, de una organización que levanta muros a una organización que tiende puentes

Pero esta revolución en la inteligencia tropieza con considerables paradojas que nuestras organizaciones tradicionales: Estado, administraciones, empresas, sistemas educativos, parecen poco capaces de enfrentar.

Se trata de la contradicción entre la difusión masiva de la información y de los medios para su tratamiento y el mantenimiento de estructuras de poder sobre la captura y retención de la información. El choque entre una información "en redes" y un poder "piramidal", entre medios técnicos que favorecen el intercambio de informaciones y organizaciones que impiden su uso transforma la revolución de la inteligencia, en muchas empresas, en fracaso de la idiotez. Nuestra concepción del poder (secreto, desconfiado, reservado) como la de las organizaciones que nos permiten ponerlo en práctica (piramidales, clivadas en funciones y en niveles) conducen a millones de asalariados, a los que se provee de nuevas herramientas de la información, a vivir una situación cada vez más esquizofrénica: se aprenden cada vez más cosas y se pueden usar cada vez menos.

Es necesario acompañar la información distribuida con una igual distribución del poder para utilizarla. En la empresa piramidal los adjuntos disponen de un poder prestado

por el jefe, que no es propio; en la pirámide invertida, los que están en contacto con el terreno, en contacto con los clientes o las máquinas realmente poseen el poder de hacer todo aquello que están en condiciones de hacer. Los unos “disponen”, los otros poseen: es más que una pequeña diferencia, es todo lo contrario. La revolución de la informática repartida, de la información distribuida postula la generalización del principio de subsidiaridad, es decir una real redistribución del poder de utilizar las informaciones que se reciben o que se crean. El principio de delegación presta poder, el principio de subsidiaridad lo da.

Al privilegiar el principio de subsidiaridad más que el principio de delegación, un funcionamiento horizontal más que vertical, la policelularidad más que el centralismo, la empresa competitiva gana en dinamismo lo que ella pierde en orden formal. De hecho, si queremos beneficiarnos con las ventajas de una empresa dinámica, innovadora y exigente, es necesario aceptar vivir permanentemente con contradicciones irreductibles. De este modo, la unidad y la coherencia ya no son mantenidas gracias a una imposición de la cima sino a la implicación de cada parte que ha integrado el proyecto global.

Porque es recursiva, al producir toda organización se produce a sí misma, la empresa debe cuidar que esta autoproducción la fortalezca permanentemente, y en consecuencia que sus mecanismos de funcionamiento, es decir de producción y de autoproducción, desarrollen en cada persona, en cada equipo la capacidad de afrontar situaciones y desafíos cada vez más complejos... La sociedad de producción se satisfacía con personas aisladas: cada uno en su lugar de trabajo en la cadena, la sociedad de consumo sacaba también ventajas del “cada uno para sí”, pero la sociedad de la información, la de la “revolución de la inteligencia” postula el intercambio. No hay revolución de la inteligencia sin redes, no hay redes sin confianza, no hay confianza sin apertura.

El arte del manager es entonces saber conciliar sin reducir jamás los términos antagónicos de estas contradicciones: las dificultades de lo cotidiano y las necesidades del futuro, la pirámide al derecho (la delegación) y la pirámide al revés -la subsidiaridad-, la necesidad de coherencia y la búsqueda de la diversidad, la unicidad de conducción y la autonomía de los actores, la solidez de la empresa y la flexibilidad de sus constituyentes, la estabilidad y el movimiento, la especialización de las tareas y la interdisciplina, el proyecto global y los proyectos individuales, la calidad total -es decir el mejoramiento continuo de lo que se sabe hacer- y las innovaciones de ruptura -es decir, la búsqueda obstinada de otras cosas-, el rigor y la calidez, etcétera. En la actualidad es entonces legítimo y necesario en una organización, trabajar para hacer surgir el sentido y para conducir la acción. Quien participa en acciones con sentido participa de reflexiones comunes y así se compromete y es más responsable de su propio proyecto. Aquellos que tienen institucionalmente la responsabilidad de dirigir la organización son los iniciadores del proceso que hace surgir el sentido, pero perderían toda legitimidad si se atribuyeran el monopolio de su definición.

Se trata de enfrentar el futuro y de gobernar la empresa menos por la precisión y la repartición de objetivos y de medios que por la fuerza y la coherencia de la visión, de los objetivos y los valores propuestos. La gestión del proyecto -en particular el de la prospección- se convierte en la actitud natural de toda organización en busca de dirección, de sentido. Se puede apostar que la búsqueda de sentido será la piedra filosofal de las organizaciones y les posibilitará transformarse. La pérdida de conciencia de los fines que las justifican conduce a las organizaciones a tomarse a sí mismas como su propio fin (...) cuando el ritmo de cambio se acelera, (...) el “no sentido” de la mayoría de las organizaciones produce todos sus efectos perversos.

Actualmente, las organizaciones se han tornado complejas, a tal punto -ellas mismas como su entorno- que aquellos que participan de su gobierno se sienten desalentados.

Y no son nuevas recetas empresariales lo que necesitamos, es una nueva manera de pensar, un nuevo modo de ver. Necesitamos cambiar los anteojos. Felizmente, estos nuevos lentes existen, están disponibles. Son los del pensamiento complejo. El pensamiento simple establece “programas” para controlar lo que es seguro, calculable, mensurable; el pensamiento complejo permite construir “estrategias” para abordar lo imprevisible, lo aleatorio y lo cualitativo. El pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional y globalizante. Lo estable, lo circular, lo determinado es sustituido por la visión de un universo en transformación permanente donde se conjugan el orden y el desorden, el equilibrio y el desequilibrio, lo previsible y lo imprevisible, lo programable y las bifurcaciones aleatorias.

*Fuente: HERVÉ SÉRIEYX, **El Big Bang de las organizaciones; cuando la empresa entra en mutación.** (1993), Bs.As., Ed. Granica, 1994.*

La transformación de los sistemas educativos

En las páginas anteriores analizamos las transformaciones que, a un ritmo cada vez más rápido, se producen en el mundo contemporáneo, así como las nuevas misiones y funciones que una sociedad en cambio acelerado demanda a los sistemas educativos.

Hemos visto que el cambio y la acumulación permanentes del conocimiento exigen a los sistemas educativos una capacidad de actualización continua de sus currículos y de sus cuerpos docentes; que la universalización del acceso y la heterogeneidad sociocultural y económica crecientes reclaman de la escuela capacidad para desarrollar estrategias y modalidades de funcionamiento y de enseñanza diferenciadas; que los cambios en el mundo del trabajo reclaman la formación de un conjunto de competencias básicas y potentes en todos los individuos; y, finalmente, que tanto los requerimientos de conformación de un ciudadano para la democracia del próximo siglo, como la retirada parcial de la familia en el ámbito de la socialización, reclaman del sistema educativo la asunción de una mayor responsabilidad en la formación de la personalidad de los individuos.

Ahora bien, la pregunta siguiente es: ¿puede el sistema educativo hacerse cargo de estos nuevos desafíos con sus actuales estructuras de organización y funcionamiento? ¿Son aptas las modalidades en que los sistemas educativos se organizaron a lo largo de un siglo para responder adecuadamente a los cambios en la sociedad del presente? ¿Qué es necesario cambiar? Los apartados que siguen están dedicados a intentar algunas respuestas a estas preguntas.

Hacia un nuevo paradigma de gestión

Los sistemas educativos en los países de la región fueron contruidos como aparatos estatales centralizados, con una estructura piramidal con vértice en el Ministerio de Educación y sucesivos niveles jerarquizados -autoridades provinciales, supervisores, directivos, docentes- la toma de decisiones concentrada en el nivel central y con sistemas de intercambio y comunicación diseñados para operar en sentido vertical. El modo privilegiado de funcionamiento era la prescripción y el control. La autoridad establecía lo que debía hacerse y luego cuerpos de funcionarios tenían como labor fiscalizar el cumplimiento de lo estipulado.

Este diseño organizacional fue adecuado y eficaz para operar en las etapas de construcción de los sistemas educativos, en que era necesario crear la infraestructura y los recursos humanos en todo el territorio nacional. Funcionó adecuadamente, además, mientras los sistemas tuvieron un tamaño de escala limitada y mientras contaron con un cuerpo de docentes relativamente reducido, con una formación homogénea garantizada y un estatus social superior al de la

mayoría de sus conciudadanos. Finalmente, el diseño institucional original fue útil en tiempos en que la sociedad cambiaba a un ritmo más lento que en el presente.

Con el paso del tiempo, el funcionamiento de los sistemas educativos como sistemas centralizados se fue desvirtuando. La normativa de carácter prescriptivo sobre todos los aspectos de la vida institucional se fue acumulando y las funciones relativas a la conducción del sistema se fueron vaciando de contenido. Los mecanismos de control se concentraron en rutinas administrativas. La evaluación del desempeño docente se transformó en la asignación ritual de un puntaje que tiene más que ver con la antigüedad del docente que con la calidad de su desempeño. La lógica principal del funcionamiento de los sistemas pasó a estar centrada más en el amparo y la detallada reglamentación de los derechos de sus funcionarios que en su misión de garantizar los aprendizajes fundamentales para la vida en sociedad.

Por tanto, si bien los sistemas educativos fueron creados como sistemas centralizados, a partir de la segunda mitad del siglo dejaron de funcionar realmente como tales, y lo hicieron más bien de una manera desarticulada y rutinaria, en muchos casos caótica. Los lazos y controles reales se sustituyeron por rituales. Los establecimientos educativos en cierta medida han sido autónomos, en el sentido de que nada ni nadie realmente les ha impedido que tuvieran su propia propuesta educativa actualizada y relevante o, por el contrario, que brindaran un servicio de pésima calidad. En cualquiera de los dos casos anteriores, como regla general, las instancias centrales no tendrían nunca cabal conocimiento de lo que ocurría. Si bien en la mayoría de los países de la región el currículo fue único a nivel nacional, en la realidad los docentes han contado con un amplísimo margen de acción en el interior del aula, territorio impenetrable para todo otro adulto que no fuera el propio docente, a excepción de alguna esporádica visita ritual del supervisor. En este sentido, la apelación al cumplimiento de "lo que establece el programa" suele ser un justificativo ante las dificultades para idear nuevos modos de enseñar.

De modo que es posible afirmar que el problema principal del funcionamiento de los sistemas educativos no ha sido tanto algo que hayan hecho -controlar en demasía de manera centralizada impidiendo la libertad y la autonomía- sino algo que no han hecho: crear capacidad profesional e institucional en todos los rincones del sistema.

Por lo tanto, el desafío central hoy día no se reduce a dar mayor autonomía o romper la centralización, como muchas veces se plantea. El desafío -más complejo aun- es concebir y propiciar el desarrollo de un nuevo modo de conducir el funcionamiento de los sistemas educativos, en que el eje central sea la creación de capacidades humanas, técnicas e institucionales para llevar adelante las nuevas misiones en un contexto social incierto, cambiante y crecientemente inequitativo.

Es preciso aprovechar la oportunidad de esta coyuntura en que la educación, después de un largo tiempo de letargo, vuelve a ser prioridad en el debate social, en que existe la voluntad y la potencialidad de transformarla. Pero la actual coyuntura no permite más de lo mismo, no alcanza con un simple ajuste o reacomodamiento de lo existente. El volumen del cambio a plasmar exige contar

*Crear capacidad
profesional e
institucional en todos
los rincones del
sistema.*

con estrategias potentes que reorganicen y reestructuren la totalidad del modelo organizativo de la educación. A la vez que posibilite la modificación, las imágenes y creencias de cómo y con quién conducir los procesos. Se trata de una gestión educativa superadora de los viejos esquemas de administración y organización que reorganicen y reestructuren la totalidad del modelo organizativo de la educación y que, a la vez, posibilite la modificación, las imágenes y creencias de cómo y con quién conducir los procesos. Se trata de construir una gestión educativa superadora de los viejos esquemas de administración y organización, y de redefinir las competencias

Michel Crozier (1987), analizando los desafíos para la transformación estatal en Francia, lo plantea en los siguientes términos: "Pero, ¿qué puede significar una inversión en calidad? La inversión ha sido percibida como un fenómeno material a tal grado que la idea de que pueda ejercerse en lo inmaterial parece contra natura. Ahora bien, de eso se trata antes que nada: inversión en formación de hombres, en renovación de las relaciones humanas, en renovación de las instituciones; inversión también en investigación... Dar prioridad a la inversión en calidad es mucho más difícil de lo que parece. Exige un enorme esfuerzo financiero, desde luego, pero también y sobre todo una transformación en los modos de pensar, de los hábitos mentales, de las escalas de valores".

Dar prioridad a la inversión en calidad es mucho más difícil de lo que parece. Exige un enorme esfuerzo financiero, desde luego, pero también y sobre todo una transformación en los modos de pensar, de los hábitos mentales, de las escalas de valores".

Seis prioridades estratégicas

Delinear cómo será la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos en el futuro es una tarea imposible. Sin embargo, es posible identificar seis grandes prioridades, que tienen un carácter estratégico para la transformación de los sistemas educativos en el contexto de los desafíos aludidos a lo largo de este texto. Se trata de seis grandes referentes que, como los faros en la noche, pueden servir de orientación para la compleja tarea de conducción de un sistema educativo. Obviamente, las modalidades e instrumentos específicos a través de los cuales poner en práctica estas prioridades dependerán de cada caso.

Es necesario invertir en formación de recursos humanos. El futuro de las organizaciones, y en particular de la educación, dependerá de su capacidad para formar adecuadamente a sus elencos, tanto docentes como administrativos. Es necesario contar con instrumentos eficaces que garanticen la actualización permanente de esos recursos humanos, su contacto con los cambios en el mundo del conocimiento y la tecnología. El sistema educativo, que trabaja con el conocimiento, no puede quedar al margen de los cambios que en él se producen. Pero, además de formación y actualización permanente, contar con recursos humanos de calidad implica una profunda revisión de los sistemas de selección y promoción vigentes en la educación. En particular, parece necesario sustituir los viejos sistemas de selección de cuadros basados en antigüedad y exhibición de certificados de inescrutable valor, por sistemas de selección y promoción basados en la demostración de competencias profesionales.

Es necesario multiplicar las instancias de encuentro e intercambio horizontal dentro del sistema. Complementar la comunicación exclusivamente vertical con redes y equipos de trabajo que involucren a diversos tipos de actores: escuelas con problemáticas similares que se reúnen a compartir sus diagnósticos y experiencias; encuentros de trabajo de directivos y supervisores de una región; instancias de trabajo colectivo de los docentes que pertenecen a un mismo establecimiento. Es preciso romper la tradición del ejercicio profesional exclusivamente individual y comenzar a gestar un nuevo concepto y una nueva práctica de profesionalismo colectivo.

Es preciso reinstaurar los liderazgos. El trabajo en equipo no garantiza la productividad y la gestación de nuevas propuestas si no existe orientación, visión, capacidad de “aterrizar” las ideas en proyectos realizables, exigencia de trabajo. Uno de los esfuerzos principales a realizar es el de redefinir los modos de selección y formación para los cargos de dirección y supervisión, y los modos de llevar adelante dichas funciones. Si no existe clara capacidad de liderazgo en los distintos niveles del sistema, difícilmente la autonomía y el trabajo en equipo den los frutos esperados.

Es necesario ampliar la capacidad de decisión a nivel local. Las unidades principales de los sistemas educativos, los establecimientos, deben contar con una efectiva autonomía para la toma de decisiones sobre un rango más amplio de aspectos y emprender proyectos con autonomía y flexibilidad. A través de la elaboración de proyectos de centro educativo se persiguen varias finalidades relacionadas entre sí. En primer término, se supone que posibilitar la toma de decisiones curriculares en cada establecimiento desarrollará una mayor responsabilidad institucional sobre la propia acción educativa y una mayor participación de los docentes en las políticas de mejoramiento de la calidad. En segundo término, se supone que la toma de decisiones curriculares al interior de cada centro educativo favorecerá la contextualización del currículo, haciéndolo más adecuado y relevante a sus destinatarios. En tercer término, la elaboración de proyectos curriculares y la discusión que implica es, en sí misma, un poderoso instrumento de capacitación y actualización docente. Además de autonomía, debe existir capacidad institucional para la elaboración y gestión de proyectos. No basta con que exista autonomía si no están dadas ciertas condiciones institucionales básicas que permitan utilizar efectivamente los espacios de autonomía. Por ejemplo, si la mayor parte de los docentes de un establecimiento rota todos los años, difícilmente se generen los acuerdos básicos para generar un proyecto.

Deberán existir múltiples mecanismos y procedimientos de evaluación y generación de responsabilidad institucional por los resultados. El funcionamiento de un sistema más descentralizado, en que diferentes instancias tengan mayores poderes de decisión e iniciativa, requiere de la existencia de un conjunto de instrumentos o procedimientos de control social y de evaluación de los resultados de la diversidad de proyectos y gestiones. De lo contrario se corre el riesgo de que la diversidad de propuestas implique mayor segmentación e

inequidad en el servicio educativo. No se debe sacralizar la autonomía y suponer a priori que todo proyecto, por el mero hecho de haber sido elaborado a nivel local, automáticamente será pertinente y permitirá mejorar la calidad de la educación que se brinda. Es necesario pues que existan múltiples mecanismos de evaluación de resultados, de evaluación de proyectos, y de circulación de información al respecto que den una gran transparencia a la labor educativa.

Es necesario apostar a la creación de nuevos modos de articulación del sistema educativo con el entorno. Crear nuevas instancias de participación de padres, establecer nexos con organizaciones de la comunidad que puedan colaborar con la labor educativa, crear espacios en los que escuchar las demandas y necesidades que las familias, los trabajadores, las universidades, tienen en relación con lo que el sistema educativo aporta a la sociedad. De lo que se trata es de crear puntos de articulación con el entorno en todas las instancias y escalones del propio sistema educativo, de modo de hacerlo permeable y capaz de registrar las señales emitidas por los ciudadanos (culturales, sociales, políticas, económicas) y procesar las respuestas adecuadas en un clima de participación y de construcción de consensos.

Nuevas competencias profesionales para la gestión

La conducción de los sistemas educativos en el marco de las prioridades estratégicas esbozadas en las páginas anteriores implica un enorme desafío para quienes tienen a su cargo distinto tipo de responsabilidades en la gestión. La coyuntura es propicia para el cambio pero, a la vez, compleja e incierta. Es necesario, por un lado, completar la cobertura y garantizar el aprendizaje de los niños provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos y, simultáneamente, iniciar el desarrollo de nuevas formas de organización y conducción de los sistemas educativos. Todo ello implica la necesidad de repensar el perfil profesional y las competencias y saberes del responsable de la gestión educativa.

Tradicionalmente, ser un buen docente era condición necesaria y suficiente para asumir responsabilidades de dirección o supervisión de establecimientos de enseñanza. Asimismo, tener una carrera política o un título académico en educación podían ser condiciones suficientes para ocupar puestos de alta responsabilidad en la conducción de todo o parte de un sistema educativo. Ello, que pudo haber sido válido en otros momentos del desarrollo social y educativo, resulta en el presente absolutamente insuficiente. Cada vez más resulta imprescindible desarrollar una nueva concepción de la gestión de los sistemas educativos.

El término que mejor contribuye a reconceptualizar y reconstruir las prácticas de la gestión educativa es el de *pilotear*, propuesto por Jean Pierre Obin (1984). 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. Es también orientar y conducir la nave

a buen puerto. *Pilotear*, como afirma Michel Garant (1997:62) “consiste en guiar a la organización de manera tal que pueda desempeñar eficazmente su misión atendiendo los objetivos que le dan poder y que a su vez la encuadran socialmente”.

Pilotear una organización y llevarla a re-encontrar su sentido y su finalidad requiere, antes que nada, nuevas capacidades de sus gestores de modo que los habiliten a señalar nuevos horizontes, trazar trayectorias, desarrollar negociaciones, elaborar compromisos que reúnan a nuevos actores y liberar un quantum de capacidad creativa y de transformación. Se requieren saberes de liderazgo que impregnen a los actores con las innovaciones. El arte del pilotaje reposa en saber-ser, saber-hacer, saber-colaborar, saber-qué y cómo; y saber-cuándo y dónde.

En este contexto, el enfoque de las competencias parece ofrecer una respuesta innovadora relacionada con los desafíos de la construcción de una “nueva profesionalidad” en la educación, profesionalidad que implica nuevos saberes de acción y de reflexión que abran el desarrollo de nuevas identidades institucionales, percepciones y prácticas.

El concepto de competencia

Actualmente se entiende por competencia un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamientos movilizados para resolver problemas profesionales.

Ser competente implica poder realizar una actividad profesional, resolver problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno movilizando integralmente un saber realizar, conjuntamente con los saberes conceptuales pertinentes y con capacidades diversas de acción y de relación, con el fin de obtener resultados de calidad. Implica conocer lo que se realiza, tener conciencia de sus consecuencias y capacidad de evaluar la acción. Supone capacidad para aprender, innovar y generar nuevos conocimientos.

Otra característica de las competencias es su capacidad de transferibilidad hacia otras situaciones o procesos de acción. No es un saber válido exclusivamente en tareas específicas o rutinarias. La fortaleza de la formación basada en competencias reside en la posibilidad de ampliación de los saberes más allá de la simple ejecución de tareas delimitadas.

En este sentido, ser competente supone la capacidad de ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente técnicos con aspectos culturales, sociales, éticos, políticos y tecnológicos.

La gestión educativa requiere principalmente de aquellas nuevas competencias que han sido denominadas propias de los trabajadores simbólicos. Se trata de un tipo de trabajo en el que han sido incluidos tanto los gestores de la educación y los educadores en general, junto con los diseñadores industriales, los ingenieros, los científicos e investigadores, los comunicadores sociales, los abogados, etc. Las tareas

específicas de estas categorías de profesionales requieren permanentemente capacidades de reflexión, de creatividad, de decisión y de acción altamente profesionalizadas.

El ejercicio profesional de los responsables de la gestión educativa implica el despliegue de capacidades básicas relacionadas con la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación y la capacidad de trabajar en equipo (Juan Carlos Tedesco, 1995).

La capacidad de abstracción es esencial para los responsables de la gestión educativa. La realidad dinámica y compleja debe ser reconstruida en modelos descriptivos y explicativos a través de procesos de análisis y síntesis. El gestor debe identificar los distintos patrones que se manifiestan debajo de los diversos fenómenos y casos concretos. Los modelos conceptuales específicos permitirán luego desarrollar intervenciones dirigidas a manipular aquellas variables que están dentro del espacio estratégico de acción del gestor.

Desarrollar el pensamiento sistémico es un paso adicional en la capacidad de abstracción. Resulta esencial la capacidad intelectual de comprender los fenómenos como interdependencias constituyentes de un sistema y, además, articulados en cadenas de causalidad recíproca.

Desde aquí es posible que el gestor imagine y construya cursos y escenarios alternativos de acción-intervención. Debe intentar anticipar que ocurrirá si se adopta cierta decisión o si se desarrolla determinado programa, analizando las probables posturas de diferentes actores, los apoyos y resistencias, los efectos sobre distintos sectores del sistema y su entorno. Asimismo, debe ser capaz de evaluar los costos y beneficios de distintas alternativas de acción, incluidos los derivados de no adoptar decisión o intervención alguna.

La capacidad de experimentación es relevante a la hora de situar a los gestores en los términos mismos de la intervención, tanto desde un punto de vista profesional como interpersonal. El experimento en las ciencias supone la creación de determinados resultados considerados como deseables, a través de prácticas sistemáticas y reflexivas orientadas por hipótesis y anticipaciones. El gestor educativo, en contextos sociales de incertidumbre, sólo opera con hipótesis, tanto descriptivas como predictivas; hipótesis que pueden resultar buenas o malas, pero que en todo caso orientan experimentaciones. Todo lo cual supone un aspecto central de las competencias personales y profesionales: ampliar la formación de los gestores para una responsabilidad activa en la implementación de procesos para la reflexión y el aprendizaje sobre los resultados.

Otro aspecto central en la labor de "pilotear" un sistema educativo es la capacidad para construir horizontes y metas de largo plazo que orienten la labor cotidiana. En este sentido, el responsable de la gestión educativa debe posicionarse como actor y agente de la transformación, conociendo las fortalezas, debilidades, oportunidades y desafíos que enfrenta en cada situación particular y vinculándola con un proceso de transformación de largo aliento.

Otro aspecto central en la labor de "pilotear" un sistema educativo es la capacidad para construir horizontes y metas de largo plazo que orienten la labor cotidiana.

Finalmente, es fundamental destacar que estas nuevas competencias y esta nueva profesionalidad de la gestión educativa no son de carácter exclusivamente individual sino, principalmente, de carácter colectivo. Difícilmente una sola persona pueda reunir todas las capacidades y conocimientos necesarios para "pilotear" eficazmente un sistema educativo. En este sentido, una de las competencias principales para los responsables de la gestión educativa es la capacidad para trabajar en equipo. Los gestores necesitan trabajar en equipo. Deben emplear mucho tiempo en comunicar objetivos, conceptos, análisis, alternativas, estrategias, acciones, indicadores de evaluación.

La búsqueda de intervenciones estratégicas desde un punto de vista sistémico exige que las decisiones y prácticas adoptadas en distintos sectores del sistema educativo queden coordinadas a través de un acuerdo compartido sobre el qué, el para qué y el cómo. Más aun, resulta fundamental que el gestor sea capaz de educar a otros en el desarrollo de esta capacidad; o lo que es lo mismo, que entienda que el pensamiento sistémico es una construcción colectiva que requiere de muchos asociados y alumnos.

Por lo tanto, estas competencias suponen, por la negativa, una reducción del aislamiento que tradicionalmente ha caracterizado al trabajo en la educación; y, por la positiva, apertura a la complementariedad, a la búsqueda y aceptación de la crítica de los colegas, a solicitar ayuda, a dar crédito a los demás.

La educación o la utopía necesaria

Frente a los numerosos desafíos del porvenir la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Al concluir sus labores, la Comisión desea por tanto, afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de las personas y las sociedades, no como un remedio milagroso... sino como una vía ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.

De cara al siglo XXI, se renuevan diferentes tensiones, que si bien ya existían, cobran una dimensión relevante, como es la tensión entre lo local y lo mundial, entre la tradición y la modernidad, entre el largo y corto plazo, entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, entre el desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano y finalmente, entre lo material y lo espiritual.

Estas tensiones son contempladas a lo largo del informe a través de los siguientes conceptos centrales: educación para toda la vida; estrategias de reforma como la descentralización inteligente, los medios de la sociedad de la información y la igualdad de oportunidades y finalmente, la cooperación internacional en la aldea planetaria. No se deja de lado, en este informe, la importancia de la democracia como valor primordial en esta sociedad así como tampoco las limitaciones de financiación que toda reforma educativa implica.

Existe hoy en día un escenario mundial donde, lo deseemos o no, se juega una parte del destino de cada uno de nosotros. La interdependencia planetaria, impuesta por la apertura de las fronteras económicas y financieras bajo la presión de las teorías librecambistas, fortalecida por el desmantelamiento del bloque soviético e instrumentalizada por las nuevas tecnologías de la información, no deja de acentuarse en los planos económico, científico, cultural y político. Una reflexión global y la búsqueda de un enfoque mundialista de los problemas –que trascienda los ámbitos de la cultura y la educación– sobre las funciones y estructuras de las organizaciones internacionales se torna esencial.

La educación debe contribuir al nacimiento de un nuevo humanismo reflejado en las políticas educacionales y donde se contemple tanto el respeto de las culturas y los valores espirituales de las distintas civilizaciones, desde el reconocimiento de las propias raíces, como la relación armoniosa del hombre con el medio ambiente. La utopía orientadora que puede guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia un mayor entendimiento mutuo, hacia un mayor sentido de la responsabilidad y hacia una mayor solidaridad sobre la base de la aceptación de nuestras diferencias espirituales y culturales. Al permitir a todos el acceso al conocimiento, la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y a comprender a los demás, para comprenderse mejor a sí mismo.

Los cuatro pilares de la educación

El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que a primera vista puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos. Simultáneamente deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. Para cumplir con los desafíos que se le presentan la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales y que serán para cada persona, en el transcurso de su vida, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

El aprender a conocer implica el dominio de los instrumentos mismos del saber más que la adquisición de conocimientos codificados y sistemáticos. Debe lograr combinar una cultura

general suficientemente amplia con la posibilidad de especializarse en el conocimiento de una actividad. Como condición previa a este aprender es necesario el aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento inductivo y deductivo para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

El aprender a hacer ya no se lo puede entender como la preparación del individuo para desempeñar una tarea material definida, sino como una competencia que lo capacite para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero también aprender a hacer en el marco de distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional o bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia, fenómenos de la economía no estructurada.

Aprender a vivir juntos implica dos orientaciones complementarias, por un lado el conocimiento gradual del otro, que involucra forzosamente el conocimiento de uno mismo, y por otro, la participación en proyectos comunes que resalten la interdependencia entre los individuos respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio y de responsabilidad personal, contribuyendo al desarrollo global de cada persona. El aprender a ser implica no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada uno: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar. Finalmente, debe señalarse la importancia de concebir a la educación como un todo, sin otorgar a la adquisición de conocimientos la prioridad que tradicionalmente se le asigna, en detrimento de los otros tres pilares.

La educación a lo largo de la vida

La educación ocupa un lugar cada vez mayor en la vida de los individuos a medida que aumenta su función en la dinámica de las sociedades modernas. En vísperas del siglo XXI, la educación ha adoptado múltiples formas y abarca desde la infancia hasta el final de la vida, transmitiendo los medios que permiten a una persona adquirir un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí mismo, combinando con flexibilidad los cuatro pilares de aprendizaje. Sin embargo, el deseo de aprender también acentúa las desigualdades generadas por el acceso o no a la educación básica. Medidas enérgicas son necesarias para revertir esta situación y presentar a la educación a lo largo de la vida como una nueva oportunidad para aquellos individuos que no han podido lograr una escolaridad completa o han abandonado el sistema educativo en situación de fracaso.

El concepto de educación a lo largo de la vida es la clave para entrar al siglo venidero y se asocia a la noción de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo.

Es así como el sistema escolar debe complementarse sin contradecirse con otros ámbitos de aprendizaje continuo, como son la familia, el mercado laboral o los medios de comunicación. La educación a lo largo de la vida es una educación pluridimensional, lo cual no implica que uno u otro espacio pueda ser prioritario según los momentos de la vida, pero conviene tener en cuenta su carácter complementario y facilitar la compleja transición de uno a otro, restableciendo la coherencia educativa propia de las sociedades tradicionales.

Fuente: JACQUES DELORS, *La educación encierra un tesoro, Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, Editorial Santillana Unesco, 1996.

Caja de herramientas para la profesionalización

Contexto y objetivos

La redefinición del rol del Estado y los procesos de descentralización del sistema educativo en los últimos años han generado una nueva red de competencias, funciones y emprendimientos de gestión que multiplican los escenarios sociales, geográficos, políticos y profesionales en los que se define la gestión educativa del país. La transformación del Estado se ha apoyado en la creación de mecanismos que procuran afirmar la democracia política como un nuevo estilo de gestión manifestándose en la incorporación de nuevos actores y responsabilidades. La transferencia de responsabilidades y la redistribución de las competencias y funciones multiplica los niveles y actores en los cuales se toman decisiones de gestión en materia educativa.

El reordenamiento como un sistema federal, propiciado por la Ley Federal de Educación N° 24.195 de abril de 1993, dispuso una nueva estructura para el sistema educativo argentino ampliando la participación de las instancias provinciales en la formulación e implementación de las políticas públicas educativas.

Por un lado, el Ministerio de Educación de la Nación asume la conducción estratégica y adquiere una visión prospectiva, a la vez que orienta las acciones en función de sus metas adecuando los recursos disponibles –humanos, físicos, financieros- y articulándolos en los diferentes niveles de responsabilidad. Una administración central sólida que regule globalmente los procesos constituye la única garantía para alcanzar la calidad de los servicios en un marco de unidad nacional, cohesión social y de igualdad de oportunidades para todos.

Por su parte, los procesos de descentralización confieren a las autoridades educativas provinciales nuevas incumbencias en materia de gestión de los procesos a nivel local, poniendo de relieve otros roles de mayor relevancia y responsabilidad en cuanto a la administración y gestión de los sistemas educativos. Ello implica el desarrollo tanto de capacidades políticas como técnicas, que antes estaban radicadas en la jurisdicción nacional. La propia gobernabilidad del sistema está en las provincias; las autoridades educativas provinciales asumen las facultades inherentes a la conducción y articulación de los procesos educativos; son responsables por la calidad de la infraestructura física y técnico-pedagógica de las escuelas, crean las condiciones para la estructuración y ampliación de

los sentidos educativos; estimulan la innovación metodológica, tecnológica y de diseño institucional; desarrollan instancias y modalidades de seguimiento y asistencia a las actividades de las escuelas de su ámbito; es decir generan las capacidades institucionales para la formación, desarrollo y actualización de los docentes. En síntesis, las autoridades educativas provinciales disponen en la actualidad de facultades específicas y la dotación de capacidades humanas, políticas y técnicas con miras a generar una gestión responsable, mediante instrumentos y procedimientos de formulación de políticas así como de mecanismos de investigación, evaluación, decisión y diseño de las diferentes etapas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La experiencia acumulada de descentralización lleva a considerarla como una decisión eminentemente política y no como una mera herramienta de carácter administrativo de transferencia de responsabilidades. Los procesos de descentralización implican una búsqueda activa por mejorar e incrementar los niveles de participación de las personas y sus organizaciones locales y provinciales; a la vez procuran incentivar la responsabilidad última de la comunidad en la toma de decisiones tanto en lo que hace a los contenidos como al manejo de los recursos.

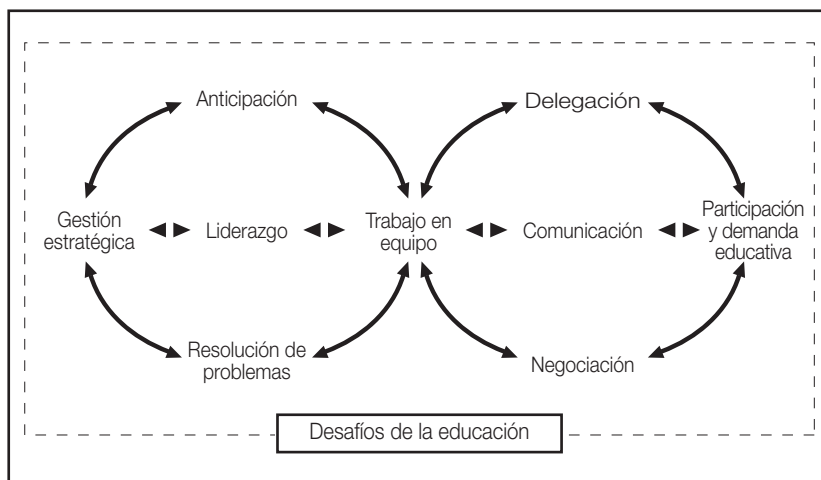
Derivado de lo anterior puede sostenerse que el aumento -cuantitativo y cualitativo- de los niveles de la autonomía escolar, originado por la desconcentración de los sistemas educativos, ha modificado profundamente las competencias y las responsabilidades exigidas a las funciones directivas en los establecimientos. Superar este mandato de tareas de mantenimiento y de rutinas requiere mucho más que contar con meros administradores. Se requiere de 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 a la función docente.

El propósito de esta “Caja de Herramientas” es circunscribirse a la formación de las competencias en los cuadros superiores de conducción y diseño de los distintos ámbitos descentralizados del sistema educativo. La caja focaliza su acción en la motivación y formación de competencias indispensables para la gestión de los sistemas educativos en un mundo en cambio acelerado.

Esta “Caja” está dirigida a desplegar posibilidades y oportunidades de formación relacionadas con los siguientes *propósitos*:

- Actualizar la comprensión de los procesos educativos en el mundo contemporáneo y el papel de la educación en los nuevos escenarios sociales, económicos y educativos.
- Consolidar los procesos de descentralización del sistema educativo mediante apoyo y asistencia técnica a los equipos de conducción.

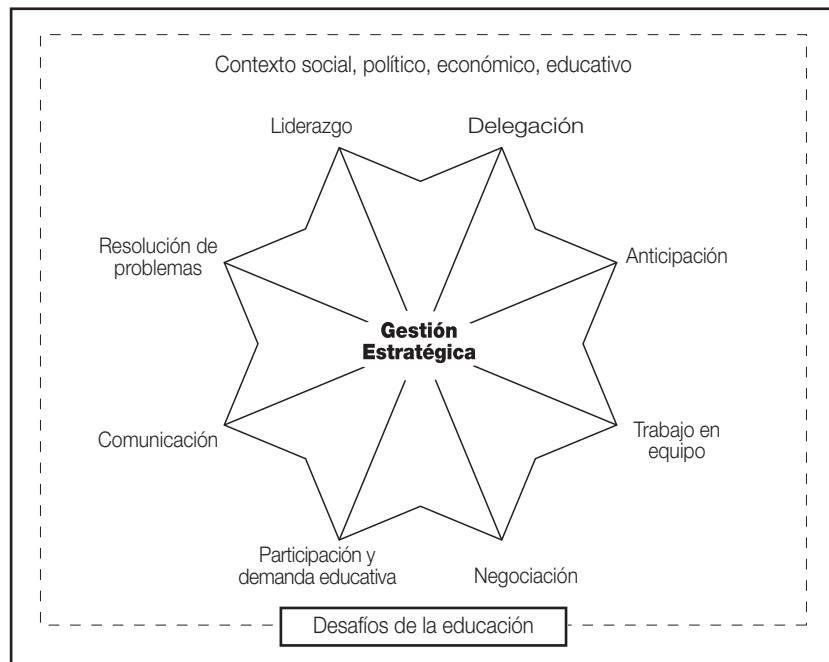
- Promover una ampliación significativa del acceso a las competencias que exigen los puestos claves de la gestión educativa.
- Propiciar una comprensión sobre los desafíos de las organizaciones educativas garantizando una mayor profesionalización en la toma de decisiones de sus responsables.
- Desarrollar y fortalecer un conjunto de competencias inherentes a la profesionalización de la gestión educativa.



La concepción que subyace al diseño de esta "Caja" es que la gestión estratégica constituye el hilo conductor del proceso de formación y desarrollo de competencias en educación. Además, conviene subrayar que la gestión estratégica es a la vez, una competencia en sí misma y una metacompetencia en la que anidan otras competencias específicas. Cada módulo, de una u otra forma, remite a la gestión estratégica. Pero, a los efectos de facilitar la exposición, se procuró desplegar este espacio de formación para cada competencia en particular, a sabiendas de la dificultad que entraña separar -siquiera analíticamente- los límites entre una competencia y otra.

Para abordar la problemática de la profesionalización de los equipos de gestión educativa se han escogido nueve competencias vinculadas con el desarrollo de las capacidades interpersonales y profesionales en el escenario de los actuales desafíos de la educación. Para el presente proyecto se identificaron como más relevantes: trabajo en equipo, gestión y perspectiva estratégica; comunicación en las organizaciones; procesos de delegación y negociación; resolución de problemas; prácticas de liderazgo; proyección y construcción de escenarios alternativos; y atención a la participación y demanda educativa. El siguiente esquema presenta el contexto de transformación y las nueve competencias con que ha sido organizada la "Caja de Herramientas".

Esquema 1



Alcance de esta propuesta

La “Caja de Herramientas” fue diseñada como una estrategia formativa organizada en diez módulos que procuran abarcar las temáticas más relevantes relacionadas con las competencias vinculadas con la gestión de la organización educativa, fundamentalmente a nivel provincial.

Cada módulo constituye una unidad de formación autocontenida; es decir, las diversas unidades pueden ser abordadas con alto nivel de autonomía y de auto-organización; pero también, y fundamentalmente, fueron diseñadas en torno a una visión totalizadora, donde cada uno de los módulos se articulan con los otros en el marco de una gestión educativa estratégica que se propone la reconceptualización y modernización de los procesos de toma de decisiones.

La estrategia de formación de esta “Caja de Herramientas” conceptuales, prácticas y procedimentales no impone una única secuencia en su uso; ante cada situación personal o institucional, el lector puede acudir a los módulos de mayor pertinencia para atender el problema que motivó su consulta. Más aun, cada interesado es invitado a armar su propio trayecto de formación, utilizando los módulos según sus necesidades y expectativas.

También estos módulos fueron pensados como una biblioteca de referencia para resolver diversas situaciones puntuales, para conocer referentes teóricos y

diversos aportes resolutorios que se pueden adoptar, así como para identificar las lecturas y bibliografías más relevantes sobre las temáticas.

De cualquier manera, e independientemente del uso que se le dé, constituye un material formativo integrado, apto para ser utilizado tanto en espacios presenciales como a distancia, en forma individual o colectiva. Pretende ser de utilidad, a través de una modalidad de autoformación, en función de diferentes necesidades, disponibilidades horarias, o de las propias urgencias o motivaciones de los eventuales usuarios.

En otras palabras, este es un material construido específicamente para el quehacer de las administraciones descentralizadas y se propone invitar a los lectores a incluir sus recorridos personales de aprendizaje sobre temas que los implican cotidianamente. También se propone generar pistas para la acción y reflexión, así como herramientas que faciliten la reconstrucción de competencias en la búsqueda personal y colectiva de un nuevo perfil profesional.

Cada módulo incluye actividades que se proponen promover la reflexión sobre las problemáticas cotidianas y sobre las posibilidades de resolución y generación de alternativas de acción. Por último, cada módulo incluye un amplio espectro de lecturas de profundización formado por una mayoría de fragmentos y algunas adaptaciones.

De alguna forma, debe entenderse que este es un texto “inacabado”, a “medio escribir”. La versión definitiva sólo la tiene el lector, que en una relación interactiva va confeccionando un itinerario de formación a su medida. El texto es apenas una matriz que cada lector repiensa y actualiza a partir de sus propios conocimientos, sus reflexiones, sus experiencias y sus vivencias. O, lo que es lo mismo, el lector puede plasmar en esa matriz lo que su memoria ha registrado como resultado de sus conocimientos y prácticas profesionales.

Actividades

Ficha N° 1

A. A partir de lo presentado en este módulo sobre la propuesta general del proyecto diagnostique cual sería un probable trayecto de formación en gestión educativa reflexionando sobre qué competencias Ud. domina con mayor o menor profundidad. Marque el resultado de estas reflexiones en el gráfico para generar su propio autodiagnóstico sobre estas temáticas.



B. Desarrolle por escrito sus metas u objetivos de formación dando prioridad a sus intereses e identifique su agenda de trabajo:

Ficha N° 2

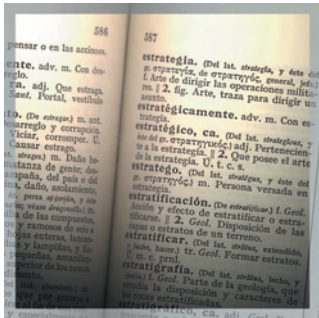
A. *La Quinta Disciplina* de Peter Senge es un texto relevante por su planteo sobre la transformación de las instituciones en organizaciones inteligentes. Lea los capítulos 1 y 4.

B. Identifiquen en el texto y sintetizen en no más de dos páginas los siguientes conceptos: ORGANIZACIÓN INTELIGENTE; APRENDIZAJE GENERATIVO; FRAGMENTACIÓN VS. TOTALIDAD; SÍNTOMAS VS. CAUSAS; PALANCA O PUNTO DE APALANCAMIENTO; LAS CINCO DISCIPLINAS DE UNA ORGANIZACIÓN INTELIGENTE; APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.

C. A su entender, después de realizar la lectura del texto ¿Qué relación puede plantearse entre una “ORGANIZACIÓN INTELIGENTE” y lo que el autor denomina “APTITUD PARA ALCANZAR LOS RESULTADOS QUE ESPERAMOS”?

Bibliografía

- A.A.V.V., **La modernización educativa y el nuevo contexto internacional**, México, Fundación SNTE, 1991.
- AGUERRONDO, INÉS, **La escuela como organización inteligente**, Buenos Aires, Troquel, 1996.
- BAEZ DE LA FE, BERNARDO, **El movimiento de escuelas eficaces**, en Revista Iberoamericana de Educación, N°4, 1994.
- BEARE, CALDWELL, MILLIKAN, **Cómo conseguir centros de calidad**, España, La Muralla, 1992.
- BONAMI, MICHEL; GARANT, MICHEL (eds.), **Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement**, Bélgica, De Boeck Université, 1996.
- CEPAL/UNESCO/OREALC, **Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad**, Santiago de Chile, CEPAL/UNESCO/OREALC, 1992.
- COLOM, ANTONI; MÈLICH, JOAN, **Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación**, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- CROZIER, MICHEL, **Estado modesto, Estado moderno. Estrategia para el cambio**, Fondo de Cultura Económica, 1987, México.
- DE IBARROLA, MARÍA; GALLART, MARÍA ANTONIA (coord.), **Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina**, OREALC-UNESCO, Santiago de Chile, México, 1994.
- DELORS, JACQUES, (de la Misión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, precedida por) **La educación encierra un tesoro**, Madrid, Santillana, 1996.
- DROR, YEHEZKEL, **La Capacidad de Gobernar. Informe al Club de Roma**, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- DRUCKER, PETER, **La Administración en una época de Grandes Cambios**, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1996.
- DUPOUEY, PAUL, **Marketing de l'éducation et de la formation**, París, Les Éditions d'organisation, 1990.
- ELSTER, JON, **El cemento de la sociedad. Las paradojas del orden social**, España, Gedisa, 1991.
- FRIEDBERG, ERHARD, **Análisis sociológico de las organizaciones, Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH)**, Ficha de trabajo N° 66, 1988, Montevideo.
- FRIGERIO, POGGI, TIRAMONTI, AGUERRONDO, **Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión**, Buenos Aires, Troquel, 1992.
- FUENTES, CARLOS, **Hacia el Milenio en Los compromisos de la Nación**, México, D.F., Plaza y Janés, 1996.
- FUNDACIÓN SNTE PARA LA CULTURA DEL MAESTRO MEXICANO, **Educación, fin de siglo, Tomo I y II, Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional**, México, SNTE, 1994.
- HALLAK, JACQUES, **Invertir en el futuro. Definir las prioridades educacionales en el mundo en desarrollo**. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Madrid, Tecnos, 1991.
- HARGREAVES, ANDY, **Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)**, Madrid, Morata, 1994.
- HELSELBEIN, FRANCES; GOLDSMITH, MARSHALL; BECKHARD, RICHARD, **La organización del futuro**, fundación Drucker, Buenos Aires, Granica, 1998.
- HOBSBAWM, ERIC, **Historia del Siglo XX**, Barcelona, Crítica, 1995.
- MERTENS, LEONARD, **Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos**, Montevideo, O.I.T., POLIFORM CINTERFOR, CONOCER, 1996.
- MINGOTAUD, FRANÇOIS, **La fonction d'encadrement. Techniques pour reussir**, París, Les Éditions d'organisation, 1993.
- MORIN, EDGAR, **Introducción al pensamiento complejo**, Barcelona, Gedisa, 1996.
- NARODOWSKI MARIANO, NARODOWSKI PATRICIO, **La crisis laboral docente**, Buenos Aires, Centro editor de América Latina, 1988.
- OREALC-UNESCO, **Para la crisis actual ¿qué gestión educativa?**, Mesa redonda, PROMEDALC III, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO, 1990.
- SARLO, BEATRIZ, **La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas**, Buenos Aires, Editorial Planeta, 1998.
- SCHÖN, DONALD, **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**, Madrid, Paidós, 1992.
- SENGE, PETER, **La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje**, Buenos Aires, Granica, 1992.
- SÉRIEYX, HERVÉ, **El big bang de las organizaciones. Cuando la empresa entra en mutación**, Barcelona, Granica, 1994.
- TEDESCO, JUAN CARLOS, **El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la sociedad moderna**, Madrid, Anaya, 1995.
- TOFFLER, ALVIN, **El cambio del poder. Powershift. Conocimientos, bienestar y violencia en el umbral del siglo XXI**, Barcelona, Plaza & Janes Editores, 1990.
- TOURAINÉ, ALAIN, **¿Podremos vivir juntos?. La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global**, Argentina, Fondo de cultura económica, 1997.
- UNESCO, **Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal**, Sexta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Kingston, Jamaica, 1996, UNESCO, Santiago, 1996.
- UNESCO/IDRC, **Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción**, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1993



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

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 retraduccionen 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

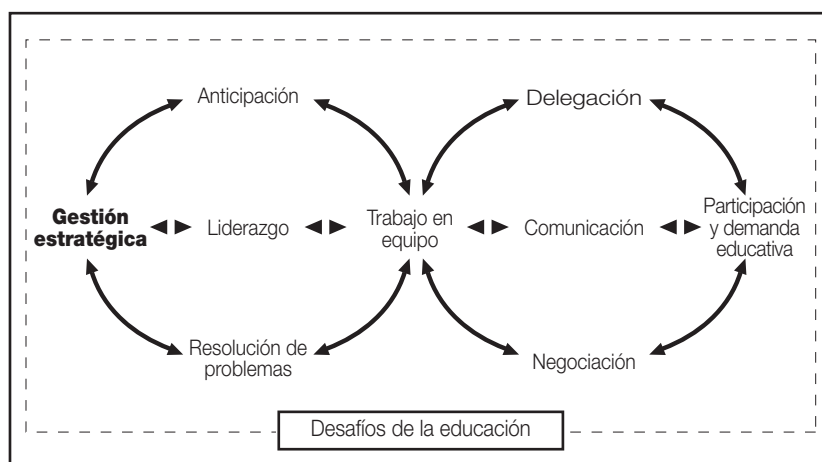
La transformación en la que estamos inmersos nos impone transitar desde un presente modelo de administración escolar muy enraizado en el pasado, hacia un modelo presente lanzado hacia el futuro, aunque muchas veces parezca sólo un deseo: la gestión educativa estratégica.

¿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.

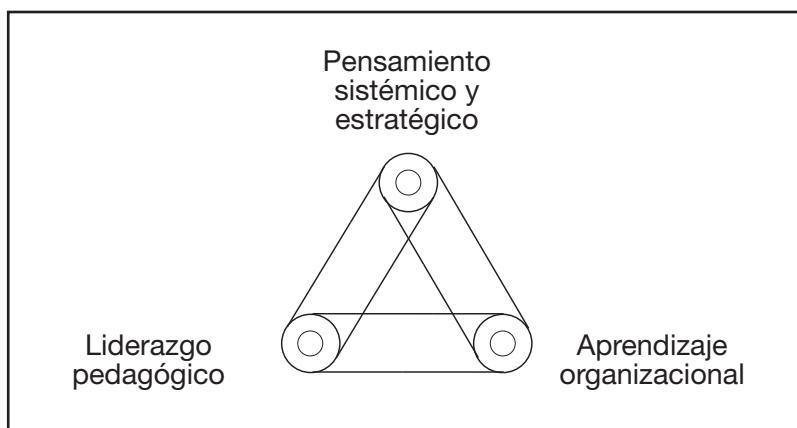
Por otra parte, si se concibe la democracia más como un estilo de vida y una idea moral que como una mera forma de gobierno, donde los individuos, respetando sus diferentes puntos de vista y proyectos vitales, se esfuerzan a través del debate y la acción política, de la participación y cooperación activa, 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.

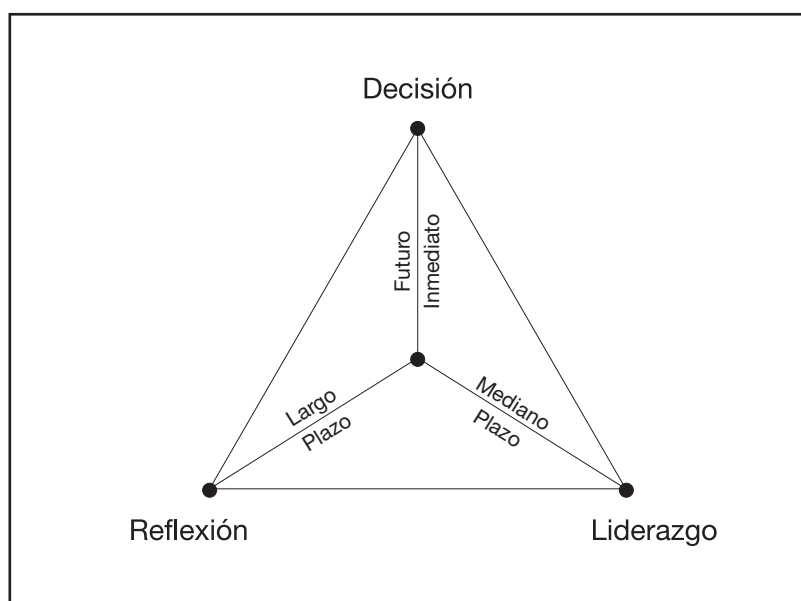
El aprendizaje -sobre las organizaciones educativas y su acumulación- es esencial para la planificación estratégica y esta es a su vez la semilla de la transformación educativa, lo cual implica que es imposible eludir o rehuir del aprendizaje. La gestión educativa es una herramienta de conducción eficiente 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 professionnalisation 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.



Liderazgo

3

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

3

Módulo

Liderazgo



IIPE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Índice

SER JEFE YA NO ES LO QUE ERA	5
¿Qué inhibió la cultura de la jerarquía?	5
La cultura de la jerarquía administró regularidades pero aplastó el cambio	6
La dirección en un entorno de incertidumbre	6
¿POR QUÉ EL LIDERAZGO EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN?	9
¿Qué es el liderazgo?	9
El liderazgo como factor de transformación	10
Innovación y complejidad	10
El poder de generar una creatividad colectiva	11
¿QUÉ PRÁCTICAS DE LIDERAZGO FORTALECEN LA GESTIÓN EDUCATIVA?	17
Siete prácticas de liderazgo en gestión educativa	18
Inspirar la necesidad de generar transformaciones	19
Generar una visión de futuro	20
Comunicar la visión de futuro	20
Promover el trabajo en equipo	21
Brindar orientación y desarrollar el espíritu de logro	21
Consolidar los avances en las transformaciones	22
Actualizar los aprendizajes	23
COMPROMISOS DE LÍDERES	29
ACTIVIDADES	30
NOTAS PARA LA MEMORIA	31
BIBLIOGRAFÍA	32

Recuadros

LA COMPRENSIÓN DEL CAMBIO <i>A. Hargreaves.</i>	7
LA ORGANIZACIÓN COMO MARCO DEL PROFESIONALISMO DEL DOCENTE <i>Gimeno Sacristán.</i>	13
ASUMIR EL LIDERAZGO COMO TRANSFORMACIÓN TOTAL <i>Alfredo Gorrochotegui.</i>	25

Liderazgo

La Utopía

***Ella está en el horizonte, dice Fernando Birri.
Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré
¿Para qué sirve la utopía?
Para eso sirve, para caminar....***

Eduardo Galeano

En tiempos de cambios y transformaciones múltiples se espera más de quienes asumen la responsabilidad de pilotear amplias organizaciones. Este módulo pretende generar un recorrido que estimule y esclarezca el fortalecimiento de las acciones de los gestores que se sienten responsables de los procesos y los resultados de su gestión en diversos ámbitos de sus instituciones.

Para ello indagaremos: ¿Qué requieren las personas y las organizaciones, además de objetivos, rutinas, procedimientos y cálculos? ¿Para qué orientar, estimular y comunicar? ¿Para qué promover la motivación?

En este sentido intentaremos abordar las principales prácticas del liderazgo, identificar cuáles son las más potentes en épocas de cambios rápidos y enormes que involucran a muchos actores.

Nos interesará, asimismo, ahondar sobre aquello que recogieron varias investigaciones sobre liderazgo: ¿qué esperan las personas de quienes se desempeñan como líderes en espacios de organización y gestión? ¿Cuáles son las cualidades valoradas de los líderes en su desempeño?

Ser jefe ya no es lo que era

La tarea de dirección de grupos humanos no es una cuestión de ordenar y controlar. La idea de jefe como jerarca ha cambiado o, más precisamente, transita hacia un cambio muy relevante. La jerarquía entendida como control desalienta el desarrollo del compromiso y la responsabilidad, obstaculiza el trabajo creativo de casi todos y, por supuesto, concibe el trabajo en equipo. La tarea de dirección de grupos humanos no resiste una práctica restringida al mantenimiento del orden y del control a través de los procedimientos.

Las premisas de trabajo del modelo burocrático se apoyan en la necesidad de generar rutinas de trabajo, de censurar el desarrollo de criterios propios por parte del operador, privilegiando la organización centralizada, la planificación detallada de los rituales, y las tareas individuales que se encadenan a través de múltiples procesos de inspección y control. Para “administrar lo dado” se requieren ciertas certidumbres: de tecnologías, de mercados, de calidades, certidumbres con las que ya no contamos.

Sacudidos por fuertes transformaciones sociales, políticas, productivas y tecnológicas, vivimos en contextos más complejos, dinámicos, exigentes y cambiantes, en tiempos turbulentos donde lo que se sabe no alcanza para impulsar y generar cambios, y donde es necesario reconocer la necesidad de otros saberes y competencias.

¿Qué inhibió la cultura de la jerarquía?

El modelo clásico de la administración diseñó cadenas de jerarquías. A cada función de una organización se correspondía una línea de control basada en normativas externas, generales y formales. La jerarquía entendida como control desalentó el desarrollo de un sentido de compromiso con la calidad del trabajo y se tradujo en rigidez, pérdidas de calidad y deterioro de las empresas.

La jerarquía, con sus niveles y prácticas de control, desaprovecha la oportunidad de incorporar la creatividad y el criterio de los actores, así como la de formar una ética de la responsabilidad en todos los escalones de una organización. El dinamismo actual exige, en cambio, desarrollar a pleno las capacidades del ser humano eliminando los resabios del modelo de la administración que aún obstaculizan la puesta en práctica de redes de cooperación y la posibilidad de trabajar formando equipos que puedan desarrollar al máximo la profesionalidad de los sujetos de las organizaciones.

La cultura de la jerarquía administró regularidades pero aplastó el cambio

Los procesos de trabajo del modelo clásico se apoyaban en la necesidad de generar rutinas de trabajo, de programar totalmente esos procesos según criterios-estándares independientemente de las capacidades personales.

La regulación minuciosa del trabajo priva a las organizaciones de dos aspectos centrales en un proceso de fortalecimiento: el aprendizaje y la innovación; si el trabajo se realiza en forma estandarizada, quizás pueda lograrse regularizar su ritmo, pero seguramente no quedarán espacios para los aportes personales; no habrá lugar para incorporar nuevos procedimientos, ni para inventos que conduzcan a innovaciones.

Un sistema de jerarquías administra lo previsible, lo regulado, pero no puede desatar innovaciones. Para innovar verdaderamente es necesario promover una ruptura con las rutinas, las tradiciones y con todo lo que conserva los altos niveles de complacencia en la cultura “del siempre fue así”.

Un sistema de jerarquías administra lo previsible, lo regulado, pero no puede desatar innovaciones.

La dirección en un entorno de incertidumbre

La idea de conducción ligada sólo a la noción de jerarquía sucumbe frente a la nueva situación de incertidumbre, quiebres históricos y transformaciones. Está en crisis la concepción de que una organización requiere de varios niveles de jerarquía y control para desarrollar proyectos exitosos. Se ha empezado a revertir la tendencia a contar con grandes pirámides jerárquicas, con fuerte predominio de relaciones verticales de subordinación.

La idea de conducción ligada sólo a la noción de jerarquía sucumbe frente a la nueva situación de incertidumbre, quiebres históricos y transformaciones.

Tiempos de rápidos cambios exigen rápidas respuestas, construidas sobre recreaciones del saber, múltiples e inteligentemente articuladas en el diseño de un producto o de un servicio. Una organización que concentra hacia arriba todas las facultades de diseño y decisión es incapaz de responder con eficacia y eficiencia a los nuevos desafíos. Las grandes pirámides incrementan los costos de funcionamiento, desconocen las competencias y los saberes específicos desarrollados en los distintos niveles personales. La jerarquía formaliza la comunicación, multiplica las posibilidades de incomunicación y los déficits de consenso.

El rediseño de las organizaciones se construye sobre otras bases: una pluralidad de sujetos con sus múltiples saberes, la consideración del aprendizaje sobre la misma organización y la construcción de futuro que oriente hacia dónde dirigirse. En consecuencia, la estructura se “achata”, se simplifica y se redefine el sentido de los roles y de las funciones de todos los que trabajan en una organización.

En un entorno de acelerados cambios y de gran dinamismo social y cultural, las organizaciones están forzadas a un dilema de hierro: propiciar procesos de mejora continua o hacerse invisibles frente a las múltiples demandas; estos contextos necesitan nuevos estilos de dirección: se trata del desafío del liderazgo, del cambio permanente y aprendizaje sobre lo que hacemos.

La comprensión del cambio

Cuando se habla de la escuela, suelen surgir las analogías con las empresas. Sin embargo, esas analogías se discuten. Las escuelas no son empresas. Los niños no son productos. Por regla general, los educadores no consiguen beneficios.

No obstante, las escuelas y las empresas no son absolutamente diferentes. Los grandes institutos de secundaria, en particular, comparten bastantes características importantes con las empresas: gran cantidad de personal, jerarquías de mando bien delineadas, divisiones de responsabilidad especializadas, demarcación de tareas y papeles, y problemas para conseguir coherencia y coordinación. Cuando el mundo empresarial entra en crisis importantes y sufre transiciones profundas, las organizaciones de servicios humanitarios, como los hospitales y las escuelas, deben prestar mucha atención, porque pronto las afectarán crisis semejantes.

Es difícil que algún observador del mundo social que le rodea no tenga conciencia de los enormes cambios que están produciéndose en el mundo empresarial. Reestructuraciones, reducciones de plantilla, cambio de organización que están teniendo que afrontar muchas empresas y sus empleados. Los negocios quiebran. Las jerarquías de las organizaciones se hacen más uniformes y los estratos de la burocracia desaparecen.

El liderazgo y la forma de ejercerlo experimentan extraordinarias transformaciones. Cuando las estructuras tradicionales se consumen y aparecen otras nuevas, las pautas de cambio se celebran, a veces, con elogios a la potenciación personal o al aprendizaje y desarrollo de la organización. En otras ocasiones, las celebraciones no son sino el velado eufemismo del colapso de la empresa, de la crueldad gerencial o de la quiebra calculada. Dependiendo del punto de vista de valores de cada uno y, a veces, de la situación también, estas transformaciones de la vida de la empresa pueden ser heroicas u horribles. En cualquier caso, su impacto en el mundo empresarial y más allá de él es formidable.

Las transformaciones sociales a las que estamos asistiendo al final del milenio van mucho más allá del mundo empresarial. Los grandes cambios en la vida económica y de las organizaciones van acompañados por cambios igualmente profundos, con los que se interrelacionan, en la organización y el impacto del saber y de la información; en la expansión global del peligro ecológico, con la creciente conciencia pública de ese peligro; en la reconstrucción geopolítica del mapa global; en la restitución y reconstitución de las identidades nacionales y culturales e, incluso, en la redifinición y reestructuración de las identidades humanas (human selves).

Aunque, en cierto sentido, el cambio es ubicuo, el péndulo social siempre está oscilando y no hay nada nuevo bajo el sol, la yuxtaposición de estos cambios generalizados hace que sea más que un simple cambio de moda social. En efecto, no es demasiado dramático decir que estos cambios combinados y conectados marcan el declive de un período sociohistórico clave y la llegada de otro. Este significativo cambio sociohistórico nos plantea problemas muy importantes en torno al fin del siglo.

Dado su papel en la preparación de las generaciones del futuro, las consecuencias de estos cambios son especialmente importantes para los profesores. Sin embargo, aunque las reverberaciones del cambio están empezando a dejarse sentir en el ámbito educativo, a menudo sólo se comprenden vagamente. En realidad, la bibliografía general sobre el cambio educativo lo ha tratado de forma más bien pobre.

La bibliografía sobre el cambio educativo está repleta de teorías y modos de ver lo que ha llegado a conocerse como el proceso de cambio. Tratando los aspectos más genéricos del cambio educativo, esta bibliografía nos ha ayudado a apreciar cómo se implementa el cambio, cómo las personas lo realizan por su cuenta y cómo persiste el

cambio y, con el tiempo, se institucionaliza. Sin embargo, con frecuencia, la atención intensiva y acumulativa dispensada al proceso de cambio ha llevado a lo que Robert Merton llamaba desplazamiento de metas.

Dicho desplazamiento se produce cuando nos quedamos tan fascinados por los medios con los que tratamos de alcanzar nuestras metas que aquéllos suplantán, en último extremo, a éstas. Los objetivos originales acaban pasándose por alto u olvidándose. A menudo, la preocupación por el proceso de cambio acaba así. Cuando los esfuerzos se canalizan hacia la implementación, las razones iniciales para efectuar el cambio pasan rápidamente a segundo plano.

En consecuencia, las personas afectadas se preguntan a menudo qué objeto tiene el cambio. No tienen claros sus orígenes, sus fines ni su relevancia para alcanzarlos. Aunque ahora nos encontramos con un impresionante discurso profesional sobre el proceso de cambio, nuestra atención al fin y al contexto del cambio y a los discursos mediante los que se interpreta y expresa, sale relativamente mal parada.

El discurso se basa en la proposición fundamental de que los problemas y los cambios a los que se enfrentan profesores y escuelas no están confinados a los límites estrictos de la educación, sino que se enraízan en una importantísima transición sociohistórica desde el período de la modernidad al de la postmodernidad. Las demandas y contingencias del mundo postmoderno, cada vez más complejo y acelerado, están afectando de forma creciente a profesores y escuelas.

Sin embargo, a menudo su respuesta es inadecuada o ineficaz, dejando intactos los sistemas y estructuras del presente o retirándose a los reconfortantes mitos del pasado. Las escuelas y los profesores tratan de aplicar soluciones burocráticas de corte modernista: más sistemas, más jerarquías, más imposición del cambio, más de lo mismo.

O se retiran con nostalgia a los mitos premodernos de la comunidad, el consenso y la colaboración, en donde lo pequeño es hermoso y las amistades y la lealtad vinculan a los profesores y a otros en redes tupidas y protegidas de objetos y pertenencias comunes.

En muchos aspectos, las escuelas siguen siendo instituciones modernistas y, en algunos casos, incluso premodernas, que se ven obligadas a operar en un complejo postmoderno. A medida que pasa el tiempo, la distancia entre el mundo de la escuela y el mundo exterior a la misma se hace cada vez más evidente. El carácter anacrónico de la escolarización es cada vez más transparente. Esta disparidad define gran parte de la crisis contemporánea de la escolarización y la enseñanza.

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

¿Por qué el liderazgo en tiempos de transformación?

A la gestión y a las funciones directivas de la administración se las relaciona generalmente con las acciones de los actores dirigidas a anticipar, proyectar, organizar, decidir y evaluar los procesos y las estrategias de una organización.

Si bien no es un tema reciente, las acciones ligadas al liderazgo vuelven a figurar en los estudios de organizaciones escolares que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza.

Gestión y liderazgo son dos nociones integradoras del universo de los procesos de dirección de los ámbitos organizativos. La gestión se relaciona más directamente con las estrategias, la eficacia y los objetivos de cada proyecto, en tanto que el liderazgo se vincula con los valores, los propósitos, la pasión y la imaginación, necesarios para poner en circulación los procesos de animación y movilización de los actores del sistema.

Gestión y liderazgo son dos nociones integradoras del universo de los procesos de dirección de los ámbitos organizativos.

¿Qué es el liderazgo?

El liderazgo puede definirse como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos.

Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los fines y los valores generalmente sepultados en el fárrago de las rutinas cotidianas. Desde el papel de líder, el gestor convoca a promover la comunicación y el sentido de los objetivos que se pretenden lograr en el futuro inmediato, en el mediano y en el largo plazo. Así, el liderazgo se relaciona con motivar e inspirar esa transformación y hacer interactuar las acciones personales y las de los equipos.

El liderazgo se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los fines y los valores generalmente sepultados en el fárrago de las rutinas cotidianas.

El gestor, como líder, comunica la **visión de futuro compartido** de lo que se intenta lograr, articulando una búsqueda conjunta de los integrantes de la organización que no necesariamente comparten el mismo espacio y tiempo institucional, aunque sí los mismos desafíos. La cultura de raíces burocráticas nos ha hecho suponer muchas veces que con elaborar objetivos y programas es suficiente para desempeñar una buena gestión. Sin embargo, la comprensión de los fines de los proyectos por parte de los innumerables actores que participan en una gestión nunca fue ni podrá ser un proceso obvio, de adhesión inmediata.

El liderazgo asume el complejo desafío de convocar a participar en extensas redes de trabajo orientadas a *asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes*.

El liderazgo como factor de transformación

El liderazgo como dimensión de la conducción de organizaciones evoca tiempos de transformación, de crisis, de incertidumbres, para los cuales no son eficaces las imágenes de mundo basadas en el pasado o en las rutinas establecidas, ya obsoletas. Encierra un conjunto de procesos que, en primer lugar, asume nuevos desafíos y, en segundo lugar, los instala en contextos significativamente desafiantes, cambiantes, removedores que promueven una nueva configuración del sentido y del quehacer en colaboración.

Los procesos ligados al liderazgo son insoslayables en épocas de grandes transformaciones, en tiempos en que las representaciones sobre las prácticas pedagógicas –sean éstas de nivel macro o micro- requieren otros imaginarios que generen y despierten una nueva mentalidad y acciones. Se trata de cuestionar lo que hacemos para generar nuevas comprensiones y procesos para concretarlas.

Innovación y complejidad

Las actuales circunstancias de cambio, nos llevan a reconocer y reflexionar sobre cómo los sistemas tradicionales han obstruido el desarrollo de la individualidad, y la capacidad de colaboración con otros y esto les ha significado a las organizaciones la inercia y la traba para concebir y desarrollar innovaciones. El cambio paradigmático que hoy transitan las disciplinas de la organización y de la gestión imponen una revisión profunda de estas premisas.

El cambio organizacional se relaciona con: el trabajo en equipo, la capacidad de colaboración, la reflexión entre los miembros sobre qué hacer, qué resulta y qué se aprende de ello, el estímulo de los comportamientos innovadores y la cultura organizacional que genera y sustenta.

Para ser efectivas, las organizaciones deben tener la capacidad de dar respuesta a los desafíos planteados por la sociedad y las situaciones por las que atraviesen. Los docentes tendrían que desempeñar un papel protagónico en el cambio por estar permanentemente en contacto con las demandas sociales, laborales, políticas y económicas. Una organización con mayor nivel de delegación, se ubica en una posición más favorable para maniobrar, que otra con una estructura rígida. Y, a su vez, requiere más comunicación y más capacidad de autonomía y el de trabajo en colaboración.

La desconcentración y descentralización de la toma de decisiones, el aporte criterioso realizado por quienes desarrollan las prácticas educativas, la búsqueda de escenarios alternativos, la planificación estratégica, el achatamiento y hasta la inversión de la pirámide, el trabajo en equipo y la evaluación por resultados más que el control de tareas simples y repetitivas, han transformado el mundo de los gestores educativos y el del management que busca generar organizaciones humanas más efectivas.

El poder de generar una creatividad colectiva

Los requerimientos de las nuevas culturas de trabajo en las organizaciones exigen algo más que dirigir; se necesita también una clara visión que estimule y genere grupos, alianzas, motivaciones y competencias para actuar. Es preciso generar organizaciones “llenas de vida”, en la expresión de Kotter y, en este sentido, el liderazgo se vincula con los procesos relacionados con el aprendizaje y la motivación orientada a atraer a la gente deseosa de aportar. Es entonces cuando esa clara visión cumple su objetivo. El término visión es la imagen de futuro que deseamos crear. Por ejemplo: *aprendizajes potentes y significativos para TODOS los niños y los jóvenes de nuestra provincia, de nuestro estado, departamento o Nación.*

Sin duda, esta imagen no genera por sí misma esos aprendizajes, pero sí puede constituirse en un puente o herramienta de comunicación con la comunidad: con los docentes de nivel inicial, EGB, polimodal, con los formadores de docentes, con los responsables de las unidades de planificación y evaluación, con todos los integrantes de la red educativa. Sin duda esta visión puede comunicar el horizonte a los padres y madres, a la comunidad local toda.

La visión tiene que ser explicitada en tiempo presente, como si ya estuviera sucediendo, tiene que comunicar adónde queremos ir y cómo seremos cuando lleguemos allí, según recomienda Peter Senge (1994). Ella explicita el sentido más profundo de la organización, su propósito, y así se remite a los fines y no a los medios.

La visión expresa el sentido de misión, la expresión de la finalidad o la razón de ser de esa organización, de la cual se deriva su horizonte y su trayectoria. Se construye con los elementos conceptuales y situacionales de ese espacio educativo. Esa visión implica la enunciación explícita del contenido de la misión, en relación con la calidad y la pertinencia, asumida por todos los sectores que participan en la configuración de esa comunidad educativa.

Es de alguna manera una utopía, es un escenario de futuro posible y altamente deseable. En este sentido, el liderazgo colabora a crear una nueva realidad deseada a partir de la comunicación de esa visión de futuro, orientando a los actores hacia ese escenario.

A través de la visión, el liderazgo construye un mensaje **que redefine la naturaleza de las cuestiones fundamentales**, las que son incompatibles en el estado actual de la situación educativa. Vuelve a plantearse el qué y para qué.

La visión se autopostula como crítica de las realidades y de las mentalidades, se propone cuestionar los niveles de complacencia e indiferencia predominantes frente a las oportunidades socialmente disponibles o a las potencialidades humanas no desarrolladas. El mayor enemigo de un proceso de transformación es precisamente esta complacencia generalizada que encubre una profunda frustración y descreimiento en las potencialidades de la acción colectiva y, en el fondo, en

Es preciso generar organizaciones “llenas de vida”, en la expresión de Kotter y, en este sentido, el liderazgo se vincula con los procesos relacionados con el aprendizaje y la motivación orientada a atraer a la gente deseosa de aportar. Es entonces cuando esa clara visión cumple su objetivo.

Es de alguna manera una utopía, es un escenario de futuro posible y altamente deseable. En este sentido, el liderazgo colabora a crear una nueva realidad deseada a partir de la comunicación de esa visión de futuro, orientando a los actores hacia ese escenario.

La visión tiene un carácter humanista y se preocupa por la formación en los procesos cotidianos de trabajo.

El liderazgo construye colectivamente una malla de trabajo, de desempeños, de sueños, de representaciones, de calidades.

El liderazgo tiene la ambición de generar una visión de futuro compartida, en este sentido es colectiva, intenta inspirar colegialidad, cohesión, integración y sentido, respetando la diversidad de aportes de los actores; no sometiéndolos a reglas universales y falsamente válidas.

las propias potencialidades. Por esta razón, la visión descubre y devela el fracaso, la ineficiencia, el derroche y la mediocridad.

La visión tiene un **carácter humanista** y se preocupa por la formación en los procesos cotidianos de trabajo. Encierra una utopía sobre la persona, la organización o la sociedad, aunque nunca la llegue a definir racionalmente como esperarían los planificadores y los técnicos hacedores de programas. Plantea que el aprendizaje es posible, que la calidad es alcanzable, que la cooperación es practicable, que la equidad es construible. Es decir, comunica sueños de grandeza que son intrínsecamente motivadores. El liderazgo convoca a construir la transformación trascendiendo las conductas y motivaciones utilitarias del hombre para acceder a su naturaleza altruista. Esto es posible finalmente, porque la utopía no sólo propone un modelo de sociedad abstracto sino que promete un lugar personal en ella. Así hace de la visión de futuro una misión personal asumible como vocación y como realización plena de las potencialidades.

El liderazgo **construye colectivamente una malla de trabajo, de desempeños, de sueños, de representaciones, de calidades**. El liderazgo sueña grandezas pero con los pies en la tierra. Desata procesos específicos que permiten visualizar pequeños logros en el corto y mediano plazo, que apunten a practicar ese futuro, para aliviar la tensión del “ya pero todavía no”. Nada anula mejor una visión de futuro que la imposibilidad de crear logros parciales anticipatorios -metas- de los grandes desafíos planteados.

El liderazgo tiene la ambición de generar una visión de futuro compartida, en este sentido es colectiva; intenta inspirar colegialidad, cohesión, integración y sentido, **respetando la diversidad** de aportes de los actores; no sometiéndolos a reglas universales y falsamente válidas. Abre las puertas al aprendizaje permanente, a la experimentación y la exploración de soluciones, y a la búsqueda de criterios compartidos y no de prácticas repetitivas.

La organización como marco del profesionalismo del docente

No se puede comprender el comportamiento de los docentes, ni favorecer el cambio del mismo sin entender que sus papeles profesionales son respuestas personales, eso sí, a patrones de comportamientos dirigidos no sólo por la cultura, la sociedad y la política educativa externa, sino de forma más inmediata por las regulaciones colectivas de la práctica, establecidas en los centros escolares y diseminadas como una especie de “estilo profesional” por diversos niveles del sistema escolar, creando lo que es la cultura profesional como conjunto de rutinas prácticas, imágenes que dan sentido a las acciones, valores de referencia y racionalización de la práctica. Los estudios sobre la génesis del profesionalismo en cada docente hablan siempre de la importancia de la socialización profesional en el marco escolar.

Históricamente, el pensamiento educativo ha proporcionado diferentes “imágenes” para pensar en los profesores: desde una concepción espiritualista e idealista que centra su valor en la acumulación de virtudes y cualidades ideales que nadie posee, hasta la visión tecnicista y conductual de reducir su profesionalismo a un cúmulo de destrezas, pasando por la idea más reciente de ser un agente que toma decisiones racionales en la práctica guiado por un cierto procesamiento de información, o por la imagen de un artista artesano que tiene que redescubrir su técnica para moldear cada situación irrepetible. En menor medida se ha explicado su profesionalismo en relación con las coordenadas del puesto de trabajo real que desempeña en las instituciones escolares, cuando esas condiciones laborales –fruto de un estatus cultural y socioeconómico– marcan la práctica cotidiana de su hacer pedagógico. Las condiciones de trabajo y las oportunidades profesionales afectan el grado y la forma en que los profesores se implican activamente en sus clases. En otras palabras, esas circunstancias y los trabajos/aprendizajes en las aulas están inextricablemente relacionados.

Los profesores no son técnicos que derivan directamente sus acciones concretas partiendo de conocimientos preexistentes de carácter científico o de su propia iniciativa. La práctica educativa es anterior al conocimiento sobre lo educativo y se determina por otros factores y mecanismos. La enseñanza es una práctica que supone componentes o dimensiones diversas:

- *Reglas colectivas de comportamiento común a todos los profesores que las comparten como normas de cultura profesional y que, no siendo determinantes ni ajenas a las acciones individuales, forman tradiciones colectivas que afectan a todos ellos, a un determinado nivel de enseñanza, a los docentes de una cierta especialidad, etc. En este sentido, el cambio pedagógico es un cambio de una cultura colectiva. Esas reglas colectivas se plasman en la forma de desarrollar el trabajo individual y colegiado en los centros.*

- *Normas de comunicación profesional de los profesores entre sí, que dependen de la organización interna del trabajo en los centros, de la organización política del sistema escolar, de la formación del profesorado, del sistema de control e inspección, etc. Cambiar la práctica implica, en este sentido, alterar los parámetros organizativos y de control a que está sujeto el profesorado.*

- *Reglas de comunicación y control interpersonal con los alumnos a su cargo, diferenciadas según sexo, grupo social, etc., que dependen de la idiosincrasia personal de los profesores y directivos, de la cultura externa que asigna un cierto valor y estatus al niño/a y adolescente en desarrollo; o directamente relacionadas con las funciones de guardería y control para la socialización que tiene la institución escolar. El cambio educativo implica una alteración del clima psicosocial y de las formas de ejercer el poder y el control.*

- *Normas implícitas y explícitas de relacionarse con la comunidad exterior, con los padres, con agentes y estímulos culturales de la comunidad, desarrollando un proyecto educativo aislado de la cultura exterior o proyectándose como entidad cultural en dicha cultura. Las reformas educativas pueden suponer formas distintas de relacionar el centro, los profesores y los alumnos con la comunidad y cultura exteriores, estimular la participación y democratización para canalizar esas relaciones en las dos direcciones: proyección del centro en el exterior y evitar el aislamiento de la cultura escolar respecto de la externa.*

- *Conjunto de valores que de forma expresa o tácitamente orientan las prácticas y que condicionan las expectativas que se tienen sobre los alumnos, los profesores y la función de las escuelas. Valores que no suelen ser coherentes entre sí, ni coincidir en todos los sectores sociales o grupos que participan del hecho educativo. Esos valores ponderan de forma singular los fines prioritarios que debe cumplir la escuela: orden, disciplina, cultivo del intelecto, formación del carácter, preparación profesional, etc. Los cambios educativos pueden suponer y requerir cambios en la jerarquía de esos valores, primar los de un grupo sobre los de otros, etcétera.*

- *Una selección del conocimiento, con la adopción de una determinada orientación epistemológica sobre él mismo, opciones sobre las formas de organizarlo y presentarlo, partiendo de decisiones acerca de su utilidad en la educación en la sociedad o en la economía, así como una distribución de aquel para diferentes tipos de alumnos (según su edad, género, condición social, etcétera). Cambiar la educación en este sentido implica alterar el currículo establecido en cuanto a contenidos, destinatarios, forma de organizarlo, reorientaciones en la formación y actualización del profesorado, cambios en los medios que elaboran el currículo, disponibilidad de recursos materiales, condiciones apropiadas de enseñanza, etcétera.*

- *Todo esto se expresa a través de prácticas pedagógicas concretas en el aula, en los centros y en la prolongación de trabajos relacionados con tareas académicas que cada vez más tiene la institución escolar en tiempos y espacios de profesores y alumnos fuera de ella. Prácticas que son de diversa índole: didácticas, de asesoramiento, evaluadoras, organizativas y de gestión. El cambio y la innovación de esas prácticas no consiste en una mera sustitución de unas por otras, en buscar alternativas técnicas para plasmar en la práctica un currículo determinado y cultivar unos valores, sino que suelen ser adaptaciones derivadas de exigencias procedentes de los aspectos anteriormente señalados e implican toda una estructura del profesionalismo docente.*

- *Conocimientos muy diversos –científicos y/o de “sentido común”– respecto de lo que es la educación, los procesos de aprendizaje, el comportamiento de las personas, el papel del profesor, el funcionamiento de las instituciones, la sociedad, la utilidad del conocimiento, etc. Las innovaciones en este sentido se producen en los cambios y sustituciones de conocimiento considerado legítimo para fundamentar opciones tomadas y prácticas realizadas; o bien se deben a alteraciones en las formas como se entiende la utilidad del conocimiento para la práctica, lo que a su vez altera al conocimiento legitimador. El desarrollo de la investigación y del pensamiento sobre la educación y los elementos que intervienen en ella, la preponderancia de unos grupos intelectuales y académicos sobre otros, el hacer primar por parte del poder aquel conocimiento que mejor legitima su práctica y que menos la cuestiona son, entre otros, factores que explican la dinámica en este capítulo.*

- *La práctica educativa para profesores, centros escolares y sistema educativo en general dispone de unas reglas implícitas o explícitas sobre cómo cambiarla, hasta dónde se permite el cambio y a quién corresponde iniciarlo, desarrollarlo y evaluarlo. Esas reglas ponen márgenes de actuación más o menos flexibles, distintos según los aspectos de la práctica a los que se refiera: estructura del sistema, currículo, técnicas pedagógicas, prácticas de evaluación, distribución de funciones entre profesores, relaciones con la comunidad, etc. La innovación supone reestructurar el poder de decisión en el sistema*

educativo, estableciendo reglas de juego distintas a las existentes, regulando los espacios de autonomía para cada ámbito y agentes participantes, etcétera.

Todo esto se configura de forma singular para cada sistema educativo, en cada centro escolar y para cada aula. Su comprensión exige dos premisas metodológicas básicas: considerar el contexto sociohistórico de cada realidad y adoptar una perspectiva ecológica y dialéctica que entienda que el comportamiento de cualquier elemento de esta reclama comprender la interacción que se establece entre los aspectos que se entremezclan en la práctica. El cambio educativo adquiere así multitud de perspectivas, se refiere a aspectos y agentes muy diversos y ofrece distintas posibilidades para cada uno de estos, obligando a distinguir estrategias para abordarlos. Y, en todo caso, nos obliga a poner énfasis sobre aspectos “no evidentes” que gravitan sobre el profesionalismo.

*Fuente: SACRISTÁN GIMENO, en **La gestión pedagógica de la escuela**, UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1992.*

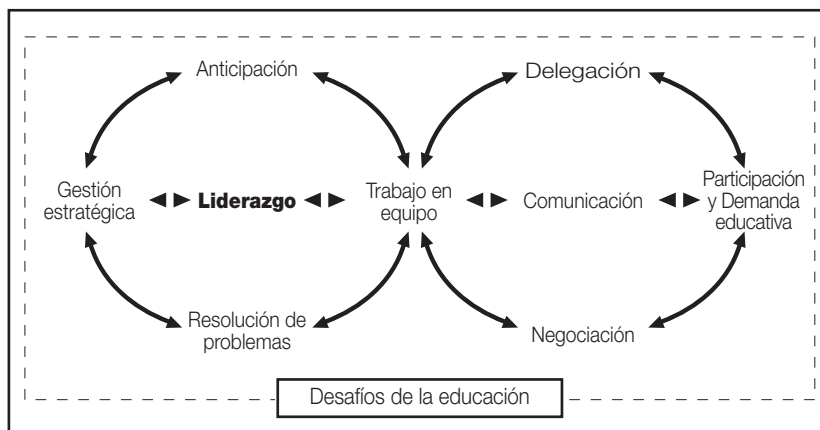
¿Qué prácticas de liderazgo fortalecen la gestión educativa?

Los actuales enfoques de liderazgo no se refieren al de una posición de autoridad en una estructura social, tampoco al conjunto de características de la personalidad. Mucho menos aun nos referimos al liderazgo como don divino, como ligado a distintos mesianismos.

El liderazgo entendido como actividad o como práctica, nos aleja de falsas concepciones que han llevado a confundir liderazgo con autoridad, con megalomanía, con mesianismo y con irresponsabilidad. Retomando a Kotter, afirmamos que los modelos históricos pasaron por alto lo más relevante del liderazgo: que su potencial se vincula más directamente con el aprendizaje profundo. Y coincidimos con Heifetz en que finalmente el liderazgo se relaciona más directamente con la problemática primordial de cómo abordar las prácticas asentadas como rutinarias en tiempos en que se exigen altos volúmenes de innovación y aprendizaje profundo. Este autor avanza aun más, y refiere las prácticas de liderazgo a la transformación de nuestros mundos; y, precisamente, en aquellas coyunturas en que es preciso estimular más profundamente lo que denomina “adaptación social”, entendida como “el desarrollo de la capacidad organizacional y cultural para encarar con éxito los problemas, en concordancia con nuestros valores y propósitos”. Heifetz (1997: 24).

En definitiva, el liderazgo promueve el trabajo generativo, es decir, promueve el aprendizaje requerido para abordar los conflictos entre los valores de las personas o para abreviar la brecha entre los valores postulados y las nuevas realidades que se enfrentan y que requieren la transformación de esos valores o de las creencias o las conductas, que a su vez potenciarían la movilización de las personas para que aprendan nuevas formas de actuar.

El liderazgo entendido como actividad o como práctica, nos aleja de falsas concepciones que han llevado a confundir liderazgo con autoridad, con megalomanía, con mesianismo y con irresponsabilidad.



Esta concepción de liderazgo reconoce asimismo que dicha transformación incluye procesos específicos, procesos colectivos de formación que promuevan múltiples creatividades, compromisos y responsabilidades de los sujetos.

En este sentido el liderazgo -como aspecto de la gestión y en unidad con ella- no mantiene el *statu quo*, la resignación o altos niveles de complacencia. Muy por el contrario, es la dimensión de la gestión educativa estratégica que asume que los cambios a emprender requieren identificar y plantear los problemas colectivos, reconocer sus conflictos, evaluarlos en función de los tránsitos y de los valores a profundizar, para realizar resultados socialmente útiles. Esta concepción de liderazgo reconoce asimismo que dicha transformación incluye procesos específicos, procesos colectivos de formación que promuevan múltiples creatividades, compromisos y responsabilidades de los sujetos. Para ello será requisito indispensable asumir el liderazgo como las múltiples actividades que desarrollan quienes lo realizan y que supone reflexionar, planificar y dirigir los procesos de aprendizaje profundo de esa organización. En este sentido, las prácticas de liderazgo son un *medio* para:

- Generar aprendizaje organizacional y social.
- Resolver colectivamente problemas nuevos.
- Redefinir los valores.
- Ajustar los procesos de acción para alcanzar esos valores.
- Estimular el desarrollo de otras formas de comprender y de actuar.
- Ampliar los procesos de mejora continua.
- Desarrollar y sostener círculos de aprendizaje profundo.
- Solventar procesos extendidos y continuos de formación para el fortalecimiento de competencias complejas, tanto individuales como colectivas.

Siete prácticas de liderazgo en gestión educativa

Pueden identificarse prácticas de liderazgo eficaces para convocar y motivar a la gente a emprender cambios y transformaciones, a orientar el sentido colectivo del hacia dónde vamos y cómo queremos que sea esa realidad para la que se trabaja. Las reformas educativas tradicionalmente han descuidado este aspecto de las transformaciones, perdiendo muchas veces aportes creativos de muchos actores, acarreado la incomprensión de otros, generando rumbos contradictorios y esfuerzos solitarios. Las transformaciones colectivas requieren trazar el horizonte a alcanzar, elevar el horizonte de las demandas instaladas y generar procedimientos democráticos para concretarlos.

Sin la intención de agotar estas prácticas de los gestores de lo educativo, interesa plantear en este apartado algunas de las que no pueden soslayarse al diseñar e implementar los cambios de formas de actuación. Estas prácticas no son de aplicación lineal o secuencial: son más bien procesos donde el inicio de una no supone que no se pueda ir generando el despertar de la siguiente. Pueden identificarse las siguientes prácticas que favorecen la construcción del liderazgo reflexionado sobre la globalidad de los procesos de transformación educativa:

- **Inspirar la necesidad de generar transformaciones.**
- **Generar una visión de futuro.**
- **Comunicar esa visión de futuro.**
- **Promover el trabajo en equipos.**
- **Brindar orientación que desarrolle el espíritu de logro.**
- **Consolidar los avances en las transformaciones.**
- **Actualizar el aprendizaje y acumular conocimiento.**

Inspirar la necesidad de generar transformaciones

Iniciar un proceso de cambio requiere un reconocimiento de los puntos de partida, reconocer lo existente, y no confundirse con que comienza todo de nuevo. Muy por el contrario, supone reconocer qué se ha estado haciendo hasta ahora, cómo se ha realizado y qué resultados se han logrado. Indagar si estos se acercan a lo que se esperaba, si se relacionan con los esfuerzos emprendidos, supone asimismo reconocer cuáles eran los desafíos que se enfrentaron, cuáles eran los objetivos, qué valores los respaldaban y analizar si estos continúan siendo válidos.

Reconocer lo existente, sus alcances y sus limitaciones para posibilitar la apertura hacia las nuevas demandas y exigencias. Supone asimismo identificar los problemas, las fugas de calidad, las crisis, las debilidades que se presentan, mostrar los costos a nivel personal, organizacional y social. Implica reconocer las fortalezas de la situación, sus posibilidades y las oportunidades que presenta el desafío de cambiar, desarrollarse, innovar, mejorar.

Esta práctica exige un análisis profundo y realista para identificar los nuevos desafíos, a partir de los cuales infundir un intenso sentido de la transformación, imprimir un sentido de premura, de conciencia de la volatilidad de los tiempos sociales para concretar las oportunidades.

Este proceso de análisis de la realidad tiene que desplegarse en el tiempo, atraer la mayor cantidad de actores posibles, encarnarse en diferentes espacios de trabajo y comunicación. Reuniones, coloquios, seminarios, debates, es decir, espacios públicos que identifiquen problemas y orienten su comprensión y alienten a la participación. Estos espacios tienen que cuestionar las prácticas instaladas, trabajar sobre los viejos paradigmas, cuestionar los niveles de ineficiencia, reconocer el costo de la burocratización, de forma tal que estimulen el cuestionamiento del “siempre fue así”, de los niveles de complacencia y de inercia.

En definitiva, esta práctica implica reconocer las debilidades y las fortalezas, para identificar las oportunidades y posibilidades que contagien el sentido de premura sobre lo que es necesario realizar, y eleven las expectativas sobre los logros a obtener. Esto seguramente desplegará en los docentes, directivos y la comunidad educativa toda procesos de reflexión individuales y colectivos, que son el requisito primordial para encarar desafíos en tiempos de cambio.

Es preciso comenzar por reconocer lo existente, sus alcances y sus limitaciones. De esta forma se posibilita la apertura hacia las nuevas demandas y exigencias.

La visión de futuro expresa cuáles son las más altas aspiraciones posibles, cuáles las potencialidades humanas disponibles o las que se pretende alcanzar.

Generar una visión de futuro

La visión de futuro expresa cuáles son las más altas aspiraciones posibles, cuáles las potencialidades humanas disponibles o las que se pretende alcanzar. Su propósito es crear el sentido y la conciencia para el cambio y su dirección. La visión de futuro hace explícita la cultura que fundamenta el cambio.

Las visiones adecuadas y audaces proveen compromiso, comprensión y perspectiva. Promueven espacios de autodesarrollo y elevan al máximo los potenciales personales y profesionales. En el decir de Kotter, una visión debe ser sensata para el entendimiento y atractiva para el corazón, lo que genera motivación para iniciar procesos de cambio. Tiene que ser: imaginable, deseable, factible, centrada, flexible y comunicable. Sin ánimo de agotar el tema, pero sí a modo de ejemplo, pueden mencionarse las siguientes:

- GENERAR APRENDIZAJES POTENTES, PERTINENTES Y SIGNIFICATIVOS PARA TODOS LOS ESTUDIANTES.
- ELEVAR LOS NIVELES DE PROFESIONALIDAD DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS.
- DESARROLLAR ORGANIZACIONES EDUCATIVAS ÉTICAS, INTELIGENTES Y SENSIBLES.

Comunicar la visión de futuro

Comunicar la visión de futuro es indispensable y adquiere sentido en ámbitos colectivos cuando se necesita compartir imaginario y se requiere la comprensión colectiva sobre alguna problemática o proyecto específico para construir juntos una claridad de hacia dónde vamos. Para desplegar la visión de futuro, será imprescindible reconocer quiénes pueden ser los grupos impulsores, identificar los dirigentes o líderes que pueden reconocerse en toda de la red de trabajo educativo, aquellos que puedan ser los multiplicadores; y, a su vez, quiénes pueden rescatar los emergentes esenciales y generar así una comunicación bidireccional. Es más, la visión no es una construcción de un individuo sino que debe contemplar y aspirar a ser la máxima aspiración de la comunidad toda. Además de personas, habrá que pensar en dispositivos, circuitos, redes de intercambio y reflexión, que permitan generar una profunda comunicación del sentido del cambio. Esto implicará plantearse qué comunicar, a quién y quién debe hacerlo.

Las metáforas, analogías y otras posibilidades de la expresión contribuyen a generar más participación, porque la utilización de múltiples formas de comunicación contribuyen a dar cabida al máximo de interpretaciones posibles.

Comunicar visión implica considerar que los tiempos de transformación personales no siempre coinciden con los tiempos de transformación institucionales, ni con su densidad y su cadencia. Una sola regla: no dejar de imprimir premura, de continuar convocando y de registrar las huellas de los aprendizajes.

Promover el trabajo en equipo

Fomentar la capacidad de trabajar en equipo supone abrir espacios para el diálogo donde fluyan las interpretaciones individuales para crear un “pensamiento de conjunto”. Supone promover también el aprender a percibir, a reflexionar sobre 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 las organizaciones educativas re-creen los espacios de formación, sensibilización y diálogo para desarrollar una nueva cultura del trabajo en equipo. Y esto supondrá también cambiar los temas, los procesos y la concepción de la formación de esos profesionales adultos.

El proceso del trabajo en equipo requiere del aprendizaje de un valor prioritario: reconocer al otro como opuesto complementario y no como opuesto excluyente; reconocer y asumir los conflictos como proceso habitual de la diversidad en las instituciones. Promover un trabajo en equipo que supere la cultura del aislamiento implica:

- facultar a todos para la acción, el compromiso y el aprendizaje;
- ampliar la voz y la visión de otros, tanto en los procesos como en los contenidos;
- abrir el poder “epistémico” y político de la comunidad educativa;
- fortalecer la participación mediante la cesión de poder, los procesos de negociación, la posibilidad de elección, la adjudicación de tareas desafiantes, y ofrecer apoyo;
- fomentar la colaboración mediante metas cooperativas y la generación de confianza;
- señalar el foco o el centro de los desafíos de la visión;
- identificar los resultados a alcanzar;
- mantener el ritmo de la transformación;
- desarrollar los procesos con claridad en su sincronización para acentuar la comunicación y el aprendizaje.

Brindar orientación y desarrollar el espíritu de logro

Vale la pena mencionar que en tiempos de cambios, de prácticas ancladas por mucho tiempo y consolidadas como buenas, se requieren períodos intensos y extensos para transformarlas. El cambio provoca miedos, angustias y preocupaciones. Habrá que aprender otra vez, y esto implica reconocer el error como un camino necesario para reconstruir, pensar y reflexionar. Los adultos generalmente tememos equivocarnos. Hasta hoy, el error es penalizado, y no considerado como un paso en la búsqueda de alternativas de resolución de un problema.

Volver a aprender genera placer, pero también provoca estrés, desequilibrios, vulnerabilidad, ansiedad, posibles movimientos orientados a abandonar el desafío. Ante ello, habrá que tener claridad de metas, capacidad de interpretación de lo que ocurre, no trabajar sobre el síntoma, volver a focalizar su causa. El malestar

Por ello es imprescindible que las organizaciones educativas re-creen los espacios de formación, sensibilización y diálogo para desarrollar una nueva cultura del trabajo en equipo.

Vale la pena mencionar que en tiempos de cambios, de prácticas ancladas por mucho tiempo y consolidadas como buenas, se requieren períodos intensos y extensos para transformarlas.

que provoca el peso de lo viejo y el miedo a cambiarlo tiene que ser superado. La cultura del fracaso ha dañado profundamente la gestión de los sistemas educativos. Pero el malestar de cambiar no puede evitarse: hay que transitarlo.

En este sentido, es tarea de los líderes celebrar los logros y los aciertos. Hay que generar espacios institucionales que ofrezcan aliento y afirmen el desarrollo. Hay que facilitar que se identifiquen los resultados a alcanzar y trabajar para que se produzcan. Será necesario aumentar la visibilidad de las mejoras en el desempeño para alentar su consecución. Habrá que generar circuitos y “viveros” de innovaciones que puedan ser conocidas, que contagien el deseo de experimentar, de proponer, de aportar; estos son insumos para continuar alimentando las innovaciones.

Consolidar los avances en las transformaciones

Se propone aquí la necesidad de acompañar los procesos de innovación y de cambio. Cuando los proyectos avanzan, es preciso generar otras estrategias y dispositivos de sostén, iniciativas que revelen los impactos esperados y los no esperados. En definitiva es preciso saber: ¿qué se logró?, ¿qué procesos de seguimiento y monitoreo habría que implementar para afianzar estos primeros resultados positivos? Y, fundamentalmente, indagar sobre cómo y en qué instancias este aprendizaje podría ser divulgado y trabajado con actores educativos que no participaron de la experiencia, de manera que sirva para contagiar el espíritu de riesgo que implica la experimentación. Este momento posibilita, a veces, implementar otros proyectos o modalidades para el logro de mayor equidad y la calidad de las prácticas educativas.

Desde la perspectiva de buscar más articulación de las acciones educativas entre los distintos ámbitos institucionales, puede pensarse que éste es un modo de buscar coherencia e interrelación. Por ejemplo, indagar sobre de qué forma los Centros de Formación Docente podrían generar apoyos y asesorías para la renovación de las prácticas pedagógicas, con el desafío de generar capacidad de propuesta teórico-práctica acorde con los desafíos de la profesionalización y la innovación. Otro ejemplo, arraigar los avances a través de generar desde la gestión educativa una propuesta participativa para actualizar las herramientas de evaluación de los docentes, de los directivos, de manera tal que generen representaciones mutuas de lo que se espera de cada desempeño. Contar con estas pautas al inicio del año lectivo, acordar con los actores qué se espera de ellos, ampliar los horizontes y volver a anclar la visión y la misión de la escolaridad. Se podrá recurrir a la incorporación de la tecnología para ampliar la red de participantes. Pero fundamentalmente, el objetivo de esta práctica es arraigar en la cultura de trabajo los cambios que se van consagrando y generar la retroalimentación necesaria para continuar con el cambio; para ello será preciso: generar los datos válidos sobre las temáticas que se están trabajando en su estado inicial, en sus avances y en relación a la meta propuesta.

Cuando los proyectos avanzan, es preciso generar otras estrategias y dispositivos de sostén, iniciativas que revelen los impactos esperados y los no esperados. En definitiva es preciso saber: ¿qué se logró?, ¿qué procesos de seguimiento y monitoreo habría que implementar para afianzar estos primeros resultados positivos?

Actualizar los aprendizajes

Como se viene afirmando, el objetivo del liderazgo es estimular la necesidad de generar transformaciones que adecuen el quehacer de las organizaciones a los fines y a los resultados que se quieren lograr, propiciando su alcance de manera conjunta, en equipos de personas capaces, comprometidas y atentas a los permanentes desafíos que plantea el entorno. Esto supondrá revisar esquemas mentales, identificar nuevos problemas, plantear nuevas vías de resolución y reinventar las prácticas permanentemente atendiendo las necesidades del contexto.

El ejercicio de un liderazgo efectivo se basa en la capacidad de instalar en los individuos y en la organización un fructífero diálogo entre el contexto y la propia organización, de manera tal de generar respuestas a las necesidades que este plantea; a la vez que se es capaz de incidir en el contexto para expandir los objetivos de la organización. En este sentido, será preciso no sólo que los individuos aprendan sino que las organizaciones también aprendan.

Será preciso que los distintos proyectos y acciones emprendidas tengan capacidad de informar y transferir al ámbito de toda la organización: qué hicieron, por qué; cómo lo hicieron; qué lograron y por qué lo lograron. Y no habrá que despreciar el conocimiento sobre qué ocurrió cuando los objetivos no pudieron ser alcanzados. El aprendizaje en la organización supone contar con procesos intermedios de apertura y facilitación de la comunicación interna y externa y de retroalimentación permanente respecto a logros, carencias y demandas; que tiendan a evaluar las mejoras concretadas y las nuevas metas, y finalmente, a acumular un conocimiento generador de nuevos posicionamientos ante las tareas a concretar y de innovaciones, incrementando permanentemente el valor añadido o agregado al conocimiento ya reconocido y utilizado en los procesos educativos.

Es importante que los líderes o los múltiples líderes promuevan a nivel institucional el reconocimiento y la reflexión sobre lo que hace la organización, sobre cómo lo realiza y qué logra, de manera tal de provocar cierto aprendizaje de la organización sobre su propia acción, lo que impulsará, a su vez, un nuevo conocimiento y la acumulación del mismo en la organización educativa, ampliando así su impronta y mejorando la calidad de los servicios ofrecidos. No alcanza con que los individuos sean expertos en una organización, se requieren individuos capaces y organizaciones expertas en lo que realizan y una fluida comunicación entre ellos y su entorno. Se requieren ámbitos institucionales que puedan ir aprendiendo y asumiendo las propias innovaciones que realizan para no repetir el pasado resistiendo hasta los propios éxitos logrados.

Como expresara de forma tan sencilla y magistralmente Jerome Bruner en su libro *La Educación, Puerta de la Cultura*: “Por supuesto que necesitamos criterios y recursos para hacer que nuestras escuelas funcionen bien si queremos resolver la miríada de tareas a las que se enfrentan. Pero sólo los criterios y

recursos no bastarán. Necesitamos una idea más segura de qué enseñar a quién y cómo desarrollar la enseñanza de tal manera que haga de los estudiantes seres humanos más efectivos, menos alienados y mejores. Lo que necesitamos es un movimiento de reforma escolar con una idea más clara de hacia dónde vamos, con convicciones más profundas sobre el tipo de gente que queremos ser. Después podemos montar el tipo de esfuerzo comunitario que de verdad pueda construir el futuro de nuestro proceso educativo; un esfuerzo en el que todos los recursos del intelecto y la compasión que podamos reunir se pongan a disposición de las escuelas a cualquier precio” (1997:137).

Asumir el liderazgo como transformación total

El libro de Stephen Covey Los siete hábitos de la gente eficaz se ha convertido en un manual esencial para la formación y autoformación de los directivos escolares y de directores de empresas. Su propuesta incorpora tanto la transformación a nivel personal tanto de principios, de hábitos e incorporando la búsqueda de otra cultura de vida y de trabajo.

Los principios

Para Covey “la ética del carácter se basa en la idea fundamental de que hay ‘principios’ que gobiernan la eficacia humana, leyes naturales de la dimensión humana que son tan reales, tan constantes y que indiscutiblemente están tan ‘allí’ como las leyes de gravitación universal en la dimensión física”. La “realidad objetiva”, o el territorio en sí, está compuesto por principios-faros que gobiernan el desarrollo y la felicidad humanos: leyes naturales entrelazadas en la trama de todas las sociedades civilizadas a lo largo de la historia; y que incluyen las raíces de toda familia e institución que haya perdurado y prosperado.

Los principios [...] no son ideas esotéricas, misteriosas o “religiosas”. Son evidentes por sí mismos, y todo individuo puede comprobarlo fácilmente. Es como si tales principios o leyes naturales formaran parte de la conciencia cognitiva y de la conciencia moral humanas. Parecen existir en todos los seres humanos, con independencia del condicionamiento social y de la lealtad a ellos, incluso aunque puedan verse sumergidos o adormecidos por tales condiciones y por la deslealtad. Para el autor, ejemplos de estos principios son la rectitud, la integridad y honestidad, la dignidad humana, el servicio, la calidad, la excelencia, el potencial (como la idea de que tenemos una capacidad embrionaria y de que podemos crecer y desarrollarnos, liberando cada vez más potencial, desarrollando cada vez más talentos), el crecimiento, la paciencia, la educación y el estímulo. Pero Covey explica que los principios no son prácticas pues estas son específicas de las situaciones. Los principios son verdades profundas, fundamentales, de aplicación universal. Se aplican a los individuos, las familias, los matrimonios, a las organizaciones privadas y públicas de todo tipo. Cuando esas verdades se interiorizan como hábitos, otorgan el poder de crear una amplia variedad de prácticas para abordar diferentes situaciones.

He aquí lo central de la obra de Covey, la interiorización de estos principios a través de hábitos que se dividen o estudian en dos grupos: los de las actitudes internas -la victoria privada (como los llama el autor) y los de las relaciones con los demás -la victoria pública. Esta es la eficacia personal e interpersonal que el autor predica con su enfoque.

El enfoque “de dentro hacia fuera” y los “hábitos”

La sabia frase del autor será, a partir de este momento: “de dentro hacia afuera”. Y esto significa empezar por la persona; más fundamentalmente, empezar por la parte más interior de la persona: los paradigmas, el carácter, los motivos. El enfoque de dentro hacia fuera dice que las victorias privadas preceden a las victorias públicas, que debemos hacernos promesas a nosotros mismos y mantenerlas entre nosotros, y sólo después hacer y mantener promesas ante los otros.

De dentro hacia fuera es un proceso, un continuo proceso de renovación basado en las leyes naturales que gobiernan el crecimiento que conduce a formas progresivamente superiores de independencia responsable e interdependencia eficaz. Para el autor, por su propia experiencia y el cuidadoso examen de individuos y sociedades que han tenido éxito en la historia, existe el convencimiento de que muchos de los principios encarnados en los “siete hábitos” se encuentran de antemano profundamente arraigados en nuestro interior, en nuestra conciencia moral y en nuestro sentido común. De ahí que para

reconocerlos y desarrollarlos con el fin de dar respuesta a las preocupaciones más profundas hay que pensar de otro modo, de manera profunda, “de dentro hacia fuera”.

Un hábito es una intersección entre conocimiento, capacidad y deseo. El conocimiento es el paradigma teórico, el qué hacer y el por qué; la capacidad es el cómo hacer. Y el deseo es la motivación, el querer hacer. Para convertir algo en un hábito de nuestra vida necesitamos esos tres elementos. Para crear un hábito eficaz hay que trabajar en esas tres dimensiones. Trabajando sobre el conocimiento, la capacidad y el deseo, podemos irrumpir en nuevos niveles de eficacia personal e interpersonal cuando rompemos con viejos paradigmas que pueden haber sido para nosotros una fuente de pseudo seguridad durante años.

Hasta aquí está edificado el cimiento de este enfoque. Primeramente el reconocimiento de la existencia perenne de principios-“faros” que guían la conducta humana en la familia y en las organizaciones. Luego, la actuación humana tendría que desarrollarse en función de la interiorización de esos principios. Primeramente de aquellos que están en el fuero interno, y luego los que se centran en la relación con los demás. Tal interiorización estaría potenciada por la vivencia de hábitos adquiridos a través de la combinación de conocimiento, capacidad y motivación.

Dependencia, independencia e interdependencia

Antes de entrar en los hábitos específicos que el autor nos propone, hay que tomar en cuenta lo que el autor llama el **continuum de la madurez**. Los siete hábitos no son un conjunto de fórmulas independientes o fragmentarias para la mentalización o preparación psicológica. En armonía con las leyes naturales del crecimiento, proporcionan un enfoque gradual, secuencial y altamente integrado del desarrollo de la eficacia personal e interpersonal. Nos mueven progresivamente sobre un continuum de madurez, desde la dependencia hacia la independencia y hasta la interdependencia. Es pasar de la dependencia (tú: tú cuidas de mí; tú haces o no haces lo que debes hacer por mí; yo te culpo a ti por los resultados), a la independencia (yo: yo puedo hacerlo, yo soy responsable, yo me basto a mí mismo, yo puedo elegir), a la interdependencia (nosotros: nosotros podemos hacerlo, nosotros podemos cooperar, nosotros podemos cambiar nuestros talentos y aptitudes para crear juntos algo más importante). Las personas dependientes necesitan de los otros para conseguir lo que quieren. Las personas independientes consiguen lo que quieren gracias a su propio esfuerzo. Las personas interdependientes combinan sus esfuerzos con los esfuerzos de otros para lograr mayor éxito. Las personas independientes sin madurez para pensar y actuar interdependientemente pueden ser buenos productores individuales, pero no serán buenos líderes ni buenos miembros de un equipo. Los tres primeros hábitos 1, 2 y 3, llevan a las personas de la dependencia a la independencia, porque tienen que ver con el autodomínio. Son las “victorias privadas”. Y las victorias privadas preceden a las públicas. No se puede invertir ese proceso, así como no se puede recoger la cosecha antes de la siembra. Es de dentro hacia afuera. Luego, con la independencia ganada ya se posee una base para la interdependencia eficaz, se puede obrar sobre las “victorias públicas”, más orientadas hacia la personalidad, el trabajo en equipo, la cooperación y la comunicación: los hábitos 4, 5 y 6. Y el hábito séptimo permite renovar los seis anteriores. Pero antes de describir a los siete, hay que apuntar que la obra en su título habla de “eficacia”. Esto es porque para el autor **Los siete hábitos son hábitos de eficacia**. Como se basan en principios, brindan los máximos beneficios posibles a largo plazo. Se convierten en las bases del carácter, creando un centro energético de mapas correctos a partir de los cuales el individuo puede resolver problemas con eficacia, maximizar sus oportunidades, y aprender e integrar continuamente otros principios en una espiral de desarrollo ascendente.

La victoria privada

Primer hábito. La Proactividad: Ser una persona proactiva -palabra que en la mayoría de los diccionarios no aparece- no es sólo tomar la iniciativa, sino, como seres

humanos, hacernos responsables de nuestras propias vidas. Nuestra conducta es una función de las decisiones personales, no de nuestras condiciones. Por tanto, podemos subordinar los sentimientos a valores. Podemos tener la iniciativa y la responsabilidad de que las cosas sucedan. Las personas proactivas llevan su propio clima. Si llueve o brilla el sol no supone diferencia alguna. Su fuerza impulsiva reside en valores, y si su valor es hacer un trabajo de buena calidad, no depende de que haga buen tiempo o no. Lo contrario sería ser reactivo: cuando se es bien tratado nos sentimos bien, cuando se es mal tratado, nos volvemos defensivos. Estas mismas personas construyen sus vidas emocionales en torno a la conducta de los otros, permitiendo que los defectos de las otras personas las controlen. El enfoque proactivo consiste en cambiar de dentro hacia fuera: ser distinto, y de esta manera provocar un cambio positivo en lo que está allí fuera. En otras palabras, si realmente quiero mejorar la situación, puedo trabajar en lo único sobre lo que tengo control: yo mismo. Y en ese sentido, una de las cosas que hay que cambiar en lo personal es el modo en que respondemos a los propios errores y a los de los demás. Nuestra respuesta a cualquier error afecta la calidad del momento siguiente. Es importante admitir y corregir de inmediato nuestros errores para que no tengan poder sobre el momento siguiente.

Segundo hábito. Empezar a pensar en un objetivo. Principios de liderazgo personal: Empezar a pensar en un objetivo significa empezar con una clara comprensión del propio destino. Significa saber a dónde se está yendo, de modo que se pueda comprender mejor dónde se está, y dar siempre los pasos adecuados en la dirección correcta. Al desarrollar nuestra autoconciencia -por medio de la proactividad- muchos descubren guiones ineficaces, hábitos profundamente enraizados y totalmente indignos de nosotros, por completo incongruentes con las cosas que verdaderamente valoramos en la vida. Este segundo hábito dice que no es obligatorio vivir siguiendo esos guiones. Tenemos la responsabilidad de usar nuestra imaginación y creatividad para escribir otros nuevos, más eficaces, más congruentes con nuestros valores, más profundos y con los principios correctos que dan sentido a nuestros valores. Por último, es importante destacar que el autor relaciona este hábito a la noción de “principios de liderazgo personal”. Y es que hace una diferencia entre lo que es la noción de “liderazgo” y la de “administración” (traducción de “management”). Aclara que el liderazgo va primero, y luego la administración. El hecho de “empezar a pensar en un objetivo” es lo propio del liderazgo. Liderazgo no es administración. La administración se centra en el límite inferior: ¿cómo puedo hacer mejor ciertas cosas? El liderazgo aborda el límite superior: ¿Cuáles son las cosas que quiero realizar? “Administrar es hacer las cosas bien; liderar es hacer las cosas correctas.” El segundo hábito, como hemos visto, exige de esa metamorfosis en las personas y organizaciones: tener un objetivo adecuado, descubrir la verdadera misión de nuestra vida, la misión que dé sentido y dirección a todo lo que hagamos.

Tercer hábito. Lo primero es lo primero. Principios de administración personal: El segundo hábito es el liderazgo personal por el que establecemos la visión y dirección para nuestra vida. Es la creación primera o mental. El tercer hábito es la administración personal, donde nosotros aprendemos a organizar y ejecutar todo acerca de nuestras prioridades. Es la segunda creación, pero la creación física. Es la realización, la actualización, la aparición natural del primer y segundo hábito. Es el ejercicio de la voluntad independiente que pasa a centrarse en principios. Es la puesta en práctica incesante, momento a momento.

La victoria pública

Cuarto hábito. Pensar en ganar/ganas. Principios de liderazgo interpersonal: El autor analiza cinco paradigmas de interacción: el “gano/pierdes” (enfoque autoritario), el “pierdo/ganas” (quien desea agradar o apaciguar; permisividad o indulgencia), el “pierdo/pierdes” (cuando se reúnen dos personas “gano/pierdes”, ambos perderán; también representa a los altamente dependientes, sin dirección interior), el “gano” (lo que uno quiere, los propios fines, permitiendo que los otros logren los de ellos), y el “gano/ganas”.

Este último, es el propio de un liderazgo interdependiente. El pensar en “gano/ganas” es la estructura de la mente y el corazón que constantemente procura el beneficio mutuo en todas las interacciones humanas. Con una solución gano/ganas todas las partes se sienten bien por la decisión que se tome y se comprometen con el plan de acción. Gano/ganas ve la vida como un escenario cooperativo, no competitivo. La mayoría de las personas tienden a pensar en términos de dicotomías: fuerte o débil, rudo o suave, ganar o perder. Pero este tipo de pensamiento es defectuoso. Se basa en el poder y la posición y no en principios. Gano/ganas, en cambio, se basa en el paradigma de que hay mucho para todos, de que el éxito de una persona no se logra a expensas o excluyendo el éxito de los otros. Pero para lograr y desarrollar una filosofía “gano/ganas” se necesitará de tres rasgos caracterológicos de la persona: integridad, madurez y mentalidad de abundancia.

Quinto hábito. Procure primero comprender y después ser comprendido. La escucha empática: “Procure primero comprender” supone un cambio de paradigma muy profundo. Lo típico es que primero procuremos ser comprendidos. La mayor parte de las personas no escuchan con la intención de comprender, sino para contestar. Están hablando o preparándose para hablar. Lo filtran todo a través de sus propios paradigmas, leen su autobiografía en las vidas de las otras personas. Esto es lo que ocurre con muchos de nosotros. Estamos llenos de nuestras propias razones, de nuestra propia autobiografía. Queremos que nos comprendan. Nuestras conversaciones se convierten en monólogos colectivos y nunca comprendemos realmente lo que está sucediendo dentro de otro ser humano.

Sexto hábito: La sinergia. Principios de cooperación creativa: Simplemente definida “la sinergia”, significa que el todo es más que las partes. Significa que la relación de las partes entre sí es una parte en y por sí misma. Y no sólo una parte, sino la más catalizadora, la que genera más poder, la más unificadora y la más unificante. El desafío consiste en aplicar en nuestras interacciones sociales los principios de la cooperación creativa que nos enseña la naturaleza. Se empieza con la creencia de que las partes implicadas obtendrán más comprensión, y de que el estímulo de ese aprendizaje y esa penetración recíprocos creará a su vez un impulso hacia una mayor comprensión, aprendizaje y desarrollo. La sinergia significa $1+1=8, 16$ ó 1.600 . Produce más soluciones que cualquiera de las propuestas originalmente, y todas las partes lo saben.

Renovación

Séptimo hábito. Principios de autorrenovación equilibrada. Afile la sierra. Consiste en tomar tiempo para afilar la sierra. Una persona que corta un árbol, y lleva más de cinco horas en ello, y se lo ve exhausto, y además no avanza con rapidez necesita un descanso, necesita tomar tiempo para afilar su sierra...

Este hábito procura preservar y realizar el mayor bien que se posee: uno mismo. Y esto se lograría renovando las cuatro dimensiones de la naturaleza: la física, la espiritual, la mental y la socio/emocional. La dimensión física supone cuidar con eficacia nuestro cuerpo físico: comer el tipo correcto de alimentos, descansar lo suficiente y hacer ejercicio con regularidad. La dimensión espiritual proporciona liderazgo a nuestra propia vida. Está altamente relacionado con el segundo hábito. Es nuestro núcleo, nuestro centro, el compromiso con nuestro sistema de valores. Bebe en las fuentes que nos inspiran y elevan, y que nos ligan a verdades intemporales de la humanidad. La dimensión mental ha sido proporcionada en su mayor parte por la educación formal. Pero en cuanto salimos de la escuela dejamos que la mente se nos atrofie. Abandonamos la lectura seria, no exploramos con profundidad temas nuevos que no se refieren a nuestro campo de acción, dejamos de pensar analíticamente y de escribir. En lugar de ello pasamos tiempo viendo televisión. La dimensión socio/emocional enfoca los hábitos 4º, 5º y 6º -centrados en los principios de liderazgo personal, comunicación empática y cooperación creativa.

Fuente: ALFREDO ANTONIO GORROCHOTEGUI, **Manual de Liderazgo para Directivos Escolares**, Editorial La Muralla S.A., Madrid, 1997.

Compromisos de líderes

¿Cuáles son los compromisos a asumir por aquellos gestores que se desempeñan como líderes? Diferentes estudios e investigaciones sobre liderazgo de las últimas décadas como las de Jim Kouzes y Barry Posner muestran cuáles son las características más valoradas por la gente sobre sus superiores. Las respuestas se centraron en las siguientes puntualizaciones: honesto, progresista, inspirador y competente.

En su libro, Peter Block menciona también las siguientes cualidades: que sea visionario, que ofrezca ejemplo en su actuación, que asuma su autonomía, que desarrolle la confianza y que sea capaz de inspirar futuro.

Por otra parte, en sus estudios sobre liderazgo educativo, Kirby, Paradise y King, mencionados en el texto de Gorrochotegui (1997:49) encontraron que los docentes valoran el liderazgo “transformacional”, es decir, el liderazgo basado en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje y mejora educativa. Este autor afirma “que los docentes valoran el liderazgo que facilita la redefinición de la misión en la gente, la renovación de sus compromisos y la reestructuración de sus sistemas de metas a lograr, no es ajeno al deseo actual de alcanzar de manera eficaz los cambios positivos para la escuela y su dirección”. Estos estudios verifican que los docentes valoran el acompañamiento intelectual para acompañar los esfuerzos de innovación y creatividad, y que valoran el trabajar con asesores, monitores que les permitan “espejar” la situación de trabajo y elaborar reflexiones sobre ella.

Las actividades o prácticas de liderazgo no son de rápida factura, no se realizan con recetas; son acciones de gestores que, con gran profesionalidad y reflexión, despliegan el accionar de innumerables actores educativos. Esa es su potencia, gratificación y responsabilidad.

Las actividades o prácticas de liderazgo no son de rápida factura, no se realizan con recetas; son acciones de gestores que con gran profesionalidad y reflexión despliegan el accionar de innumerables actores educativos. Esa es su potencia, gratificación y responsabilidad.

Actividades

Ficha N° 1

- A. Tome su agenda de trabajo en el ámbito de la gestión educativa e indague las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las actividades de mayor peso en su agenda? ¿Cuáles son las actividades a las que les ha dedicado mayor tiempo?
- B. ¿Qué prácticas de liderazgo Ud. identificó? ¿Son actividades reiteradas o esporádicas? ¿Cuáles de las siete prácticas propuestas en el módulo son las más ausentes o discontinuas?
- C. ¿Se relaciona esta “agenda emergente” con los horizontes y propósitos de la política educativa de la provincia? ¿Son coherentes, se condicen con los desafíos que se decidieron encarar?
- D. ¿Qué decisiones debería Ud. tomar y qué acciones emprender para que la agenda se articule más fielmente con esas políticas?
- E. ¿A qué públicos incorporaría a sus prácticas de liderazgo? ¿A qué proyectos o temáticas?

Ficha N° 2

- A. Con posterioridad a la lectura de este módulo sobre Liderazgo explicita por escrito dos razones fundamentales por la que Ud. considera necesario desarrollar prácticas de liderazgo en la actual coyuntura de transformación de los sistemas educativos.
- B. Organice una reunión con sus colegas más próximos para escuchar y confrontar distintas perspectivas sobre el liderazgo en el ámbito de la gestión educativa de la provincia.

Ficha N° 3

- A. El texto de Peter Block *El manager fortalecido* ofrece una sólida propuesta para transitar más allá del modelo burocrático en temas relacionados a la gestión de organizaciones.
- B. Lea el capítulo 1 y 2 del texto mencionado, comparando los supuestos básicos de los dos ciclos: el ciclo burocrático y el ciclo emprendedor.
- C. A partir de esa lectura, de otros materiales y a partir de su experiencia, establezca, en no más de dos carillas, tres reflexiones relevantes referidas a cómo desplegar una mayor autonomía responsable en el ámbito de las organizaciones educativas.
- D. Otro texto para continuar profundizando la temática de liderazgo, es el *Manual de liderazgo para directivos escolares*, de Alfredo Gorrochotegui; en él pueden reconocerse distintas perspectivas sobre el liderazgo en las instituciones educativas.

Bibliografía

- BAEZ DE LA FE, BERNARDO, **El movimiento de escuelas eficaces**, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N°4, 1994.
- BLOCK, PETER, **El manager fortalecido. Pautas para desarrollar una conducta autónoma en la empresa**, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- BRUNER, JEROME, **La educación, puerta de la cultura**, Madrid, Visor Dis, 1997.
- COVEY, STEPHEN, **Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva**, México, Paidós, 1995.
- CHIFFRE, DOMINIQUE; TBOUL, JACQUES, **La motivation et ses nouveaux outils. Des clés dynamiser une équipe**, Francia, ESF Éditeur, 1990.
- DE BONO, EDWARD, **Seis pares de zapatos para la acción. Una solución para cada problema y un enfoque para cada solución**, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- DE BONO, EDWARD, **Seis sombreros para pensar. Una guía fundamental para pensar con más claridad en la gestión y dirección de empresas y negocios. Por el creador de El Pensamiento Lateral**, Barcelona, Granica, 1988.
- DELGADO, AGUDO, **Centro escolar y acción directiva**, Curso de Formación para Equipos Directivos, Ministerio de Educación y Ciencia, Buenos Aires, Marín Álvarez Hnos, 1991.
- DELGADO, MANUEL LORENZO, **El liderazgo educativo en los centros docentes**, Madrid, La Muralla, 1994.
- GARDNER, HOWARD; LASKIN, EMMA, **Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo**, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1998.
- GORROCHOTEGUI, ALFREDO, **Manual de liderazgo para directivos escolares**, Madrid, La Muralla, 1997.
- GRIÉGER, PAUL, **Animar la comunidad escolar. Vivir y construir juntos**, Madrid, Narcea, 1990.
- HEIFETZ, RONALD A., **Liderazgo sin respuestas fáciles. Propuestas para un nuevo diálogo social en tiempos difíciles**, Barcelona, Editorial Paidós, 1997.
- KOTTER, JOHN, **El líder del cambio**, México, Mc. Graw, 1997.
- KOUZES, JIM; POSNER, BARRY, **El desafío del liderazgo. Cómo obtener permanentemente logros extraordinarios**, Barcelona, Granica, 1997.
- O'CONNOR, JOSEPH; SEYMOUR, JOHN, **Introducción a la PNL. Cómo descubrir y emplear la excelencia para obtener óptimos resultados personales y profesionales**, Barcelona, Urano, 1990.
- SENGE, PETER, **La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje**, Buenos Aires, Granica, 1994.
- SILBERMAN, MEL, **Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema**, Buenos Aires, Troquel, 1998.



Comunicación

4

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



IIEP Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Comunicación

4

Módulo



IIPE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Índice

LA COMUNICACIÓN EN UNA CULTURA BUROCRÁTICA	5
Las comunicaciones basadas en la notificación	5
Un torrente de comunicados que no comunicaban	6
El predominio de la comunicación unidireccional	6
La rutina de comunicar devaluó el contenido del mensaje	7
Las comunicaciones presuponían que todos entendían y cumplían	7
El “rumor” ocupó los espacios abiertos por la comunicación burocrática	8
COMUNICACIÓN EN EL MODELO DE GESTIÓN ESTRATÉGICA	10
Construir una visión de futuro y comunicarla a todos	11
La comunicación: mensaje y compromiso de los actores	11
Abrir el sistema a una red de comunicaciones	12
Potenciar y complementar diversos tipos de comunicación	12
Integrar diversas intencionalidades comunicativas	13
A modo de conclusión: Considerar los principios de la comunicación en una gestión estratégica	14
ROLES, PRÁCTICAS Y ESPACIOS DE COMUNICACIÓN	19
Gestión de redes educativas	19
Potenciar la participación en el conocimiento	20
Participación y red educativa	21
Desarrollar una diversidad de prácticas de comunicación	22
Equipamiento para la comunicación	23
Los roles del gestor para la operación de redes	24
Los roles del gestor	24
Los roles de comunicación: cambios y nuevos énfasis	26
La reunión de trabajo	27
ACTIVIDADES	30
NOTAS PARA LA MEMORIA	31
BIBLIOGRAFÍA	32

Recuadros

NUEVAS REGLAS PARA QUE NADIE APRENDA NADA <i>Ernesto Gore.</i>	9
RETRATO DE UNA ORGANIZACIÓN SANA <i>F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard.</i>	17

Comunicación

***Enseñar es, ante todo
y sobre todo,
aprender.***

Miguel de Unamuno.

¿Qué lugar ocupa la comunicación en el mejoramiento de la calidad, en la equidad y la profesionalización educativa? ¿La educación tiene problemas de comunicación? ¿Es posible mejorarlos? ¿Cuál es el paradigma de comunicación que necesita implementar la gestión educativa en un contexto de transformación cultural, política y tecnológica?

Nuestras organizaciones viven una transformación que exige revisar todas nuestras concepciones, incluso aquellas que hasta ahora parecían obvias: las formas, supuestos y contenidos de la comunicación. Necesitamos re-pensar las comunicaciones.

¿Por qué pensar en redes? ¿La comunicación implica escuchar? ¿Puede la comunicación despertar y coordinar compromisos de todos los actores en torno a los objetivos estratégicos de calidad, equidad, profesionalización y mejoramiento continuo? ¿Cómo construir los accesos necesarios para que los distintos tipos de actores tengan acceso a la información que necesitan?

Finalmente, intentaremos en este módulo develar las relaciones entre la gestión de organizaciones abiertas al aprendizaje y las prácticas y los roles de comunicación efectivos como vía para el mejoramiento permanente. Esto nos posibilitará identificar tanto las fugas de calidad como la fuente de las innovaciones potencialmente más productivas para todo el sistema educativo.

La comunicación en una cultura burocrática

Si bien en este apartado se describe la cultura burocrática en tiempo pasado, para acentuar que es la que se desarrolló durante la mayor parte de la historia de los sistemas escolares que conocemos, obviamente, en la realidad conviven ambos modelos de gestión: el burocrático y el estratégico.

La cultura burocrática exigió que se documentara y redactara. Para ello, expidió resoluciones y notificaciones. Las oficinas, las escuelas y las direcciones se han colmado de papeles, pero difícilmente de comunicación. Cartas enviadas pero no leídas, circulares apiladas en un escritorio, notificaciones que no se comprenden son todos aspectos que pautan una situación general de aislamiento más que de integración.

El análisis de los problemas de comunicación que creó la cultura burocrática es un punto importante para definir las líneas de transformación requeridas por la gestión educativa. Los sistemas educativos, igual que otras organizaciones desarrolladas ampliamente en las primeras décadas de este siglo, debieron implementar un importante mecanismo de comunicación que hiciera posible transmitir directivas, programas, normas de evaluación, nombramientos, suplencias, traslados, etc. Por los canales de comunicación abiertos circularon todo tipo de documentos que las autoridades requerían hacer llegar hasta los profesores en sus aulas.

Entre las comunicaciones emitidas desde las autoridades hasta las aulas había ciertos rasgos comunes que conviene sintetizar a los efectos de poder tener presente un pequeño “diagnóstico de partida” para la presentación de un nuevo modelo de comunicación en la gestión educativa.

El análisis de los problemas de comunicación que creó la cultura burocrática es un punto importante para definir las líneas de transformación requeridas por la gestión educativa.

Las comunicaciones basadas en la notificación

La administración escolar implementó una forma de comunicación formal basada en el documento, en la circular oficial, en la notificación jurídica de una norma. Esto tiene una doble consecuencia que, con el paso de los años, se tornó crucial para entender la comunicación en el sistema educativo.

Por un lado, las directivas se emitían exclusivamente a través de esa forma: lo importante estaba en una normativa, circular, reglamento, reglas de derecho. Diversos aspectos del funcionamiento del sistema educativo, tales como el perfil del docente, los roles del director, el calendario de clases, los criterios de promoción, los concursos docentes, los distritos escolares, debían estar contenidos en un documento con valor de norma jurídica. Pero finalmente, todas las comunicaciones

tuvieron el mismo formato, diagramación, estructura textual y estilo, sin importar mayormente quién era su destinatario, dónde estaba ubicado y qué importancia estratégica tenía el contenido para el desarrollo del sistema educativo.

Un torrente de comunicados que no comunicaban

En el modelo burocrático, toda comunicación que tuviera la misma forma tenía la misma jerarquía, con el consiguiente efecto de aplanar las diferencias sustantivas o materiales del mensaje. La corriente de informaciones en el sistema educativo sólo transmitía la jerarquía de quien había emitido el mensaje, pero no la relevancia que el mensaje tenía para el sistema.

Si todo mensaje recibido era un mensaje con el mismo formato y valor exterior, ¿cómo distinguir los mensajes fundamentales de aquellos que eran simples informaciones de rutina? Los directivos escolares, con tiempos cada vez más escasos, estaban enfrentados a la necesidad de desarrollar criterios propios de recepción de la información comunicada. Y estos criterios muchas veces no estaban relacionados con la importancia material de los mensajes. ¿Quién firma la carta o resolución? ¿Qué membrete tiene el fax? Era frecuente, y aún lo es en algunos lugares, ver sobre los escritorios canastas con cartas, oficios, expedientes, comunicados en una eterna espera por su lectura.

El predominio de la comunicación unidireccional

El objetivo fundamental de las comunicaciones en el sistema era impartir directivas claras y precisas a todos los docentes. Dada esta definición, la dirección del flujo de comunicaciones situaba al emisor de los mensajes en la cúpula de la jerarquía y al receptor, en la base. No existía ninguna preocupación análoga por definir al gestor como emisor y receptor, o por lo que la teoría de sistemas denomina la comunicación retroalimentadora, el “feed-back”.

Las comunicaciones en las que los actores ubicados en la base del organigrama se desenvolvían como emisores, eran puntuales, ocasionales y accesorias a las comunicaciones principales. El docente, en el aula, “acusa recibo”, “eleva los resultados”, “cumple con informar”. Por lo tanto, el predominio de una dirección no sólo puede ser analizado por la cantidad de comunicaciones sino, más que nada, por la jerarquía de las comunicaciones emitidas. Para expresarlo sintéticamente, en el marco de la administración escolar, las comunicaciones no son simétricas ni en sus contenidos ni en la situación de cada uno de los actores participantes en la comunicación ni tampoco en las consecuencias que se derivan de las comunicaciones para los distintos actores. Se comunicaba por potestad o por obligación.

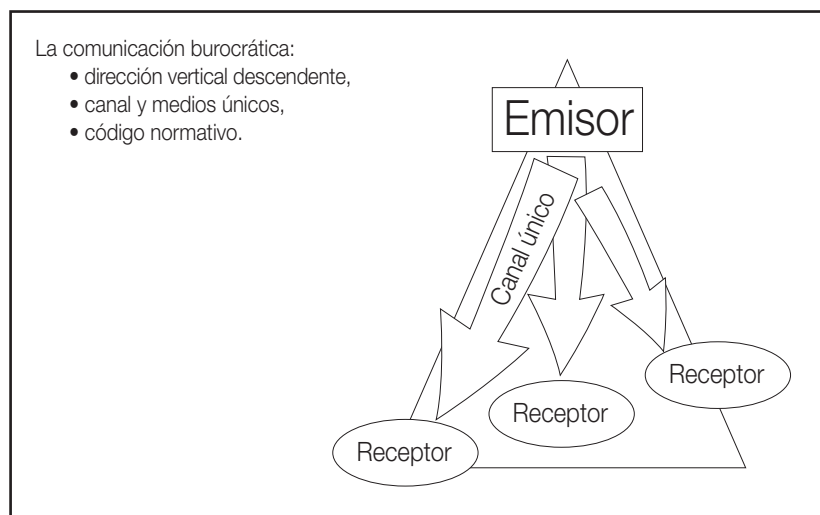
La rutina de comunicar devaluó el contenido del mensaje

Tanto la recepción como la emisión de mensajes se transformó en una rutina administrativa, de “redactar resoluciones y circulares” o de “preparar oficios para elevar”. Las fórmulas de redacción se ritualizaron progresivamente hasta perder prácticamente toda importancia sustantiva. Esta devaluación de los mensajes, unida a un sistema colmado de circulares, conllevó a que las comunicaciones fundamentales para el mejoramiento del sistema educativo relativas a la calidad, equidad y profesionalización quedaran atascadas. Las comunicaciones de la administración escolar fueron incapaces de integrar a los distintos actores en pos de objetivos compartidos, de una filosofía compartida sobre la calidad educativa.

Las comunicaciones presuponían que todos entendían y cumplían

Por último, el modelo de una comunicación implementada por un emisor jerárquico con una sola dirección predominante tenía dos supuestos fuertes. Por un lado, partía de la base de que todos “conocían el derecho” y que, por tanto, entenderían las palabras incluidas en las circulares en su “sentido natural”, sin ambigüedades. Sin embargo, numerosas investigaciones han demostrado que este supuesto es incorrecto, y que, por el contrario, incluso los términos más simples generalmente son leídos e interpretados de muy diversas maneras, según el receptor del mensaje, su contexto cultural y la situación histórica y particular en que es recibido.

Esquema 1



Por otro lado, el modelo de la administración escolar suponía que bastaba emitir una notificación para que los receptores cumplieran inmediatamente con las directivas. Esta creencia se puede visualizar incluso hoy día cuando se formulan explicaciones sobre acontecimientos (por ejemplo, la pérdida de un examen) basadas en normas jurídicas (el “deber ser”).

Más allá de esta creencia burocrática muy arraigada, lo cierto es que la eficacia de las notificaciones para regular el funcionamiento del sistema educativo ha ido disminuyendo conforme se fue ampliando la complejidad y diversidad del sistema. Hoy, además de intuir, sabemos que la comunicación en un contexto complejo no puede reducirse a mera notificación, y menos aun se puede suponer que toda notificación es transparentemente entendida y cumplida de igual forma por todos en todos lados.

El “rumor” ocupó los espacios abiertos por la comunicación burocrática

A causa de la rigidez de la forma de comunicación burocrática, la comunicación formal no es la única que tiene lugar en la educación. Los intentos de canalizar las comunicaciones exclusivamente mediante mensajes oficiales fueron generando insatisfacciones y necesidades de información en los actores que, por diversas razones, estaban desactualizados o excluidos en la comunicación.

El rumor aparece así como una forma de compensar esas comunicaciones insatisfactorias. Su origen se encuentra en la rigidez de los mensajes formales, en la lentitud de su circulación; en las diferentes interpretaciones que generan mensajes supuestamente igual comprendidos; en las diferencias de información recibidas por distintos subsistemas.

La inestabilidad contemporánea, los rápidos cambios, los contextos inciertos refuerzan las carencias de la comunicación formal, documentada y oficial, potencia aun más el rumor y sus efectos y acrecienta la demanda por acceder a estos últimos sobre tal o cual materia.

Las fuentes del rumor son siempre múltiples, pero en un sistema enlentecido por ese tipo de comunicación, esas fuentes son siempre “de último momento”, “oficiosas”, “de buena fuente”. El rumor no es siempre raro o dañino para una organización sino, por el contrario, está en la naturaleza social de las personas el intentar incrementar sus comunicaciones. Lo que debe llamar la atención al gestor es el lugar que ocupa el rumor en las comunicaciones del sistema. ¿Cuál es la fuente principal de información de los actores? ¿Por qué? El rumor sólo constituye un síntoma de problemas comunicacionales más o menos graves sobre los que hay que analizar su pronta solución cuando goza de mayor confianza que las comunicaciones oficiales.

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 refugiar 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 aprender, menos. Siempre se puede optar por usar la energía para dejar el mundo quieto. Para esta opción las que siguen son recetas infalibles.

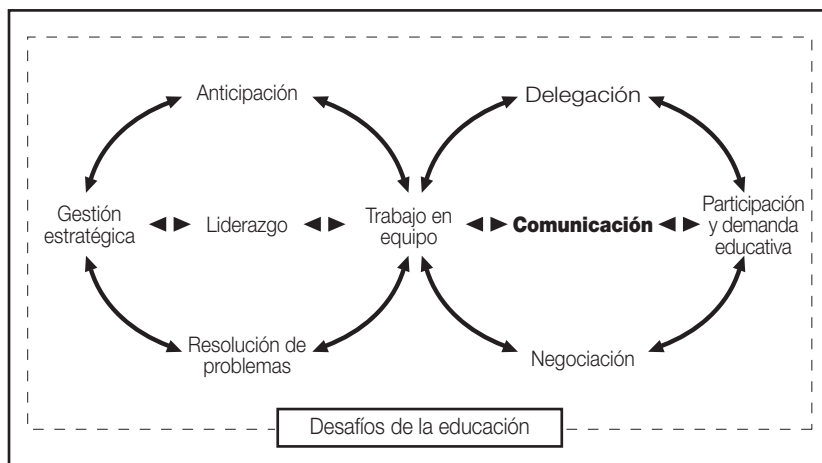
1. *Convénzase de que usted sabe de antemano lo que le van a decir.*
2. *Cuando le hablen piense en otra cosa.*
3. *Diga cosas distintas a las que cree y piensa.*
4. *No cambie de idea, no dé el brazo a torcer.*
5. *Mantenga los errores ocultos.*
6. *Dígale a su jefe que todo anda bien y a su gente que todo anda mal.*
7. *Busque un culpable.*
8. *Cuando una cosa sea 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 puntos de vista.*
10. *Cuando 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, la responsabilidad es del que manda.*
14. *Cuando algo ande mal, trate de que cambien los otros.*
15. *Castigue los errores más vigorosamente de lo que premia los logros.*
16. *Sea complaciente 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 emergencias.*
19. *Asegúrese de que las recompensas sean externas a la tarea.*
20. *Busque todo el tiempo la aprobación de los demás.*
21. *Relativice los logros de su gente para que no pidan aumento.*
22. *Recuerde: algo es problema suyo solamente si 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 de que parezcan buenas.*
29. *No tome posición en asuntos controvertidos.*
30. *Defienda su posición sin indagar el punto de vista de los otros.*
31. *Nunca trate de explicitar lo que le parece sobreentendido.*

Fuente: ERNESTO GORE, **La educación en la empresa**, Buenos Aires, Ediciones Granica, 1996.

Comunicación en el modelo de gestión estratégica

La organización basada en redes que comparten un sentido y que está caracterizada por la apertura es una organización que ha pasado de ser una empresa que habla hacia una empresa que realizando la comunicación, hace lo que dice y dice lo que hace. La comunicación integra las estrategias de “renovación del servicio público”, ya que “cuenta con la capacidad de conmoción del ‘efecto imagen’: hacer conocer hacia el interior como al exterior del sistema, innovaciones, experimentaciones, resultados felices, evoluciones positivas, puede modificar la imagen del sistema y, por efecto inducido, el comportamiento de sus protagonistas”. Sérieyx, (1994:157).

La comunicación, como apertura interna, posibilita el funcionamiento en redes. La comunicación, como apertura hacia el exterior, permite pasar de la empresa egocéntrica a la empresa ciudadana: sólo la apertura garantiza la vida, apertura al mercado, a las asociaciones, a la sociedad, en una actitud ciudadana que entienda que las organizaciones tendrán sólo una performance duradera si su entorno también lo tiene y que por tanto está en su interior velar por ello.



Las comunicaciones son cruciales en cualquiera de los nuevos modelos de gestión de la organización educativa.

Las comunicaciones son cruciales en cualquiera de los nuevos modelos de gestión de la organización educativa. A través de la red de comunicaciones, los participantes de la gestión están en condiciones de construir colectivamente un nuevo sistema, orientado por una visión positiva y optimista del futuro, una valoración fuerte de la innovación en la educación, un acento en el mejoramiento continuo de la calidad, una atenta preocupación por mejorar la distribución equitativa del conocimiento, la gestación y sostén del trabajo en equipo.

Estos son los mensajes centrales que la gestión educativa pone en circulación. Para ello requiere *re-pensar, re-diseñar e iniciar un largo proceso de transformación* de las comunicaciones. La gestión promueve un modelo de comunicación sobre

bases consensuadas e incluyentes que permitan avanzar en el cumplimiento de los desafíos planteados a la educación.

Para activar y complementar las competencias profesionales y personales de todos los actores se requiere que se desempeñen en una red que los vincule, los dinamice y los haga partícipes hasta de los cambios que ocurren en los lugares más remotos del sistema.

Queremos destacar cinco pilares de este nuevo modelo de comunicación, a saber:

- construir una visión de futuro,
- promover el compromiso de los actores,
- abrir el sistema,
- potenciar y complementar diversos tipos de comunicación,
- integrar diversas intencionalidades comunicativas.

Construir una visión de futuro y comunicarla a todos

Las comunicaciones diseñan una organización: “Dime cuáles son tus comunicaciones y te diré cómo es tu organización”. Hasta en las rutinas de comunicación más mecánicas se transmite una imagen de la organización: de lo que es relevante y de lo que es secundario.

Un sistema educativo embarcado en la transformación hacia la calidad y la equidad será demandado a transmitir y alimentar en sus comunicaciones esa dirección y sentido de la transformación. A través de la comunicación se diseñan proyectos, se generan compromisos, se abren nuevas formas alternativas de enseñar y de aprender. Los plazos y los roles adquieren funcionalidad en el marco de un proyecto más general. La gestión adquiere gobernabilidad a través de activar compromisos con una visión compartida, de abrir futuro, de ampliar el horizonte y de ayudar a imaginar alternativas de acción en todos los actores del sistema y, también, en los actores del entorno de la educación (familias, empresarios, actores sociales, cooperativas).

La comunicación: mensaje y compromiso de los actores

La potencia y la capacidad de convocatoria de la visión diseñada se expresa en la comunicación extendida, interactiva y abierta. La legitimidad, credibilidad y gobernabilidad democrática ganada/concedida por la gestión educativa se basa en la amplitud, apertura e inclusividad de la red de comunicaciones diseñada para integrar y *comprometer* a todos los gestores educativos con los objetivos estratégicos de largo plazo.

Al recuperar explícita y deliberadamente la dimensión de compromiso de toda acción comunicativa, la gestión transita hacia un salto cualitativo en materia de coordinación de las estrategias, proyectos y acciones. La comunicación no es una mera cuestión de “emisión/recepción”.

Las comunicaciones, diseñan una organización: “Dime cuáles son tus comunicaciones y te diré cómo es tu organización”.

La potencia y la capacidad de convocatoria de la visión diseñada se expresa en la comunicación extendida, interactiva y abierta

Además de transmitir un mensaje, los actos de comunicación llevan adheridos compromisos que vinculan a los hablantes y a los oyentes.

La gestión se alimenta de comunicaciones emergentes desde todo el sistema educativo y también del entorno.

Una red de acciones comunicativas incorporará permanentemente, y desde múltiples lugares, nuevos mensajes, desafíos, innovaciones, compromisos, reconocimientos, logros, señales de calidad y equidad.

La gestión educativa debe incorporar esta idea como un pilar fundamental. La reflexión sobre nuestras comunicaciones permite observar lo que los estudios del lenguaje han denominado el *carácter vinculante de la comunicación* (Habermas 1990; Flores 1992). Además de transmitir un mensaje (“el contenido, proposición, información”), los actos de comunicación llevan adheridos compromisos que vinculan a los hablantes y a los oyentes. El espacio, las prácticas y los roles de comunicación son aspectos que permiten u obstaculizan no sólo la circulación de informaciones sino principalmente el compromiso de los actores. En conclusión, la gestión educativa construye futuro a través una red de comunicaciones que, a su vez, se construye a sí misma. La acción comunicativa de la gestión formula, amplía y recrea el “nuevo pacto educativo” entre todos los actores, no sólo notificando sino consensuando, coordinando, responsabilizando por metas, roles y plazos.

Abrir el sistema a una red de comunicaciones

La gestión se alimenta de comunicaciones emergentes desde todo el sistema educativo y también del entorno. Los mensajes circulan en todos los sentidos y la tendencia es que los actores sean participantes activos de la comunicación, usuarios solidarios de la información estratégica disponible para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la profesionalización en todos los niveles del sistema.

La comunicación permite una doble apertura: hacia el entorno del sistema, tanto para *emitir* como para *recibir* comunicaciones de las familias, egresados, actores sociales (empresarios, sindicatos, etcétera). Hacia dentro del sistema, para fortalecer la integración con comunicaciones recíprocas en las que no sólo todos pueden hablar con todos, sino que además, todos pueden intercambiar los roles de hablantes y oyentes.

Esta es una buena lección que la teoría de sistemas ha aportado al estudio y diseño de las comunicaciones. El hermetismo burocrático conllevó a agudizar los problemas de entropía del sistema. Por el contrario, una red de acciones comunicativas incorporará permanentemente, y desde múltiples lugares, nuevos mensajes, desafíos, innovaciones, compromisos, reconocimientos, logros, señales de calidad y equidad.

Potenciar y complementar diversos tipos de comunicación

La comunicación integra subsistemas, equipos de trabajo y profesionales ubicados en distintos ámbitos institucionales. Por lo tanto, la comunicación debe permitir la interacción de todas estas situaciones, competencias y necesidades.

Al potenciar la diversidad se incrementa la complementariedad de competencias profesionales y personales, los aprendizajes colectivos, las innovaciones.

Incorporar esta idea de diversidad es fundamental a los efectos de potenciar la visión comunicada, los compromisos pactados y la apertura del sistema. A

través de la diversidad de comunicaciones es posible actuar directamente sobre el nivel de las competencias individuales ya que los actores encuentran el espacio legítimo para poder poner en juego (comprometer) toda la gama de sus capacidades y no sólo aquellas restringidas a lo cognitivo y lo instrumental. A pesar de que actualmente esta tesis pueda resultar de sentido común, este enfoque de la comunicación es relativamente reciente. Con lo cual, es común observar aún una concepción de la comunicación rígida y restringida a la vez.

El pilar de la diversificación comunicativa no es sencillo de instrumentar entre muchos resabios burocráticos heredados. Tanto en los libros clásicos de la administración escolar como en algunos sectores más burocratizados de la cultura escolar, se suponía o se supone que la comunicación sólo pone en circulación “datos” y “normativas”. Es necesario superar la vieja idea de que la autoridad sólo comunica normativas (reglamentos, circulares, prohibiciones) a todos los subordinados y que desde la base sólo se comunican hacia la jerarquía datos sobre el estado del sistema (repeticiones, promociones, deserciones, inasistencias, etcétera).

Integrar diversas intencionalidades comunicativas

Los estudios sobre el lenguaje muestran que incluso en las formas más directas y explícitas de comunicación podrían identificarse hasta cinco tipos de intencionalidades. Hablantes y oyentes, docentes y directivos, directivos y supervisores pueden querer: informar, dirigir, expresar estados de ánimo, asumir un compromiso, fundar o constituir.

Cada uno de estas encierra un potencial de comunicación y compromiso; en cualquiera de estas situaciones de comunicación, los participantes pueden reorganizar las relaciones sociales. El esquema 2 muestra la diversidad de actos comunicativos que pueden y deben ser reconocidos e incluidos en la gestión educativa. Por ejemplo, el trabajo en equipo y toda forma de comunicación cara-a-cara requiere admitir *actos expresivos*: conocer y entender a las personas en su dimensión humana. En una perspectiva *postburocrática*, la asunción de *un nuevo rol* no es meramente una “toma de posesión” de un cargo, sino algo mucho más profundo: *es un acto de compromiso* con un proyecto, con una estrategia, con una visión.

Esquema 2: Tipos de comunicaciones según el contenido.

DATOS:	mediciones, afirmaciones, enunciados, informaciones “objetivas”.
NORMATIVAS:	órdenes, permisos, derechos, obligaciones, contrato, metas de logro.
COMPROMISOS PERSONALES:	promesas, intenciones firmes, metas personales.
CONSTITUCIONES:	fundaciones, nueva situación, creaciones, tomas de posesión, nombramientos, despidos, delegaciones, sanciones.
EXPRESIONES:	disculpas, agradecimientos, estados de ánimo personales.

A modo de conclusión: Considerar los principios de la comunicación en una gestión estratégica

Los anteriores aspectos desarrollados sobre las acciones comunicativas de la gestión educativa pueden ser puestos también en clave de una teoría de sistemas aplicada al diseño de las comunicaciones organizacionales. Esto permite visualizar ahora una materia específica en la que la quinta disciplina del mejoramiento total, al decir de Senge (1992), se transforma en intervención sistémica y estratégica. Inspirados en el esquema desarrollado por Bruno Ollivier (1992), señalaremos algunos aspectos que hacen a una concepción *sistémica en la comunicación*:

- los participantes nunca dejan de comunicar,
- es imposible determinar las causas y consecuencias,
- existe comunicación aunque no sea consciente,
- toda comunicación tiene algo más que contenido,
- las comunicaciones trabajan en positivo o en negativo,
- entender una comunicación es una probabilidad.

Los participantes nunca dejan de comunicar: lo hacen en ambos sentidos, actuando el uno sobre el otro, bajo la forma de retroacción permanente. Se trata de una circulación constante y no de un envío de informaciones desde un punto que llamaríamos emisor a otro, el receptor. La comunicación se realiza bajo la forma de un círculo, en el que las comunicaciones posteriores se refieren, se crean y se interpretan con base en las anteriores.

La gestión educativa implementa nuevas comunicaciones para transmitir nuevos mensajes en un contexto de conversaciones permanentes, de actores ya embarcados en comunicaciones formales e informales, todo dentro de un círculo dinámico y continuo de generación y *también de recepción de mensajes*.

La comunicación es algo más que lenguaje verbal. También es posible por otros medios: miradas, gestos, ruidos, silencios, gráficos, imágenes, acciones.

La comunicación documentada y formal que está contenida en una “circular” o “notificación” constituye una parte muy pequeña de las comunicaciones en el sistema educativo. Las comunicaciones informales: el rumor, el trascendido, las conductas de los diversos actores públicos de educación, los afiches y todo tipo de gráfico audiovisual ocupan un lugar fundamental. La alta efectividad que puede tener un “slogan”, una “consigna”, una fotografía, un dibujo artesanal, debe ser complementada con los mensajes digitalizados, verbalizados y documentados en las circulares. Más aun, las acciones mismas son comunicaciones. Por tanto, nadie puede no comunicar. Incluso el “silencio” o la “falta de información” a tiempo y pertinente es comunicación. No se pueden desconocer estas situaciones bajo un concepto burocrático de mensaje. Tanto el silencio como la avalancha de información obligan a todos los actores educativos a reaccionar sobre el flujo de comunicaciones, aportando nuevos mensajes, *feed-back*, etcétera.

Es imposible determinar las causas y consecuencias. Un círculo no tiene principio ni fin. Cada participante puede (y, de hecho, para conocer algo de lo comunicado, debe) recortar la realidad comunicacional según esquemas propios. En

una explicación mecanicista de la comunicación (donde habría “principio y fin”), analizar esas situaciones y sobre todo los problemas de malentendimiento era una cuestión sencilla. Más útil que indagar sobre la causalidad pasada es anticipar los posibles cursos de las comunicaciones actuales, con sus efectos de conservación y cambio.

Existe comunicación, aunque no sea consciente. Esto supone que la intención y la conciencia sólo pueden controlar una pequeña parte de lo que es comunicado. Por lo cual, buena parte de las comunicaciones educativas son “currículum oculto”, datos, normas, valores y expresiones subjetivas transmitidas implícitamente. Esto vale tanto para la comunicación entre personas que están cara-a-cara, como para la comunicación digital mediada electrónicamente. Por ejemplo, colocar claves de acceso (“password”), permitir a ciertos usuarios acceder a cierta información o compartir recursos son situaciones de comunicación de jerarquías y de niveles de importancias.

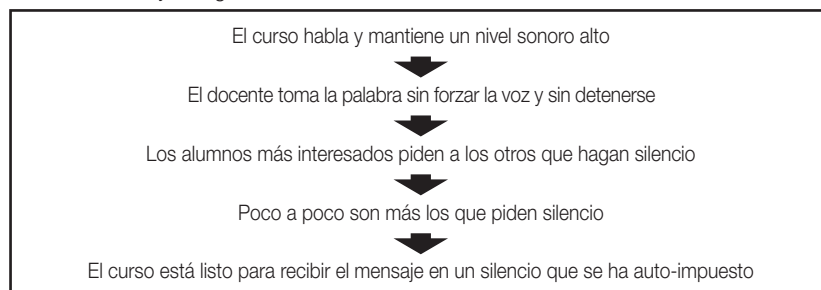
Toda comunicación tiene algo más que contenido: en toda comunicación hay a la vez contenido y una indicación sobre la relación que une a los participantes. Las comunicaciones pueden ser analizadas desde el punto de vista de las relaciones sociales que crean, reproducen o vehiculizan. El poder, los intereses, las motivaciones, el compromiso personal, la lealtad, el consenso, la resignación son también aspectos comunicados por la comunicación. En ocasiones *la fuerza que el mensaje tiene para lograr un propósito viene dada por esos aspectos “meta-comunicados”*. Por estas razones, la comunicación se transforma en elemento esencial tanto en el plano del vínculo pedagógico entre docentes y alumnos como en el plano del liderazgo organizacional.

Las comunicaciones trabajan en positivo o en negativo: Algunas comunicaciones refuerzan situaciones existentes; otras pueden generar cambios. En el esquema 3 se recorta una situación típica en la que un docente, al ingresar al aula, encuentra un grupo embarcado en múltiples conversaciones paralelas y bulliciosas. Frente a esta situación puede desarrollar varias estrategias buscando transformar esa situación en la situación de comunicación y aprendizaje requerida por el tema a desarrollar. Es tradicional que, en estos casos, un docente experimentado recomiende a otro más joven que, en lugar de hablar en voz alta, hable naturalmente sobre los preliminares del tema hasta obtener el silencio del grupo. ¿Cuál es el supuesto en que se basaría esta recomendación de la experiencia? Toda nueva comunicación acciona sobre comunicaciones preexistentes tanto para conservar como para transformar. Esta es una tesis que pone en primer plano la interdependencia de la comunicación.

Existe comunicación, aunque no sea consciente.

Las comunicaciones trabajan en positivo o en negativo: Algunas comunicaciones refuerzan situaciones existentes; otras pueden generar cambios.

Esquema 3. Juegos de comunicación en el aula para lograr silencio. Las retro-acciones sobre los mensajes originales



Las comunicaciones se dan en ciclos, círculos, bucles, *sistemas*, en donde las nuevas comunicaciones se refieren a viejas comunicaciones. Todo nuevo mensaje es creado o recibido, denotado o connotado, interpretado o desechado en el contexto de una historia de comunicaciones que ejerce un tipo especial de acción sobre los nuevos mensajes denominado: retroacción o retroalimentación. Ésta puede ser *conservadora o transformadora*. Por tanto, no toda comunicación puede, por su propia finalidad, lograr el propósito deseado. Requiere esperar los efectos que tendrá sobre el círculo pre-existente de mensajes. Una nueva idea, un proyecto, un cambio no es aceptado simplemente por el hecho de ser comunicado. Su efecto generador de cambios estará dado por la forma en que se articula a las comunicaciones preexistentes y, en particular, en la forma en que los mensajes preexistentes retroactúan sobre el nuevo mensaje. Este es el aspecto clave de la aplicación de la teoría de sistemas al análisis de las comunicaciones.

Entender una comunicación no es una certeza, sino una probabilidad.

La existencia de una comunicación entre dos actores, incluso acotada al lenguaje verbal, no supone mecánicamente entendimiento. Al contrario, suponer que el otro actor entiende lo mismo, le da el mismo significado a las palabras, no es más que un supuesto. Al decir de Luhmann (1997), ese supuesto es necesario para acelerar y simplificar las comunicaciones en la vida cotidiana. Sin embargo, la gestión educativa no puede asumir naturalmente dicho supuesto, sino que debe poner especial atención a qué comprenden los actores.

Desde la teoría de sistemas, el entendimiento no ocurre por mero azar o por naturaleza. En términos sistémicos, el entendimiento es improbable, incluso en aquellos casos en que la comunicación quiere ser ultrasimplificada a una norma jurídica redactada y codificada. Si el entendimiento es improbable, la gestión deberá partir de la base de asegurarse y de controlar qué significados son decodificados por los actores. Es necesario buscar espacios para aumentar la comprensión de lo que se está comunicando. Esto requiere la utilización de una diversidad de estrategias comunicacionales:

- diversidad de lenguajes para transmitir un mismo mensaje
- comunicaciones presenciales, gráficas y escritas.
- recordar que la comprensión supone también compromiso de acción.

Retrato de una organización sana

En la proximidad del milenio, vivimos la época más inestable, dinámica, emocionante y frustrante de la historia moderna. La tecnología se desarrolla de manera explosiva. Podemos comunicarnos con cualquier persona en el mundo en milisegundos. Las organizaciones sobrevivientes, sobre todo en el sector privado, tienden cada vez más a ser entidades globales.

Paradójicamente, crece la necesidad de mayor poder local y comunitario. Los sectores de la sociedad intercambian sus puestos. A medida que el sector social adquiere mayor poder para orientar las medidas gubernamentales, los poderes regresan del ámbito nacional al local. Dentro de poco tiempo, el sector privado dejará de ser la única fuente de riqueza. El sector público deberá reexaminar su función de servir al pueblo. La importancia del sector social o voluntario crece en progresión geométrica.

Durante toda la historia el “trabajo del mundo” se ha realizado por medio de instituciones y organizaciones. En una sociedad global que trata de resolver las diferencias entre ricos y pobres, norte y sur, países desarrollados y en vías de desarrollo, problemas locales y globales, las organizaciones tienden cada vez más a servir de puente entre los problemas y las personas. Pero así como los individuos tienen personalidades resultantes tanto de la herencia como del medio, lo mismo sucede con las organizaciones.

Muchos individuos dedican grandes energías a tratar de comprender y manejar su conducta en un ambiente que sufre cambios constantes. Las organizaciones y sus líderes dedican cada vez más tiempo a los mismos problemas. Últimamente el interés por la organización educativa ha crecido de manera explosiva. Los directivos se debaten entre dilemas en lugar de afrontar decisiones sencillas. Las organizaciones dejaron de ser entidades autónomas en un ambiente relativamente estable. Son parte de un sistema de relaciones e interacciones en un estado constantemente dinámico.

Para describir a una persona sana se pueden usar distintos términos: desde “no enferma” hasta “en vías de alcanzar su máximo potencial” o “en la plenitud de sus fuerzas”. En cambio, no existe un consenso sobre la definición de la organización sana. He dedicado la mayor parte de mi vida profesional al estudio de la salud de las organizaciones y he llegado a la conclusión de que si bien cada aspecto de nuestro medio se encuentra en estado de cambio turbulento y veloz, los mismos criterios sirven y servirán para medir la salud tanto individual como de las organizaciones.

Retrato de una organización sana

- La organización sana se define como un sistema, y su tarea es tomar necesidades y materias primas para transformarlas en bienes y servicios. Los interesados en el éxito de la organización incluyen sus dueños y empleados, sus proveedores, sus clientes intermedios, los consumidores finales de sus productos o servicios, los medios de comunicación y las comunidades donde trabaja.

- Tiene un sistema sensorial vigoroso para recibir información actualizada sobre todas las partes del sistema y sus interacciones (pensamiento dinámico sistémico).

- Tiene un fuerte sentido de sus propósitos. Se la maneja conforme a una visión de su futuro.

- Su criterio operativo es que la “función determina la forma”. El trabajo a realizar determina las estructuras y los mecanismos para realizarlo. Por eso emplea distintas estructuras: la piramidal formal, equipos y estructuras horizontales, estructuras determinadas por proyectos y temporarias (por ejemplo, cuando se llevan a cabo cambios de gran magnitud).

- *El criterio dominante de management es el del equipo. En la cima hay un equipo directivo; las divisiones, funciones y también los proyectos están a cargo de equipos; existen consejos interfuncionales; los equipos de desarrollo profesional están integrados tanto por especialistas como usuarios.*
- *El servicio al cliente –sea externo o miembro de la propia organización- tiene la categoría de un principio.*
- *El management actúa con base en la información. Se recibe y procesa grandes cantidades de información en segundos. Se admite el acceso a la información en amplias áreas geográficas, funciones y niveles jerárquicos.*
- *Alienta y permite que se tomen decisiones en el nivel más próximo al cliente, donde está disponible toda la información.*
- *Mantiene los canales de comunicación relativamente abiertos en todo el sistema.*
- *Los sistemas de remuneración están diseñados para ser congruentes con el trabajo y sustentar el desarrollo individual. Los criterios de evaluación de los managers y los equipos de trabajo son el cumplimiento de objetivos y el nivel de rendimiento.*
- *El aprendizaje es un criterio operativo permanente. La identificación de las lecciones a aprender es parte de todos los procesos de toma de decisiones.*
- *La organización otorga reconocimiento explícito a la innovación y la creatividad, tolera ampliamente las distintas formas de pensar y la ambigüedad en todas las cosas.*
- *Sus normas demuestran respeto por la tensión entre las exigencias del trabajo y las familiares. Cuando corresponde, se alienta el trabajo en la casa. Se apoya el reparto de tareas. La licencia por maternidad y el cuidado de los niños son responsabilidades de la firma.*
- *Aplica y promueve programas sociales. El civismo comunitario, la protección del ambiente y el mecenazgo de las artes son normas de la empresa, no medidas aisladas.*
- *Presta atención a la eficacia en el trabajo, la calidad y la conciencia de la seguridad en las operaciones, así como la identificación y el manejo de los cambios para un futuro mejor.*

*Fuente: FRANCES HESSELBEIN, MARSHALL GOLDSMITH, RICHARD BECKHARD, **La organización del futuro**, fundación Drucker, Buenos Aires, Granica, 1998.*

Roles, prácticas y espacios de comunicación

Este tercer apartado intenta sugerir algunas líneas prácticas para construir una red comunicativa abierta que incluya y comprometa consensuadamente a todos los actores en pos del mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Siguiendo los aspectos más teóricos desarrollados anteriormente, se presentan aquí *roles, prácticas y espacios* que comparten un mismo principio de diseño y apertura en materia de comunicaciones, que podría formularse en los siguientes términos: *La gestión educativa tendrá que construir una red de colaboración, información y evaluación que vincule tanto a los actores internos como a los actores externos al sistema educativo. Para dinamizar y ampliar esta red, se requiere combinar prácticas y espacios de comunicación. Estos, a su vez, constituyen “aplicaciones” que los participantes de una red de comunicación deben operar en forma competente, en el doble sentido de dominio manual y dominio de sus finalidades.*

Gestión de redes educativas

El gestor educativo lo es de una red de comunicaciones en las que lo pedagógico-didáctico tiene a la vez un carácter específico y principal. Si bien siempre hay comunicaciones permanentes entre todos los actores educativos, ocurren por lo general bajo formas no potenciadas y/o distorsionadas (rumor, formalismo, ocultamiento, manipulación). Por tanto, el gestor trabaja “abriendo” la red en todas direcciones y con todos los medios y canales. Para esto requiere el desempeño de roles y prácticas comunicativas específicas: promueve nuevos actores, difunde novedades, establece plazos, monitorea procesos y resultados, enlaza los subsistemas.

La red de comunicaciones requiere ser mantenida, sostenida, mejorada, dinamizada especialmente desde algún punto nodal o central del sistema educativo. El lugar del gestor no es análogo a una estación terminal de ferrocarril de donde parten y terminan las vías férreas.

La potencia de la comunicación educativa se logra cuando el gestor “ocupa una posición estratégica del movimiento de cierto tipo de comunicaciones dentro de su organización. En efecto, el directivo constituye el centro neurálgico de ésta” (Mintzberg 1983). A la comunicación piramidal de la burocracia se sustituye alguno de los tipos de red como se señala en el esquema 4. El gestor ha construido y coordina un flujo de comunicaciones entrecruzadas, recíprocas, de ordenamiento estratégico y no burocrático, con información accesible para potenciar los procesos de cambio a partir de experiencias y recursos compartidos.

La gestión educativa tendrá que construir una red de colaboración, información y evaluación que vincule tanto a los actores internos como a los actores externos al sistema educativo. Para dinamizar y ampliar esta red, se requiere combinar prácticas y espacios de comunicación. Estos, a su vez, constituyen “aplicaciones” que los participantes de una red de comunicación deben operar en forma competente, en el doble sentido de dominio manual y dominio de sus finalidades.

Potenciar la participación en el conocimiento

Innovar, transformar el qué, para qué y cómo de las comunicaciones educativas es una tarea compleja en su diseño y ejecución. Esta complejidad tiene su origen en la nueva forma de observar la comunicación que ha sido presentada como:

- dialógica y participativa;
- multicanal y multilinguaje;
- permanente, con historia;
- interdependiente y autoreferente;
- para coordinar estrategias y acciones;
- para fortalecer la integración;
- para abrir y articular con la sociedad.

El aspecto dialógico y vinculante de la comunicación marca la primera dimensión: generación/recepción. Es necesario hacer posible que los distintos actores educativos (profesores, directivos, inspectores) intercambien permanentemente los roles de hablantes y oyentes en toda situación comunicativa. Ese intercambio es factible en la medida en que se amplía el margen de lo que es legítimamente comunicable y a la vez, de que se jerarquice lo pedagógico por sobre lo administrativo en la comunicación.

Los siguientes son ejemplos de medidas de rediseño de la comunicación en clave de *generación/recepción dialógica y vinculante*: la creación de nuevos espacios presenciales de intercambio, la redistribución de la responsabilidad de desempeñarse como portavoces educativos a otros niveles del sistema, darle a los padres roles de portavoces legítimos, de colocar a los directivos como enlaces pedagógicos del trabajo de aula entre los docentes, de gestionar ciertos liderazgos en la comunicación con reflexiones pedagógicas que estimulen la creatividad y la innovación.

La comunicación en la gestión supone básicamente incrementar la cantidad y calidad de la participación en la comunicación. Es necesario asignar nuevos roles activos a actores tradicionalmente ubicados en zonas marginales de la comunicación. Una transformación democrática e incluyente de la educación requiere la ampliación de quienes hablan y escuchan, de incluir a través de diferentes formas a los eventualmente afectados en la comunicación. La educación toda está desafiada a construir un nuevo pacto con la sociedad. Para esto se requiere, por un lado, ampliar la sensibilidad existente en las comunicaciones hacia las necesidades, evaluaciones y demandas de los actores sociales. Por otro lado, es necesario posicionar a la educación en el debate educativo contemporáneo, dominado fundamentalmente por actores no educativos. El sistema educativo necesita estar otra vez como en la época fundacional del siglo XIX, generando opinión sobre el valor propio y específico de la educación y de la escuela como institución.

La comunicación en la gestión supone básicamente incrementar la cantidad y calidad de la participación en la comunicación.

Esquema n° 4: Las dos dimensiones de toda comunicación en la gestión crean cuatro tipos de roles, prácticas y espacios.

2ª dimens 1ª dimens		COMUNICACIÓN INTERNA	COMUNICACIÓN EXTERNA
COMUNICACIÓN	Generación	<i>Orientación y concertación a través de objetivos estratégicos, metas, programas, proyectos, formación de profesores.</i>	<i>Posicionamiento de la educación en la opinión pública y frente a públicos específicos.</i>
	Recepción	<i>Consulta, concertación, asesoramiento y evaluación de calidad.</i>	<i>Evaluación de calidad, integración de nuevas demandas, monitoreo de egresados, adopción de nuevas tecnologías.</i>

Como se explicita en el esquema 4, existen cuatro tipos de aplicaciones que integran el equipamiento integrado de la red de comunicaciones. Cada una de ellas se concreta en roles, prácticas y espacios.

Son aplicaciones diversas que, sin embargo, sólo son separables analíticamente ya que operan conjuntamente integradas en la red. O, lo que es lo mismo, estas aplicaciones son útiles en la medida en que pueden cruzar las comunicaciones en todos los sentidos. El equipamiento alcanza toda su utilidad y potencia si logran integrar todas las “aplicaciones” susceptibles de ser usadas.

Cada una de estas aplicaciones requiere una o varias prácticas, roles y/o espacios de comunicaciones. A la vez, una práctica, rol o espacio de comunicación puede estar funcionando en más de una aplicación.

Participación y red educativa

¿Estamos comunicando los aspectos fundamentales de las propuestas educativas?
¿Las argumentaciones dan lugar a compromisos? Tenemos que rehuir de los “rituales” de comunicación, de las prácticas que se hacen porque fueron hechas siempre. Para mantener las comunicaciones abiertas es necesario permanentemente indagar, buscar *feed-back*, identificar bloqueos y entropías al sistema.

¿Están todos en la red? ¿Los distintos actores acceden a la comunicación pertinente en tiempo y forma? Todos los actores desafiados a la transformación educativa deben estar/quedar incluidos en la red. Una incorporación que se verifica en todos los tipos de actos comunicativos posibles, en condiciones de intercambio de roles de hablantes y oyentes, y en condiciones de acceso y utilización de todos los recursos e informaciones de la red. Las prácticas de comunicación desarrolladas por la gestión deberían comprender los cuatro casilleros del esquema 4 presentado anteriormente.

Una circular, una carta, un fax, una visita protocolar, computadoras con *modem* no son, por sí solas, prácticas de comunicación efectivas. Es necesario

combinar prácticas presenciales con no presenciales, orales con escritas, visuales con auditivas, encuentros generales de los docentes de la provincia con reuniones ejecutivas de los equipos gestores.

Las prácticas con las que debe estar equipada la gestión no sólo se diversifican en cuanto a los actores o los medios; también se diversifican en el estilo: usemos todos los recursos que la tecnología, el lenguaje y el arte nos otorgan para transmitir y recibir metas, valores, logros y bloqueos.

Desarrollar una diversidad de prácticas de comunicación

La gestión educativa deberá potenciar la diversidad de prácticas experimentadas y desarrolladas tanto dentro como fuera de la educación. El estudio de las empresas y las ciencias sociales, los estudios de comunicación de masas y los estudios de “redes sociales locales” muestran una diversidad que puede ser adoptada y adaptada para potenciar la red educativa. Por ejemplo, entre las prácticas presenciales, se pueden mencionar:

- reuniones de equipos directivos,
- grupos de consulta técnico-pedagógica,
- congresos pedagógicos,
- reuniones de consejos de padres,
- comisión sectorial de educación con todos los actores sociales,
- comité de educación con actores comunitarios y políticos.

Entre las prácticas de comunicación que utilizan técnicas desarrolladas por las ciencias sociales para recibir información sobre el estado actual de la educación, podemos señalar:

- estudios sobre nuevas demandas de formación surgidas de los sectores tecnológicos líderes,
- diagnósticos sobre necesidades básicas de aprendizaje en poblaciones determinadas de estudiantes,
- estudios de egresados (empleo, inserción laboral, utilización de sus conocimientos),
- evaluación de la calidad y equidad de los aprendizajes logrados al cabo de la Educación General Básica (EGB) o de cada uno de los niveles de la EGB, polimodal, formación docente, etc.,
- opiniones de los padres sobre la educación que reciben los hijos,
- actitudes y comportamientos de los alumnos frente a la educación en general, los profesores y las escuelas a las que asisten.

En materia de producción de nuevos mensajes, se puede pensar en algunas de las siguientes prácticas:

- campañas de publicidad destinadas al mejoramiento de la imagen de la educación,
- reuniones localizadas para el cambio de imagen de los sectores más

devaluados de la educación,

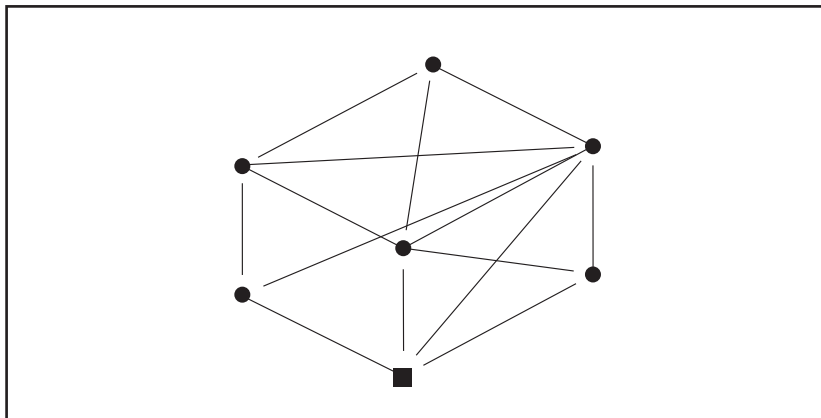
- redes educativas informáticas abiertas (internet educativa) e incorporadas al proceso de autoaprendizaje,
- videoconferencias de actualización pedagógica,
- grupos de discusión pedagógico-didácticos a través de Internet,
- boletines informativos a las familias del primer nivel de EGB para acompañar a los hijos en las tareas de alfabetización inicial,
- revistas de innovaciones pedagógicas desarrolladas localmente con aportes de los profesores y maestros.

Equipamiento para la comunicación

Esta estrategia de comunicación requiere un “equipamiento integrado”, en el que las diversas prácticas señaladas más arriba estén desarrolladas a nivel de “aplicaciones” susceptibles de ser usadas sin mayores dificultades por los participantes en la red de comunicación.

Tal vez la metáfora de las redes de computadoras puede auxiliarnos gráficamente para visualizar mejor esta propuesta. Una red de computadoras está constituida por un “equipamiento duro” (las máquinas, los cables, las líneas de teléfono, las impresoras, los *modem*) y un equipamiento “blando” en el cual los “programas” o “aplicaciones” son la parte más visible y vital que el usuario utiliza. Para esto es necesario no sólo la aplicación sino también “saber hacer” cosas con la aplicación.

Esquema 5: figura de red e interacciones que promueve.



La red instalada “físicamente” no mejora ninguna comunicación si sólo unos pocos saben usarla. Programas demasiado complejos no son amistosos, nadie los acepta y en general se prefiere continuar usando los viejos métodos. No todos los usuarios de computadoras aprenden con la misma facilidad y predisposición. Hay que educar y generar educadores de la informática que sean capaces de multiplicar los usos. Análogamente, la comunicación educativa requiere un equipamiento “duro” y uno “blando” disponibles para los actores incorporados.

Esta estrategia de comunicación requiere un “equipamiento integrado”, en el que las diversas prácticas señaladas más arriba estén desarrolladas a nivel de “aplicaciones” susceptibles de ser usadas sin mayores dificultades por los participantes en la red de comunicación.

Requiere formación en la comunicación y de nuevas sensibilidades. Como en todo proceso de aprendizaje, la comunicación en red tiene debilidades en su fase inicial que si no son bien trabajadas, pueden llevar a que se abandone la innovación. Un equipo de gestión puede perder el sentido *estratégico* que tiene al mantener el monitoreo periódico de los equipos directivos o, a la inversa, un equipo directivo puede fatigarse por contestar reiteradamente a las consultas múltiples sobre la misma innovación desarrollada en el Centro.

Este equipamiento, o, más precisamente, la nueva malla de comunicación entre instituciones, entre personas, debe cumplir con las exigencias del tipo de red propuesta, bajo una clave inteligente de retroalimentación, transformación y aprendizaje organizacional. En consecuencia, este equipamiento debe ser fruto de un detenido estudio y un continuo control que asegure estándares de calidad y equidad en la comunicación.

Los roles del gestor para la operación de las redes

La idea de equipamiento para la operación de la red puede ser puesta en términos de competencias personales, profesionales e interpersonales requeridas para la comunicación educativa. Estas competencias se ubican en dos planos. Por un lado, un “saber hacer del operador”, saber ligado con la comunicación cotidiana. Por otro lado, “un saber pensar la comunicación” que permita diagnosticar patologías de la comunicación, generar estrategias de mejoramiento y diseños de evaluación para la comunicación (sea de transposición didáctica o de proyectos provinciales). Estas competencias se hacen visibles a través de los roles. Las nuevas prácticas de comunicación que hacen a la gestión educativa exigen que los roles sean comunicacionales y que, en esa comunicación, las personas pongan en juego sus competencias personales, profesionales e interpersonales.

Los roles del gestor

Estas competencias están ligadas a lo que Henry Mintzberg llamó, en su libro clásico *La naturaleza del trabajo directivo*, roles interpersonales, roles informacionales y los roles de decisión. Según este autor, un rol es un comportamiento organizado correspondiente a un oficio o puesto determinado en una organización. El rol puede estar ligado tanto al “*status*” o prestigio social del cargo, como también a la “*función*” que cumple en la organización. La personalidad individual puede afectar la forma como se desempeña ese papel, pero no el hecho de que se desempeñe como tal; de modo que los directivos y demás personas lleven a la práctica roles preconcebidos, aunque los individuos pueden interpretarlos de modos distintos (Mintzberg 1983).

Hay papeles que están predeterminados social y jurídicamente; por ejemplo, en un reglamento sobre *directores de centros escolares*. Sin embargo, existe total experiencia y se reconoce que el desempeño de un rol, *incluso cuando está reglamentado*, varía notablemente de acuerdo con factores culturales específicos. La

Las nuevas prácticas de comunicación que hacen a la gestión educativa exigen que los roles sean comunicacionales y que en esa comunicación las personas pongan en juego sus competencias personales, profesionales e interpersonales.

historia de la institución, las características de la ciudad o localidad, las personalidades que fueron referencia en el período de formación de cada profesor, todos son factores *culturales* capaces de generar diferencias importantes al llevarse a la práctica.

Visto desde otro punto de vista, la propia definición del rol y su desempeño están dados por el marco cultural que tiene una organización: por las prioridades, por la visión de futuro, por la división del trabajo, por las formas de realizar la integración de la gente y por las formas de supervisar. Por eso es importante recordar aquí que más que un cambio de roles *escritos* se trata de superar la cultura burocrática escolar. El siguiente esquema muestra el conjunto de diez roles identificados empíricamente en varias investigaciones. En este módulo interesa particularmente detallar los dos primeros roles. (Los módulos 1 y 2 hicieron referencia a los roles de decisión.)

Esquema n° 6: Los “roles” de comunicación en la gestión.

Roles “interpersonales”	“Cabeza visible” “Enlace” “Líder-orientador-movilizador ”
Roles “informativos”	“Receptor-monitor” “Difusor” “Portavoz”

Adaptado de Henry Mintzberg (1983:91)

Roles interpersonales en la gestión. La identificación de ellos como básicos y fundamentales en la vida de una organización proviene de la “escuela de las relaciones humanas”, la primera crítica realizada a la burocracia como cultura y forma de trabajo (Elton Mayo, 1932).

Estos roles tratan una serie de tareas ordinarias y extraordinarias, dentro y fuera de una organización, que tienen que ver con los contactos interpersonales, con las relaciones humanas en el sentido más amplio de la palabra.

Estas actividades y tareas pueden estar referidas a cuestiones ceremoniales y protocolares en las que el gestor es el símbolo de la organización (rol de cabeza visible). La comunicación horizontal de las personas con otras fuera de la organización (de enlace), conforma todo un tipo de tareas de intercambio interno/externo, búsqueda de nuevos contactos con sectores de la sociedad con los que no existía diálogo anteriormente, de generación y recepción de propuestas, rol básico para dar una imagen innovadora, directa y visible, no protocolar de la organización. Finalmente la comunicación de metas, de negociación de plazos y criterios, de desarrollo, de innovación, la gestación y animación de equipos, todos ellos se han vuelto cruciales para una época que hace de las personas el factor principal de cualquier organización.

Roles de información. Se ocupan específicamente de la circulación de la comunicación. El rol de recepción de información es vital a los efectos de mantener un monitoreo y seguimiento de las diversas tareas realizadas a nivel de los distintos

subsistemas. Su punto básico es que el gestor debe definir cuáles son los indicadores pertinentes de calidad que le permitirán relevar información estratégica para retroalimentar la toma de decisiones, corregir o ratificar rumbos, acortar o atrasar plazos.

El rol de difusor es central en la gestión educativa ya que supone comunicar periódicamente tanto el estado actual del sistema como el horizonte hacia el cual se encamina. Permite integrar a las personas a través de conocimiento de la globalidad del sistema; les da una perspectiva amplia de la situación; les permite ir más allá de la casuística, de las circunstancias.

A su vez, es de gran relevancia el rol de portavoz. Tiene que ver con la transmisión de información que el gestor, como representante ejecutivo, realiza en ámbitos de coordinación más generales como, por ejemplo, el Consejo Federal. Pero también el gestor desempeña estos roles en la medida en que integra comisiones de educación, locales o provinciales, en las que se intenta definir políticas educativas. Encontramos aquí traducido explícitamente el carácter vinculante de la comunicación: el gestor portavoz compromete a la organización.

Los roles de comunicación: cambios y nuevos énfasis

La propuesta de Mintzberg tiene particular interés porque a partir de él se han realizado diversas investigaciones posteriores identificando tanto las similitudes como las diferencias con que los altos directivos desempeñan esos roles. Varias investigaciones han puesto de relieve la importancia que ellos tienen como comunicadores del sentido de la empresa y no solamente de datos y directivas. Por ejemplo, Laura Palomares (1994), en una investigación sobre los cambios ocurridos en Chile, mostró que el cambio más importante se produjo en materia de roles de información. La difusión de comunicaciones ocupa entre un 20 y un 50% del tiempo de los altos gerentes y presidentes de grandes organizaciones y está dedicado: “a dar información global a la gente sobre la situación de la empresa en el mercado”. Es elocuente al respecto la siguiente reflexión dada por un alto gerente: “Hace diez años no era relevante informar porque la gente tenía que trabajar en función de lo que la gente técnica le ordenaba. Hemos tenido que pasar de una administración autocrática a una participativa. Y eso significa cambiar diametralmente el nivel de información. Esto significa que la gente tiene que estar bien informada, tener conocimiento de información que antes sólo la sabían los jefes” (Palomares, 1994:200).

La reunión de trabajo

La reunión de trabajo es un espacio de comunicación apto para desarrollar la transformación de viejas culturas, utilizando nuevas prácticas y roles orientados

a potenciar el trabajo en red, la colaboración, la argumentación y el compromiso para la acción coordinada.

Una reunión puede ser la expresión de distintas prácticas de comunicación: el grupo de consulta, el grupo impulsor, el encuentro general, el congreso o el gabinete asesor. Es el espacio por excelencia de comunicación directa, interactiva, de generación y recepción, donde se ponen en juego roles de cabeza visible, de difusor, de monitor-receptor, de movilizador, de decisor. En el marco de la gestión educativa, las reuniones de trabajo están entre los espacios de comunicación más importantes a recuperar y transformar. Potencialmente están en condiciones de entretejer una red de intercambios personales e institucionales que constituya un insumo fundamental para el mejoramiento permanente.

La comunicación oral es la relación básica en la reunión. Por ello se debe tener en cuenta que las habilidades comunicativas, junto con las motivaciones, son los recursos más importantes de un grupo para conseguir sus objetivos. Sin perjuicio de esta predominancia, en la reunión de trabajo resulta eficiente complementar el mensaje oral con el mensaje escrito, el verbal con el visual. La utilización de diferentes códigos de comunicación contribuye a fijar la atención, a delimitar, a potenciar la comunicación y, consecuentemente con ello, permite abrir un espacio de mayor claridad para un entendimiento y los eventuales compromisos deseados.

Las reuniones de trabajo son espacios de comunicación formales. Comprometen el espacio y el tiempo del equipo y, por lo tanto, deben ser simbolizados y demarcados con signos claros. En primer lugar, el espacio de comunicación se constituye en la medida en que hablantes y oyentes estén liberados de lo que Habermas denomina “las urgencias de la acción”. Para ello los participantes de una reunión deben tener la certeza de que no serán interrumpidos, desconcentrados, etc. En segundo lugar, las reuniones exigen preparación. Al ser instancias trascendentes y de relevancia técnica y simbólica, las reuniones no pueden ser libradas al azar, sino que deben ser cuidadosamente preparadas y conducidas.

El manejo del tiempo en la comunicación es muy importante. La reunión debe tener un tiempo de comienzo y uno de finalización, conocidos de antemano. El esfuerzo de una comunicación recíproca transparente pasa también por la síntesis. La eficacia se construye también con eficiencia.

Definir para qué se reúne el equipo es el primer paso. Por lo tanto, antes de convocar a una reunión es conveniente plantearse si ella es realmente útil y si es reemplazable por otra modalidad de comunicación.

El diseño previo de una reunión incluye la convocatoria, la agenda y los roles. Diseñar una reunión es determinar los elementos básicos que condicionan el tipo de reunión a desarrollar, los estilos de convocatoria y las siguientes fases a llevar a cabo. ¿Qué objetivos y resultados se esperan de esta comunicación? En términos generales se puede esperar de una reunión: transmitir o informar, recoger información, intercambiar o deliberar, estudio o puesta al día, asegurar la vida del

equipo, red o institución, y para cada una de estas expectativas variará el estilo de reunión a realizar y sus características. Una vez definidos los objetivos, es conveniente plasmarlos en un plan de trabajo o agenda, a fin de establecer un primer nivel de concreción de los mismos e ir definiendo un orden temático y tiempos necesarios para cada ítem.

La identificación del perfil de los participantes es importante para el desarrollo de la reunión y depende de los objetivos propuestos. La consideración del número de participantes constituye un condicionante básico de la actividad a desarrollar, ya que el tamaño del grupo incidirá en el tipo de dinámica comunicativa que se dará en la reunión, en las posibilidades de expresión y participación de los asistentes, en el tipo de comunicación que será posible entablar entre ellos y con el animador y en las técnicas que será necesario utilizar para lograr los objetivos.

La decisión del lugar donde realizarla, no es un elemento menor, ya que el espacio de trabajo incide en la atmósfera en que transcurrirá la reunión. El lugar debe brindar un encuadre motivador y confortable; debe estar en buenas condiciones, no ofrecer interferencias y cumplir con ciertas condiciones de accesibilidad, comodidad e intimidad. Comprende también el mobiliario a utilizar, como los asientos (posibilitando su ubicación de diferentes maneras) y la oportunidad de utilizar materiales auxiliares (pantallas, por ejemplo) y, por lo tanto, disponer de suficiente espacio en el lugar para movilizar esos elementos.

La convocatoria anticipa una agenda. Cuando se envía, la notificación brinda seguridad, se despierta expectativas. Anticipar la agenda conlleva un sentido de eficacia en el logro de los objetivos propuestos. En ella se juega buena parte del éxito de la reunión y debe tenerse en cuenta que ella comienza antes del encuentro físico entre los participantes. La convocatoria debe ser suficientemente motivadora, a la vez que clara, acerca de los objetivos, el lugar, la fecha, los otros participantes y tareas a desarrollar, cumpliendo también con ciertos requisitos de brevedad. Debe realizarse con suficiente anticipación, aunque no demasiada, a fin de evitar que los participantes la olviden.

Toda reunión supone un encuadre comunicador. Al comenzar formalmente la reunión, se realiza un encuadre de la actividad, en el cual se presenta el tema básico de la reunión, se fijan los objetivos y se definen los métodos de trabajo. El encuadre supone un período de “precalentamiento” grupal, en el que se definen qué canales y medios de comunicación están legitimados, quién puede hablar con quién y cómo. Pueden utilizarse en esta instancia técnicas de presentación o animación grupal que facilitan la tarea y colaboran a la integración de los participantes: “lluvia de ideas”, “presentación por parejas”, “telaraña”, “Philips 66”, etcétera.

El desarrollo de la reunión exige roles de líder, monitor, portavoz, cabeza visible. Esto es una responsabilidad del gestor, que debe incentivar a los participantes a expresarse, a sintetizar las ideas producidas y a ayudar al grupo a superar los bloqueos (silencios colectivos, agresiones, trayectoria en círculos, etcétera). Supone

La identificación del perfil de los participantes es importante para el desarrollo de la reunión y depende de los objetivos propuestos.

La decisión del lugar donde realizarla, no es un elemento menor, ya que el espacio de trabajo incide en la atmósfera en que transcurrirá la reunión.

respetar las temáticas propuestas y coordinar los esfuerzos; debe, por tanto, estar referida a lo planificado pero ser lo suficientemente flexible como para aprovechar los emergentes y las creaciones grupales. Para lograr un correcto desarrollo de la reunión, conviene asegurar el ejercicio de diferentes roles de conducción como los de coordinador, secretario y redactor. El coordinador o animador es quien tiene que facilitar la buena marcha de la reunión; debe buscar la unidad dentro de la diversidad y fomentar el consenso y la cohesión del equipo, proponiendo métodos y técnicas para el desarrollo productivo de ideas y del trabajo en común. Asegura el uso de un lenguaje común, evita el monopolio de la palabra, ayuda al grupo a progresar en su marcha, evitando las desviaciones y respetando los tiempos fijados. Para la reformulación de las intervenciones puede anotar las ideas principales a fin de ir sintetizando la producción del grupo, utilizando medios materiales auxiliares como pizarras, papelógrafos, etcétera.

El espacio de comunicación tiene un cierre formal. Este cierre debe ser claro y debe mostrar el compromiso adoptado en el encuentro. Por este motivo es importante atender la fase de finalización. Si no se da importancia a este aspecto, reuniones productivas pueden ser vividas como fracasos debido al carácter diluido de su finalización. Comprende el esfuerzo de arribar a conclusiones y elaborar una nueva agenda, a la vez que fijar próximas reuniones a fin de mantener la conciencia sobre la colaboración para el trabajo colectivo. De esta manera, la reunión seguirá existiendo más allá de la duración del encuentro físico entre sus participantes.

La conclusión de la reunión es un compromiso de acción logrado en la comunicación. Supone realizar una síntesis breve, ordenada y clara que pueda ser verificada por el grupo. Además de plasmar los productos conviene analizar el comportamiento del grupo a fin de tener en cuenta las satisfacciones e insatisfacciones que acompañan a lo producido; esto supone la realización de una evaluación con todos los integrantes. La evaluación posterior del equipo organizador puede constituir otra fase de la reunión; está referida a la valoración de la reunión en relación con el cumplimiento de objetivos y resultados logrados, así como de los procesos grupales de participación, motivación y comunicación.

Actividades

Ficha N° 1

- A. Reflexione sobre los procesos de comunicación en las organizaciones educativas.
- B. ¿Cuáles son sus características actuales más comunes en su ámbito de trabajo más cercano? Realice una enumeración de los 10 ítems que la caracterizan.
- C. ¿Qué estrategias podría desarrollar la administración provincial para mejorar la comunicación? Mencione cinco acciones tendientes a lograrlo en un plazo de veinticuatro meses.
- D. Organice un espacio de reflexión colectiva sobre esta temática con otros colegas

Ficha N° 2

- A. Lea el recuadro de Ernesto Gore incluido en este módulo sobre las *Reglas para que nadie aprenda nada* en las organizaciones.
- B. Redacte diez pautas para que toda la organización aprenda.
- C. Jerarquice las pautas creadas según su capacidad para generar una mayor textura e interacción organizacional.

Ficha N° 3

- A. Identifique las características más sobresalientes de las reuniones de trabajo en las que Ud. participa.
- B. Mencione las fortalezas y debilidades de las mismas. Organícelas por escrito en un esquema de fortalezas y debilidades.
- C. ¿Cómo podrían ser las reuniones más productivas para las personas y para la organización?
- D. Diseñe tres acciones de mediano plazo que eleven la calidad y pertinencia de aquellas.
- E. ¿Cómo evaluaría al término de ese período si las acciones emprendidas tuvieron éxito?

Bibliografía

ACEVEDO IBÁÑEZ, ALEJANDRO; LÓPEZ ALBA, FLORENCIA, **El proceso de la entrevista. Conceptos y modelos**, México, LIMUSA, 1981.

BEAUMEL CHEVALIER, ALAIN, Cómo lograr una entrevista eficaz, **Revista Acción** N°16, Buenos Aires, Granica, 1990.

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

DEMORY, BERNARD, Dirija sus reuniones, **Revista Acción** N°2, Buenos Aires, Granica, 1991.

FLORES, FERNANDO, **Creando organizaciones para el futuro**, Santiago de Chile, Dolmen, 1994.

HABERMAS, JURGEN, **Conciencia moral y acción comunicativa**, Barcelona, Ediciones Península, 1985.

HABERMAS, JURGEN, **Textos y contextos**, Barcelona, Ariel, 1993.

HIDALGO, CARMEN GLORIA, **Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales**, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1992.

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

MINTZBERG, HENRY, **La naturaleza del trabajo directivo, La teoría de la Política de Gestión**, España, Ariel, 1983.

OLLIVIER, BRUNO, **Comunicar para enseñar**, Buenos Aires, Edicial, 1992.

PALOMARES ESQUIVEL, LAURA, **La transformación del trabajo gerencial en once empresas chilenas**. Pontificia Universidad Católica, Instituto de Sociología, Chile, 1994.

RIBEIRO, LAIR, **La comunicación eficaz. Transforme su vida personal y profesional mejorando su capacidad de comunicación**, Barcelona, Urano, 1994.

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

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

STRAYHORN, JOSEPH Jr, **Cómo dialogar de forma constructiva**, Biblioteca Deusto de desarrollo profesional, España, Ediciones Deusto, 1992.



5

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



Delegación

5

Módulo



IIPE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Índice

¿POR QUÉ DELEGAR?	5
La delegación: un cambio de cultura	5
¿Por qué valorizar la delegación?	5
Aplanando la pirámide	6
Barreras a vencer para delegar	8
¿Qué es delegar?	12
¿CÓMO DELEGAR?	17
Una agenda para delegar	17
1. Análisis de misión y responsabilidades	18
2. Identificación de las áreas claves	19
3. Toma de decisiones sobre qué delegar	20
4. ¿A quién delegar?	21
5. Contratar y comunicar	23
El valor agregado de la delegación	28
ACTIVIDADES	30
NOTAS PARA LA MEMORIA	31
BIBLIOGRAFÍA	32

Recuadros

EL PROCESO DE CAMBIO EN EDUCACIÓN <i>Andy Hargreaves.</i>	9
LA NOCIÓN DE COMPETENCIA <i>Guy Le Boterf, Serge Barzucchetti, Francine Vincent.</i>	14
CREACIÓN DE COMUNIDADES SUSTENTABLES DE APRENDIZAJE PARA EL SIGLO XXI. <i>Stephanie Pace Marshall.</i>	25

Delegación

***La revolución de la inteligencia supone
distribución de la información
y hace necesario acompañar la información
distribuida con una igual distribución
del poder para utilizarla.***

Hervé Serieyx

¿Puede pensarse la delegación como un medio idóneo para pilotear las organizaciones complejas? ¿Puede la delegación contribuir a desplegar las competencias colectivas del equipo de trabajo?

¿Qué es delegar? ¿Cómo delegar? ¿Cómo incluir estos procesos como herramientas útiles para superar una concepción de trabajo en aislamiento y generar una interdependencia con autonomía y un profesionalismo colectivo?

Este módulo se propone presentar los lineamientos básicos de la delegación como herramienta que reúne los desafíos de generar una Gestión Estratégica de calidad con el máximo de participación de los actores del sistema educativo, fortaleciendo así las capacidades técnicas y políticas de quienes tienen a su cargo la gobernabilidad de las políticas educativas.

¿Por qué delegar?

La delegación: un cambio de cultura

El abordaje de la problemática del cambio organizacional constituye uno de los temas que despiertan más interés actualmente entre los estudiosos de las propias organizaciones y de quienes las dirigen. Se ha extendido la sensación sobre la inadecuación de las organizaciones a las actuales necesidades y expectativas. Se esperan organizaciones más dúctiles, flexibles, ágiles y humanas que den respuesta a los complejos desafíos que la sociedad plantea.

Hoy día se asume que las organizaciones humanas no funcionan “como máquinas”, es decir que no funcionan pura y exclusivamente por la racionalidad definida en sus fines. Aportes de diversos autores en las últimas décadas, entre los cuales se destacan los de Michel Crozier, relativizan el absolutismo de esa racionalidad e incorporan la necesidad de espacios de mayor libertad para los individuos, y de mayores márgenes de acción para los actores de esas organizaciones.

Se asume asimismo, que la organización es más que la resultante de la relación entre el encuadre establecido por el propio sistema y las estrategias de los individuos que lo conforman.

En este sentido, puede avizorarse que el cambio en una organización humana implica algo más que racionalidad; para aclarar el asunto basta afirmar que el cambio no se puede decretar.

Es posible alentar, habilitar y gestar la innovación y el cambio en una organización, pero es imposible decretar un profundo cambio organizacional. Aunque ha llevado años aprenderlo, de ello dan cuenta las teorías organizacionales más recientes.

Las nuevas organizaciones (y/o las que se están gestando) valoran más al ser humano como actor libre y constructor –en parte- del propio proceso de cambio; en ellas, la capacidad de delegar de quienes pilotean las instituciones incorporan una noción de sujeto que posee capacidad de aporte libre e inteligente, y que precisa, además, conocer la organización y actuar para realizarse.

Para completar aun más esta perspectiva es preciso descubrir que el cambio de una organización implica su conocimiento. Si se desconoce una organización, será más difícil atinarle a la generación de estrategias de transformación. La delegación es un medio adecuado en el pilotaje de organizaciones complejas en plena época de cambio.

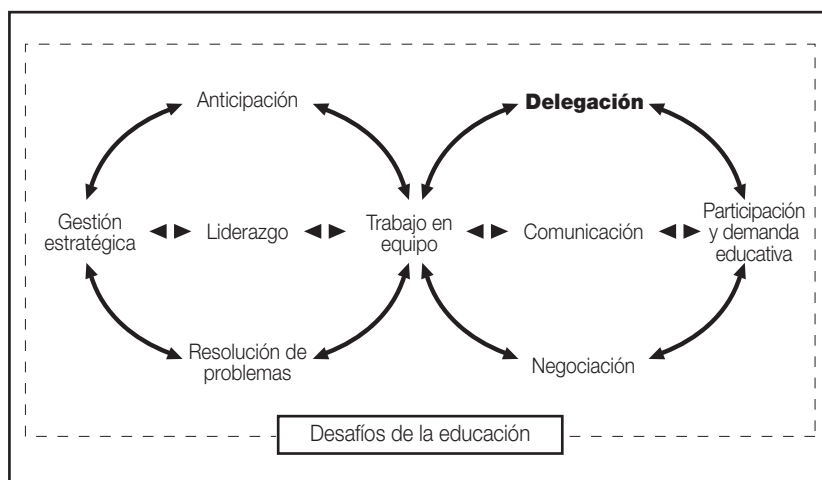
Las nuevas organizaciones (y/o las que se están gestando) valoran más al ser humano como actor libre y constructor –en parte- del propio proceso de cambio; en ellas la capacidad de delegar de quienes pilotean las instituciones incorporan una noción de sujeto que posee capacidad de aporte libre e inteligente, y que precisa, además, conocer la organización y actuar para realizarse.

¿Por qué valorizar la delegación?

Hervé Serieyix señala con claridad que "se pasa así, de la docilidad a la iniciativa y de la pirámide a la organización en red, de la empresa del personal a la empresa de las personas, de la administración del personal a la valorización

de las personas en su singularidad, liberando la iniciativa en lugar de gestionar la docilidad. Son entendidos como tal no por altruismo sino por la necesaria flexibilidad y rapidez en las innovaciones que las organizaciones reclaman, que sólo son realizables si los hombres y mujeres que las conforman tienen el deseo de contribuir, asumiendo sus compromisos y beneficios. La organización debe entonces estimular el deseo de ser autor-actor y no la docilidad. (Serieyx,...)

El dinamismo demandado a las instituciones educativas exige desarrollar a pleno las capacidades del ser humano habilitando la posibilidad de trabajar en colaboración con la máxima profesionalidad. Y, fundamentalmente, incorporando el juicio discrecional al centro de esa profesionalidad.



Aplanando la pirámide

La desconcentración de la toma de decisiones, el criterio aportado por quienes desarrollan las prácticas educativas, la búsqueda de escenarios alternativos, la planificación estratégica, el aplanamiento y hasta la inversión de la pirámide, el trabajo en equipo y la evaluación por resultados más que el control de tareas simples y repetitivas han transformado el mundo de los gestores educativos y el del *management* que busca generar organizaciones humanas más efectivas.

Para ser efectivas, las organizaciones se ven obligadas a desarrollar la capacidad de dar respuesta a los desafíos planteados por la sociedad y a las situaciones problemáticas. Su cambio organizacional se relaciona con: el trabajo en equipo, la capacidad de colaboración, el desarrollo de la reflexión entre los miembros sobre qué realizan, qué resulta y qué se aprende de ello, los comportamientos innovadores y, a la vez, con la cultura organizacional que la misma institución genera y sustenta.

Organizaciones con mayor nivel de delegación, con esquemas de jerarquía más delgados, tienen mayor su capacidad para maniobrar que las estructuras

muy rígidas. Era necesario generar no sólo más comunicación, sino primordialmente, capacidad para promover la autonomía y el trabajo en colaboración. En definitiva para aumentar la capacidad institucional.

Las nuevas culturas de trabajo requieren algo más que conducción. Exigen claridad de las metas institucionales que reúnan a los equipos impulsores de la gestión y al resto de los integrantes; requieren capacidades y competencias interpersonales como: comunicación, negociación y resolución de conflictos y delegación, entre otras.

La idea de aplanar la estructura organizacional no debe asociarse a la ausencia de autoridad, ni mucho menos a perder la unidad y la coherencia institucional. La integración no es lograda por imposición de metas y objetivos –definidos por otros en otra parte- sino por la implicación que generan los procesos de motivación, comunicación y formación. Se logra así extender el compromiso y la potencia institucional: definir los problemas claramente, poder incluirse en la misión y los objetivos estratégicos, definir estrategias ganar-ganar, identificar las herramientas de resolución, saber llevarlas a cabo y evaluarlas.

Sin duda, la delegación no genera por sí misma la transformación de las instituciones pero es una práctica de gestores que colabora con ello porque posibilita en el mediano plazo una mayor coordinación institucional y generar mayores competencias personales en el logro de un aprendizaje compartido e integrable o, lo que es lo mismo, aprendizaje organizacional.

El funcionamiento en redes es opuesto al previsto por la concepción piramidal. Si hubiese que representar gráficamente el trabajo en equipo, la forma más adecuada sería la de una red semejante a la del sistema nervioso.

Las redes suponen flujos de personas que tienen capacidad para resolver problemas y situaciones que se pueden presentar en un campo organizacional específico. En este sentido, una red es una organización de informaciones y acciones al servicio de un objetivo o misión. La red es un sistema vivo cuya energía no se detiene, no se estanca; también es el flujo de personas capaces de trabajar en colaboración en ambientes de confianza mutua, comunicación fluida, sinceridad y confianza por las personas.

Por qué delegar:

Existen por lo menos doce razones que justifican la necesidad de delegar en las organizaciones modernas:

- ampliar la autonomía y la toma de decisiones colegiadas,
- reconstruir el sentido,
- dar *empowerment*, para revalorizar,
- desplegar los objetivos estratégicos,
- aumentar la eficacia,
- hacerle frente a la complejidad creciente,
- ofrecer respuestas a tiempo,

La idea de aplanar la estructura organizacional no debe asociarse a la ausencia de autoridad.

- fortalecer las competencias colectivas, desarrollando el juicio discrecional,
- “extender” o dominar mejor el tiempo,
- aumentar los niveles de responsabilidad y el compromiso,
- motivar, integrar y generar pertenencia,
- dominar las urgencias, el futuro inmediato y aumentar los niveles de confianza.

Barreras a vencer para delegar

Cambiar la comprensión sobre el trabajo cotidiano, y sus representaciones, no es algo que pueda realizarse en un día. Desarrollar nuevas capacidades personales y profesionales supone, al menos, reconocer cómo es el propio estilo de gestión y cuáles son sus fortalezas así como sus debilidades. La delegación, en la concepción que se viene trabajando en este módulo, puede verse trabada por diversos obstáculos que le impidan concretarse. Estas barreras generalmente son concepciones, creencias, percepciones. Los esquemas más habituales que traban la experiencia de cambio se relacionan con lo siguiente:

Desde quien delega:

- Confundir el objeto a delegar con aquello que no le gusta realizar.
- Confundir delegar con dar órdenes o directivas.
- Imponer una delegación.
- No comunicar claramente qué se espera.
- Padecer el síndrome del: “Nadie lo hace mejor que yo”.
- Falta de confianza en sí mismo.
- Falta de confianza en los demás.
- No creer en el aprendizaje.
- Temor a dejar de ser la autoridad.
- Fijar metas personales.
- Creer que si se delega, ya no se es responsable.
- Confundir poder formal con poder de realización.

Desde quienes son delegatarios:

- Resistencia a asumir responsabilidades.
- Temor a no llegar a poder asumir las responsabilidades.
- Falta de confianza en sí mismo.
- Desconfianza o incomprensión de las nuevas reglas del juego.
- Falta de disponibilidad o capacidad.
- Temor a perder el poder actual, aunque este sea efímero o formal.

El proceso de cambio en educación

El mundo posmoderno es rápido, comprimido, complejo e inseguro. Ya está planteando problemas y retos inmensos a nuestros sistemas escolares modernistas y a los profesores que en ellos trabajan. La compresión del tiempo y del espacio está provocando cambios acelerados, un exceso de innovaciones y la intensificación del trabajo de los profesores.

Gran parte del futuro de la enseñanza depende de cómo se afronten y resuelvan estos problemas característicos de la posmodernidad en nuestras escuelas y sistemas escolares modernistas.

¿Cómo responderán en realidad los profesores a estos cambios? ¿Cómo cambian los docentes, en este o en otros momentos? ¿Qué hace que los profesores cambien ante el cambio y qué los hace mantenerse firmes y oponerse? Este tipo de preguntas se refiere a lo que suele denominarse proceso de cambio: las prácticas y procedimientos, las reglas y relaciones, los mecanismos sociológicos y psicológicos que configuran el destino de cualquier cambio, con independencia de su contenido y que llevan a que prospere o fracase. Para comprender el impacto específico del cambio educativo del mundo posmoderno en los profesores, tenemos que comprender también el lugar que estos ocupan en el proceso de cambio en un plano más general.

Existe en la actualidad el conjunto de investigaciones sobre el contexto y la esencia del cambio educativo, específicamente una rica reserva bibliográfica de investigación y de comprensión práctica del proceso de cambio. En el campo del perfeccionamiento de la escuela, se han extraído muchas máximas de esta investigación aplicándose como consecuencia de ello. Entre estas se encuentran las observaciones en cuanto a que:

- *el cambio es un proceso y no un hecho;*
- *la práctica cambia antes que las creencias;*
- *es mejor pensar en grande pero empezar a actuar en pequeño;*
- *la planificación evolutiva funciona mejor que la planificación lineal;*
- *los planes políticos de acción no pueden regir sobre lo que realmente importa;*
- *las estrategias de implementación que integran las estrategias de abajo-arriba con las de arriba-abajo son más eficaces que las de arriba-abajo o de abajo-arriba solas; y*
- *el conflicto constituye un elemento necesario del cambio.*

Por supuesto, el examen detenido de estos principios revela que algunos son menos evidentes por sí mismos y más discutibles de lo que parece a primera vista. Por ejemplo, hizo falta la fuerza legislativa de los tribunales europeos para obligar a abolir el castigo corporal en las escuelas británicas. ¡Parece difícil sostener que esta orden carezca de importancia! De modo semejante, Wideman descubrió que la práctica sólo cambia antes que las convicciones en las especiales condiciones del cambio impuesto. En otro caso, la práctica y las convicciones suelen cambiar de forma interactiva y en conjunto. No obstante, aunque existe, sin duda, la tendencia a exagerar estos principios y a hacer una propaganda excesiva de los mismos como reglas de cambio manipulables, la mayoría de ellas se basan en la idea fundamentalmente válida de que los profesores son, más que otras personas, la clave del cambio educativo.

Los cambios pueden proclamarse en la política oficial o publicarse en papel con fuerza de ley. El cambio puede parecer impresionante cuando se representa en los diagramas de flujo que adornan los despachos de los administradores o cuando se enumeran por fases en perfiles evolutivos del desarrollo escolar.

Pero los cambios de este tipo son, como solía decir mi abuela, inglesa del norte, ¡mera exhibición de los de arriba! Son superficiales. No se adentran en el núcleo de cómo aprenden los niños y cómo enseñan los maestros. Consiguen poco más que cambios triviales en la práctica normal. Tampoco suponen mucho los cambios en los edificios (como los de estilo abierto), los libros de texto, los materiales o la tecnología (como los ordenadores), ni siquiera las formas de agrupación de los alumnos (como los grupos compuestos por

alumnos de capacidades diversas), a menos que se preste una atención profunda a los procesos de desarrollo del profesorado que acompañan estas innovaciones.

La participación de los maestros en el cambio educativo es vital para que tenga éxito, sobre todo si el cambio es complejo y afecta a muchos establecimientos durante largos períodos de tiempo. Y para que esta participación tenga sentido y sea productiva, no basta con que los maestros adquieran nuevos conocimientos sobre los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza. Los profesores no son simples aprendices técnicos; también son aprendices sociales.

El reconocimiento de que los maestros son aprendices sociales no sólo hace que prestemos atención a su capacidad para cambiar, sino también a sus deseos de hacerlo (y de gozar de estabilidad también). Este libro tiene en cuenta los deseos de cambio que tienen los profesores con respecto a su práctica o de conservar aquella práctica que valoran (y veremos que ambas cosas no se excluyen mutuamente). Si comprendemos los deseos de cambio y de conservación de los profesores, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión, de quienes trabajan en la primera línea de nuestras aulas, respecto a cómo puede efectuarse más eficazmente el cambio, así como sobre qué debemos cambiar y qué debemos conservar. Acercarse de este modo a los profesores no significa apoyar y celebrar todo lo que piensen, digan y hagan, aunque sí supone tomar muy en serio sus percepciones y perspectivas.

Los instrumentos políticos y administrativos utilizados para realizar el cambio educativo suelen pasar por alto, malentender o dejar de lado los deseos de cambio de los profesores. Tales instrumentos se basan, por regla general, en principios de compulsión, restricción e invención para conseguir que los profesores cambien. Dan por supuesto que los niveles educativos son bajos y que los jóvenes fracasan o dejan el sistema educativo, porque la práctica de muchos profesores es deficiente o está mal orientada.

Se dice que la razón de que los profesores sean así es que carecen de destrezas suficientes, de conocimientos, de principios o de las tres cosas a la vez. Los políticos y administradores creen que el remedio de tales defectos y deficiencias ha de ser drástico, exigiendo instrumentos decisivos de intervención y control que hagan que los profesores adquieran más destrezas, más conocimientos y sean más responsables. Muchos instrumentos de este tipo para transformar a los docentes se basan en la presunción de que no dan la talla, lo que hace necesaria la intervención de terceros para conseguir que estén a la altura de las circunstancias.

Muchos instrumentos de cambio, fundados en esos supuestos, se han convertido en moneda corriente en las estrategias de reforma educativa. Entre ellas están las orientaciones curriculares obligatorias y a prueba de profesores; la imposición de pruebas estandarizadas para controlar lo que estos enseñan; la saturación de nuevos métodos de enseñanza cuya eficacia se da por probada; sobornos relativos al progreso en la carrera profesional mediante programas de liderazgo del profesorado vinculados a remuneraciones económicas e incentivos, y una competitividad de mercado entre escuelas que garantice el cambio por simple instinto de supervivencia de los profesores, quienes aceptarán las transformaciones para proteger sus escuelas y conservar sus puestos de trabajo.

Estos instrumentos políticos para la transformación de los profesores no casan demasiado bien con sus propios deseos de cambio, que nacen de disposiciones, motivaciones y compromisos de carácter muy diferente de los que a menudo imaginan y suponen unos políticos oportunistas, unos administradores impacientes y unos padres ansiosos.

La mayoría de los profesores considera que la clave del cambio está en cuestionarse su carácter práctico. A primera vista, parece que juzgar los cambios por su practicidad es como calibrar las teorías abstractas frente a la dura realidad. Pero hay algo más. En la ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve y de lo que no sirve; de los cambios viables y de los que no lo son –no en abstracto, ni siquiera como regla general, sino para este profesor en este contexto. Este sencillo aunque profundamente influyente sentido de lo práctico destila de las complejas y poderosas combinaciones entre el fin pretendido, la persona, la política y las limitaciones del lugar de trabajo.

Con estos ingredientes y el sentido de lo práctico que sustentan, se construyen o limitan los propios deseos de cambio de los profesores. En consecuencia, la pregunta sobre si un método nuevo es práctico encierra mucho más que cuestionarse si funciona o no. Supone preguntar también si se adapta al contexto, si contiene a la persona, si sintoniza con sus fines y si favorece o lesiona sus intereses. En medio de estas cuestiones se sitúan los deseos de cambio de los profesores, y las estrategias de cambio tienen que contar con esos deseos.

En los últimos años, se han realizado diversas tentativas, serias y de amplio espectro, para establecer una mayor congruencia entre los instrumentos y los deseos de cambio. Se han hecho esfuerzos para involucrar más a los profesores en el proceso de cambio, para que el cuerpo docente haga más suyo el cambio, para dar a los profesores más oportunidades de liderazgo y de aprendizaje profesional y para establecer unas culturas profesionales de colaboración y de perfeccionamiento continuo. Aunque, en muchos aspectos, estos movimientos son dignos de aplauso, mostraré que también contienen algunas paradojas importantes e incómodas. Entre ellas, destaca el hecho de que cuanto más sistemáticamente tratan los reformadores de alinear los instrumentos del cambio con los deseos de cambio de los propios profesores, más ahogan el deseo fundamental de enseñar.

El deseo está impregnado con “imprevisibilidad creativa” y “flujos de energía”. El fundamento de la creatividad, el cambio, el compromiso y la participación, está en el deseo pero, desde el punto de vista de la organización, también es un peligro. En el deseo se encuentra la creatividad y la espontaneidad que conecta emocional y sensualmente (en el sentido literal de “sentir”) a los profesores con sus niños, sus colegas y su trabajo. El deseo se sitúa en el centro de la buena enseñanza. En la enseñanza, los deseos de ese tipo de los profesores excepcional y particularmente creativos tienen que ver con la satisfacción, una intensa realización, sensaciones de progreso, proximidad a las demás personas e incluso, amor hacia ellas.

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

¿Qué es delegar?

La concepción misma de delegar se ha transformado con los cambios culturales y sociales. Léopold Paquay (1996) sostiene que se está dando una neta evolución de las profesiones relativas a lo humano. La docencia y la gestión de los aprendizajes no son ajenas a esta evolución. La profesionalización de las prácticas de docencia y gestión es un requerimiento ineludible ante las nuevas demandas.

Tradicionalmente, se entendió "delegación" como la transferencia de gran parte de la tarea de un administrador a otras personas para su ejecución; esta fue una práctica que generalmente recuperaba sólo la perspectiva de quien realiza la delegación con el propósito de descargarse de tareas rutinarias.

Delegar hoy día no se relaciona con dar órdenes, imponer organigramas o proyectos. Supone acrecentar la cultura profesionalizante, una cultura ligada a la misión institucional con vistas a lograr los resultados que se esperan, aumentando la textura democrática cotidiana, para generar un nivel superior de profesionalismo con mayor compromiso, conocimiento y logros.

La delegación es una práctica que significa dar, transferir u otorgar poder. Christophe Lunacek (1994) y Alain Bouvier (1994) señalan que el acto de delegar eficazmente es negociar la asunción y la responsabilidad de una misión.

En los actos de delegación se negocian y fundamentalmente se acuerdan -objetivos, plazos, criterios, medios- las etapas de seguimiento y la evaluación final. La iniciativa puede venir tanto del que recibe la delegación, como del que delega. Los actores pueden ser individuales o colectivos.

Pero, estrictamente, la delegación es el acto o el proceso en el que el delegador transmite al delegatario una misión o atribución más allá de sus tareas habituales. En sentido estricto "la delegación es un modo del poder, una forma de ejercer el poder, la autoridad y la responsabilidad" (Bouvier, 1994).

Delegar es otorgar a un colaborador -individual o grupal- de forma temporaria o permanente, la autoridad necesaria para tratar y decidir, con el encuadre explicitado y dentro de un ámbito preciso, haciéndolo/s responsable/s de los resultados de esa acción.

Delegar es otorgar a un colaborador -individual o grupal- de forma temporaria o permanente, la autoridad necesaria para tratar y decidir, con el encuadre explicitado y dentro de un ámbito preciso, haciéndolo/s responsable/s de los resultados de esa acción. Pero vale advertir que, si bien el delegatario es responsable ante el delegador, éste es siempre el responsable ante su superior.

La delegación es la práctica encarada -generalmente- por gestores ávidos de organizaciones inteligentes, con capacidad de abrir a las instituciones al aprendizaje continuo, y dispuestos a formar y reconocer competencias. Gestores conscientes de los desafíos de las actuales organizaciones, más que lealtades buscan compromiso, responsabilidad y capacidad de realización. La delegación amplía el poder de decisión en la búsqueda de dar nuevas respuestas que aportan los múltiples actores.

La delegación es una práctica que significa dar, transferir u otorgar poder.

Delegar es otorgar a un colaborador -individual o grupal- de forma temporaria o permanente, la autoridad necesaria para tratar y decidir, con el encuadre explicitado y dentro de un ámbito preciso, haciéndolo/s responsable/s de los resultados de esa acción.

La delegación es la práctica encarada -generalmente- por gestores ávidos de organizaciones inteligentes, con capacidad de abrir a las instituciones al aprendizaje continuo, y dispuestos a formar y reconocer competencias.

La delegación es entonces una práctica en la que distintos actores se encuentran e intercambian percepciones; donde se acuerdan tiempos y criterios, se delimitan objetivos, se los enmarca en propósitos y misiones de nivel superior, etc. Pero vale la pena insistir: delegar es atribuir misiones, tareas, objetivos, teniendo en claro que la responsabilidad es, por lo menos en algunos casos, compartida; pero en otros esa responsabilidad no es delegable. La distinción entre ambos criterios de responsabilización se relaciona con los niveles de decisión deseables o pretendidos, según se trate de micro o macro decisiones, es decir sobre qué tratan las decisiones: si sobre tareas, proyectos, objetivos estratégicos, etcétera.

Por otra parte, vale la pena aclarar que si bien la responsabilidad es –finalmente– de quien detenta más autoridad en la organización, esto no significa que los posibles errores no tengan que ser asumidos por los delegatarios. Más aun, la posibilidad del error tendría que elevar la capacidad de reflexión, la capacidad de experimentación y la búsqueda de la excelencia. En definitiva, delegar es una práctica entre personas, individuos o colectivos:

- que implica una relación;
- que desarrolla un proceso;
- para llegar a un contrato sobre los acuerdos, o
- para llegar a un proceso de concertación sobre las acciones o proyectos a realizar y los resultados a lograr.

Esto significa que un acto de delegación también implica negociación. En este sentido, en la medida en que el trabajo puede ser llevado a cabo de acuerdo a los referentes de quien lo realiza, "delegación" denota también "negociación". En un horizonte de trabajo enmarcado en una misión compartida y con metas claras, el modo de efectuarlo puede imaginarse desde diferentes experiencias, criterios, alternativas y, por ello, subyacen importantes contenidos de creatividad y diversidad.

En definitiva, un efectivo proceso de delegación puede sintetizarse considerando, al menos, las siguientes cuestiones:

- Seleccionar apropiadamente lo "delegable".
- Identificar a la/s persona/s adecuada/s.
- Reflexionar y planificar el proceso de delegación: temas, misión, proyecto, tiempos, expectativas, información requerida, etcétera.
- Mantener presencia para consultas.
- Estar al tanto de los avances y necesidades durante el desarrollo.
- Posibilitar espacios de retroalimentación y balance.

La delegación es entonces una práctica en la que distintos actores se encuentran e intercambian percepciones; donde se acuerdan tiempos y criterios, se delimitan objetivos, se los enmarca en propósitos y misiones de nivel superior, etcétera.

En definitiva, delegar es una práctica entre personas, individuos o colectivos:

- *que implica una relación;*
- *que desarrolla un proceso;*
- *para llegar a un contrato sobre los acuerdos, o*
- *para llegar a un proceso de concertación sobre las acciones o proyectos a realizar y los resultados a lograr.*

La noción de competencia

La competencia es la combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos útiles y directamente relacionados a un contexto profesional. Supone:

Saber movilizar, a su debido tiempo capacidades, conocimientos o actitudes que se han adquirido. Para ser competente no basta con poseer estos conocimientos o capacidades. Hay que saber ponerlas en práctica cuando hace falta y en las circunstancias apropiadas. Se pueden poseer técnicas de contabilidad o de gestión y no saber aplicarlas en su debido momento.

Saber integrar. Los conocimientos, las habilidades y las actitudes son diversos, heterogéneos y múltiples. Para ser competente, hay que saber organizar, seleccionar e integrar aquello que puede ser útil para llevar a cabo una actividad profesional, resolver un problema o llevar adelante un proyecto. Sabe gestionar bien quien sabe modular su estrategia de gestión en función de las situaciones que afronta, no quien aplica el mismo comportamiento en cualquier circunstancia. La competencia supone, por tanto, saber escoger y organizar un conjunto pertinente de capacidades y de conocimientos.

Saber transferir. Toda competencia es transferible o adaptable. No puede limitarse a la realización de una única tarea que se repita de forma idéntica. Hace la distinción entre el resultado de un condicionamiento y el de un proceso de aprendizaje. La competencia supone la capacidad de aprender y de innovar. Remite a una cultura o a un nivel de conocimientos de manera que el individuo comprenda las situaciones profesionales en que se encuentra y sea capaz de adaptarse a ellas.

Supone, finalmente, **una habilidad probada y reconocida**. La competencia supone poner a prueba la realidad. La pertinente transferencia de los conocimientos o de las habilidades se aprende progresivamente. La propia transferencia pedagógica es objeto de un aprendizaje. Sólo al término de un cierto período podrá ser reconocido el individuo como competente dentro de su contexto de trabajo.

Motivación y competencia

La motivación no es la competencia pero constituye el motor que la mueve y hace posible su ejercicio. La adquisición, puesta en práctica o el mantenimiento de las competencias suponen la motivación. No se pueden adquirir conocimientos o habilidades duraderos contra la voluntad de los alumnos. Su transferencia supone un “deseo de transferir”.

Niveles de competencia

La realidad cotidiana muestra constantemente que se puede ser más o menos competente. No todas las personas con la misma formación y que hayan aprendido lo mismo demostrarán un mismo nivel de competencia cuando se encuentren en su lugar de trabajo. Según los niveles de competencia alcanzados, se puede ser más o menos eficaz en los resultados. Por consiguiente, puede haber una escala de la competencia. El nivel más elevado es el del profesionalismo.

Un grado de calidad superior de la competencia: el profesionalismo

La experiencia demuestra cada día que la calidad de las competencias es variable. Se puede ser más o menos competente. Entre el aficionado y el profesional se extiende toda la escala de la competencia. De manera general, se reconocerá a un profesional por:

- Su capacidad de transferir, en situaciones variadas y a menudo imprevistas, conocimientos, capacidades y comportamientos.

- *Su capacidad de modelizar las experiencias profesionales que han vivido, las situaciones o los problemas que afronta. Esta perspectiva le permite discernir mejor las informaciones que le son útiles, identificar el tipo de intervención que debe poner en práctica, disponer de un referencial de análisis que guiará sus observaciones. Ello facilita la memorización de los actores y de las situaciones; hace posible la transferencia de métodos entre situaciones y contextos diferentes.*
- *Su dominio de la gestión del tiempo. El profesional sabe reaccionar a su debido tiempo, ni demasiado pronto, ni demasiado tarde, ni demasiado lentamente, ni con demasiada rapidez. Sabe escoger sus ritmos y respeta los plazos. Percibe cuándo hay que emplear la paciencia y cuándo es preferible precipitar los acontecimientos y apremiar a las personas.*
- *Su capacidad de organizarse y de organizar. El profesional es autónomo en las decisiones que toma, las hipótesis de explicación o de acción que propone, las alternativas o las correcciones que emprende.*
- *Su capacidad de explicar y convencer. El profesional controla suficientemente su ámbito de intervención, para argumentar las soluciones que propone.*
- *Su capacidad de transferir los recursos (humanos, materiales, financieros...) necesarios para tratar el problema por resolver para realizar actividades que ponen en práctica, para cumplir el proyecto en que está comprometido.*
- *Su capacidad para captar las “señales débiles” de una situación. Sabe detectar los signos precursores y los indicios antes de reaccionar a los indicadores. Anticipa y no se limita a reaccionar.*
- *La confianza que inspira y que tiene en sí mismo. El profesional no es presuntuoso pero posee un cierto aplomo. Sabe controlar la imagen que ofrece de sí mismo.*

La competencia colectiva

El capital de las competencias de una empresa no se compone exclusivamente de competencias individuales. La competencia colectiva constituye una realidad con la que deben contar cada vez más las empresas para incrementar su rendimiento y su competitividad. La organización puede ser considerada como un “sistema de competencias”, lo cual significa que su cualificación colectiva no se puede obtener simplemente sumando las competencias parciales producidas o adquiridas para sí mismas, sin relación con una visión de conjunto de sus relaciones mutuas.

Sólo en la medida en que cada individuo encuentre competencias complementarias a las suyas podrá ponerlas plenamente en práctica e integrarlas eficazmente en combinaciones productivas. La cualificación colectiva de una empresa requiere, por tanto, que se atiendan las “cadenas de competencias”, cuya fiabilidad hay que asegurar.

La competencia colectiva de un equipo

La competencia colectiva de un equipo (de producción o de servicio) no se puede reducir a la suma de las competencias individuales que la componen, sino que depende de la calidad de las interacciones que se establecen entre las competencias de los individuos. La competencia colectiva de un equipo se forja con la experiencia y la preparación colectivas. Es una resultante y un turn-over demasiado rápido de sus miembros o la amputación de un “elemento clave” que desempeñe el papel de federador pueden ponerla en peligro.

Fuente: GUY LE BOTERF; SERGE BARZUCCHETTI; FRANCINE VINCENT, **Comment manager la qualité de la formation**, París, Editions d'Organisation, 1995.

¿Cómo delegar?

Cuando se comienza a pensar en abrir la textura de las organizaciones por medio de prácticas de delegación, algunos interrogantes se plantean rápidamente: ¿todo es delegable?, ¿cuáles son los límites de los procesos de delegación?, ¿durante cuánto tiempo?, ¿a quién o a quiénes?, ¿cómo explicitar y acordar?

Una primera afirmación de respuesta casi absoluta: no es posible delegar todo. Extender los límites de acción de la gestión educativa de los equipos de gestión no significa de ningún modo delegar toda la responsabilidad. Las atribuciones a delegar requieren un estudio claro del campo de trabajo educativo y la clara identificación de lo delegable, así como de las potencialidades de los integrantes de los equipos de gestión.

Pero, puede afirmarse que siempre es posible delegar -aun a quien tiene menos experiencia acumulada- si la concepción básica es extender las competencias profesionales colectivas. La delegación asumida como proceso de aprendizaje es la práctica que pretende generar más oportunidades de trabajo en equipo, creando condiciones para continuar aprendiendo. Su objetivo es extender el límite de dominio de la profesionalidad de cada persona hacia la excelencia, partiendo de sus capacidades actuales, atrayendo a la gente potente y valiosa a encarar nuevos desafíos.

Una agenda para delegar

El siguiente apartado, organizado a modo de agenda a considerar, intenta exponer algunas de las pautas, condiciones y criterios básicos de las prácticas de delegación. Para comenzar a transitar el camino de delegar es preciso considerar los siguientes momentos o pasos:

- 1. Análisis de misión y de responsabilidades.**
- 2. Identificación de las áreas claves.**
- 3. Toma de decisiones sobre qué delegar.**
- 4. ¿A quién delegar?**
- 5. Contratar y comunicar.**

1. Análisis de misión y responsabilidades

El objetivo de esta etapa es tener una clara magnitud de la situación de trabajo de la unidad organizacional de la que Ud. es responsable. Esto le permitirá posteriormente identificar las responsabilidades que es necesario delegar. Para definir la situación de trabajo, entre otras actividades Ud. puede:

— Definir o redefinir las responsabilidades y obligaciones de ámbito institucional.

— Establecer los objetivos estratégicos de la unidad a su cargo, en este período.

— Identificar los proyectos claves que se encuentran implementando, señalar su eficacia y su eficiencia. Para ello pueden compararse los resultados logrados en determinados proyectos con los indicadores de logro que se habían propuesto, de modo de revisar su impacto.

— Considerar la relación o la interdependencia entre los objetivos nacionales y los provinciales; no deje de analizar su posible potenciación, etcétera.

— Identificar los nudos críticos de acción: aquellos que no están siendo atendidos o que no están prestando el servicio adecuado.

— Identificar nuevas necesidades y resultados a alcanzar, así como proyectos, o acciones a realizar.

2. Identificación de las áreas claves

En este momento es preciso reconocer a su institución con toda la gama de resultados que produce -tanto sus debilidades como sus fortalezas- para obtener lo que se propone o cumplir su misión. Realizar este “mapeo” posibilitará sopesar los esfuerzos, así como tomar mejor las decisiones estratégicas.

— Auxílese representando en una matriz de fortalezas y debilidades, las áreas que producen mayor fracaso y que requieren nuevos rumbos y actores responsables y criteriosos. Identifique asimismo las fortalezas institucionales o aquellas áreas cuyo rumbo y resultados son muy productivos.

Debilidades	Fortalezas
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

— Considere qué áreas del trabajo de su organización pueden ser delegadas, tanto porque presentan grandes logros y fortalezas (proyectos, tareas, etc.) como las que poseen una gran debilidad para lograr sus objetivos.

— Discrimine también claramente en este momento aquellas zonas que resultan indefectiblemente indelegables; las posibles zonas de responsabilidad compartida y las que son claramente responsabilidad de otros o de múltiples equipos internos o externos a la organización.

3. Toma de decisiones sobre qué delegar

En este momento es relevante definir con lucidez qué es preciso delegar. Sin duda que el campo de lo delegable es amplio y diverso; ya que pueden delegarse desde una misión estratégica, la función de coordinación de un proyecto, la concepción y desarrollo de un proyecto hasta un conjunto de tareas o actividades, etcétera.

Identifique claramente qué requiere ser delegado en cada espacio de su organización. Para ello auxílese del siguiente esquema -inspirado en Christophe Lunaceck- expresando por escrito las necesidades específicas de su campo de trabajo:

¿Qué es necesario delegar?
Una misión extensa:
Objetivos estratégicos:
Toma de decisiones estratégicas:
Funciones o proyectos:
Tareas:
Otros:

4. ¿A quién delegar?

Una vez que posea claridad sobre lo que es necesario delegar, tendrá que ocuparse de reconocer a quién es posible de ser delegado. Identificar quiénes son los actores capaces de asumir esas responsabilidades. Habrá que considerar los estilos y competencias de los posibles delegatarios identificando sus capacidades y aptitudes y experiencias.

— Recorra para ello a un esquema como el siguiente para establecer quiénes son estos actores individuales o colectivos:

Niveles de competencia
Máxima profesionalidad y responsabilidad:
Gran autonomía, acción y decisión:
Gran capacidad estratégica:
Experiencia con potencia en lo organizativo:
Relativa competencia o formación:
Otros:

— También puede identificar a esos actores y sus niveles de competencia considerando algunas de las capacidades que poseen los integrantes de su equipo, como por ejemplo si son capaces de:

- Reconocer marcos referenciales teóricos.
- Concretar la práctica cotidiana.
- Poder relatar la práctica cotidiana.
- Dar cuenta de ella.
- Negociar dispositivos de acción con múltiples actores.
- Reinventar y diseñar otras estrategias.
- Generar conocimiento a partir de la experiencia profesional.

— Para identificarlos también puede lograrse considerando si los integrantes de su organización poseen las siguientes capacidades:

- Motivación para aprender
- Disciplina para continuar aprendiendo
- Confianza en sí mismo
- Autoevaluación

— Considere que si Ud. no encuentra gente competente para delegar, puede que exista:

- Falta de claridad de metas
- Falta de comunicación de la misión
- Cultura institucional muy desacoplada o balcanizada

— Si Ud. no identifica actores que puedan asumir el “peso” de lo delegado, esto puede estar indicando que es imprescindible iniciar otro tipo de procesos, como formación, sensibilización, motivación, y nuevos acuerdos o restaurar la confianza.

5. Contratar y comunicar

Saber delegar implica, fundamentalmente, saber identificar qué situación posibilitará movilizar y motivar a los integrantes del equipo de trabajo. En esta etapa tiene que surgir un “compromiso acordado” sobre las acciones conjuntas que realizarán los distintos actores para alcanzar la situación objetivo. Hay que lograr un consenso con los actores sobre lo que es relevante realizar, cuándo y por qué.

— Cerciórese para ello de que las responsabilidades a delegar sean coherentes con las competencias o potencialidades de los integrantes de su equipo. Utilice para constatarlo la siguiente tabla:

Responsabilidades a delegar	Niveles de competencias
Una misión extensa	Máxima profesionalidad y responsabilidad
Objetivos estratégicos	Gran autonomía, acción y decisión
Toma de decisiones estratégicas	Gran capacidad estratégica
Funciones o programas corrientes	Experiencia con potencia en lo organizativo
Tareas	Relativa competencia o formación

— Cuando se proponga concretar la delegación de responsabilidades, considere las siguientes cuestiones:

Plantee “problemas” claros, desafiantes, ambiciosos, pero realizables.

Recuerde la regla de oro de la delegación: “delegar es generar una situación de aprendizaje”.

Instale el diálogo con: la escucha activa, la expresión clara, y el dar y recibir oportunamente *feed-back*.

— Recupere el encuadre desplegado por la misión de su organización.

— Mantenga la tensión y la motivación entre la actual situación problemática y el horizonte de cambio a alcanzar o situación de futuro.

— Mantenga “viva” la situación de futuro a la que se desea llegar, los resultados esperados.

— No deje de plantear su parecer; comunique su punto de vista, pero abra los espacios de autonomía y de libertad sobre los caminos a considerar para encarar los proyectos delegados.

— No todo se resuelve de una sola vez: otorgue tiempo para su construcción, vaya paso a paso.

— Marque “su” tiempo, el de la organización, qué espera, para cuándo, etcétera.

— En esta etapa de concertación no pierda el norte en los procesos de delegación, regrese a la situación de futuro y a los objetivos del proyecto.

— Abra el espacio a la creatividad y la diversidad.

— No deje de establecer puertas abiertas a la consulta sobre los avances o las situaciones problemáticas.

— Acuerde los momentos de retroalimentación en etapas intermedias o finales, según lo haya considerado en las etapas previas de la planificación de la delegación.

— Comunique logros, no deje de realizar balance de lo realizado, valore los esfuerzos y los procesos; y no sólo los logros mismos.

— Reconozca sus posibles errores.

— Impulse espacios de reflexión.

Creación de comunidades sustentables de aprendizaje para el siglo XXI

A partir de descubrimientos en disciplinas tan diversas como la física cuántica, la matemática del caos, la biología evolutiva, la neurología, las ciencias del conocimiento y la teoría de sistemas; las ideas revolucionarias sobre el universo, el mundo natural y el aprendizaje humano convergen en una nueva concepción acerca de cómo los sistemas humanos, crecen, evolucionan y aprenden (o cambian).

Aunque estas disciplinas parecen alejadas o fuera de propósito con respecto al diseño y la conducción de las organizaciones del siglo XXI, nos brindan conocimientos que permiten reconceptualizar el lenguaje y el discurso profesional del aprendizaje y el liderazgo de organizaciones a la vez que descartar los modelos intelectuales de causa y efecto que los fundamentaron en el pasado. Los algoritmos de conducta no rigen la dinámica de los sistemas orgánicos vivos.

Para afrontar el desasosiego y la desorganización que imperan en el lugar de trabajo del siglo XX se requieren nuevas formas organizativas, nuevas visiones de liderazgo, nuevas metáforas de crecimiento y cambio organizativos basadas en las características alentadoras y perdurables del mundo natural, el espíritu humano y el mismo cerebro.

Aunque el tema de este capítulo son los principios y las condiciones que rigen la creación de comunidades de aprendizaje vigorosas, elásticas y dinámicamente sustentables dentro de las estructuras que hoy se llaman escuelas y aulas, aquellos son válidos para cualquier iniciativa educativa. Una organización que aspire a potenciar las aptitudes humanas en toda su plenitud y diversidad debe convertirse en una comunidad de enseñanza y aprendizaje.

A nuestro alrededor se multiplican las evidencias de que nos encontramos en medio de una transformación cultural, impulsada por la comprobación de que la competencia, la independencia y el aislacionismo del pasado no pueden elevar las aptitudes del espíritu humano que nos vigorizarán y orientarán en la próxima fase de nuestro desarrollo mientras creamos formas nuevas de convivencia en el mundo. La interdependencia, no la independencia, será el crecimiento de una civilización global, que requerirá nuevos modelos intelectuales y estructuras de aprendizaje.

La crisis del aprendizaje

Durante más de una década se nos ha bombardeado con informes y retórica sobre la crisis de la educación pública. Sin embargo, yo estoy convencida de que se trata sobre todo de una crisis de aprendizaje basada principalmente en la integración dinámica de dos nuevos campos de estudio:

1. La transición paradigmática de una concepción “mecanicista” del universo basada en el maquinismo a una perspectiva basada en los sistemas adaptables complejos.

2. La transición paradigmática de la concepción del cerebro como un ordenador que se ha de programar y el aprendizaje como un proceso lineal de acumulación de información a la concepción del cerebro como una red neuronal dinámica, autoorganizada y el aprendizaje como un proceso natural, activo, desprolijo de formulación de pautas y construcción de significados.

Lo propio de los modelos intelectuales antiguos son tres metáforas mecanicistas que históricamente han servido de contexto para nuestra concepción de la enseñanza y el aprendizaje: el universo como un reloj, el cerebro como un ordenador y el aprendizaje

como una tabula rasa. Los descubrimientos de las teorías de los sistemas adaptables complejos y el aprendizaje han alterado drásticamente tanto estas metáforas como el marco del razonamiento sobre el aprendizaje y la enseñanza; las metáforas maquinistas son desplazadas por metáforas fluidas, orgánicas y biológicas que colocan las estructuras de enseñanza actuales en oposición dinámica a nuestros conocimientos nuevos.

La creación de organizaciones y escuelas mecánicas

La forma como los científicos visualizan la dinámica, las pautas y las relaciones en el universo y el mundo natural incide profundamente en nuestra construcción intelectual del mundo. Por consiguiente, formamos, organizamos y dirigimos nuestras instituciones de acuerdo con la ciencia de nuestra época. Durante tres siglos predominó una visión científica del mundo acorde con la imagen de un universo estático, repetitivo, previsible, lineal y mecánico. La visión neptuniana del mundo aparentemente generaba una obsesión con el pensamiento lineal y alentaba la escalada de una trayectoria casi puramente racional que ha controlado y definido nuestra vida cultural, organizativa e incluso educativa en casi todas sus dimensiones.

Los líderes basábamos el aprendizaje en modelos de previsibilidad por causa y efecto; nuestra preocupación principal eran las cosas, y para administrar eficientemente tanto las escuelas como las organizaciones, las reducíamos a sus partes separadas, observables y mensurables. Con las concepciones derivadas de la ciencia neptuniana, nos comportábamos como si realmente creyéramos que al comprender las partes conoceríamos la conducta del todo y que el análisis conduciría inevitablemente a la síntesis.

Acaso creíamos que la estructura del sistema educativo actual derivaba de los principios de Frederick Winslow Taylor y Adam Smith, así como de las necesidades de la revolución industrial del siglo XIX. La realidad es que está arraigada fundamentalmente en la ciencia del siglo XVII y en las concepciones falsas de cómo funciona el cerebro y se produce el aprendizaje.

En consonancia con la metáfora mecanicista de la enseñanza, adoptamos un paradigma erróneo y disfuncional del aprendizaje basado en los postulados siguientes:

- La educación es un proceso pasivo y acumulativo, no dinámico y en desarrollo.*
- Aprender es adquirir información, no construir significados.*
- La inteligencia es una capacidad invariable e imposible de adquirir.*
- El potencial y la aptitud son finitos e imposibles de acrecentar.*
- El aprendizaje está definido por el calendario y la cantidad de tiempo que se dedica a la tarea, no por demostraciones y lo que David Perkins llama “rendimientos de comprensión”.*
- Abarcar y reproducir un contenido es más importante que su verdadera comprensión.*
- La memoria rutinaria es “mejor” que la memoria espacial.*
- El conocimiento previo carece de importancia para la comprensión futura.*
- Se valora más la segmentación de contenidos que la integración de conceptos.*
- La evaluación fiable sólo puede ser objetiva y externa, no cualitativa y autoajutable.*
- La competitividad es una motivación mucho más poderosa que la cooperación.*

Intencionalmente construíamos y manejábamos nuestras escuelas newtonianas según nuestra comprensión del mundo. Como resultado, obtuvimos instituciones iatrogénicas, disfuncionales desde el punto de vista del aprendizaje, que reprimían el pensamiento reflexivo, la creatividad, así como la innata e inagotable capacidad humana de desarrollarse a lo largo de la vida. La aplicación irreflexiva de las leyes newtonianas a los sistemas sociales adaptables redujo nuestra capacidad para “cultivar” la inteligencia, energía, espíritu y esperanza colectivos del sistema en su totalidad.

Habíamos diseñado un sistema lineal basado en modelos de previsibilidad de cambios y en la convicción de que el aprendizaje era acumulativo, cuando la verdad es que los sistemas humanos, como la mayoría de los sistemas naturales, son imprevisibles; el cambio es no lineal y el aprendizaje es dinámico y pautado. Los seres humanos no siguen la lógica de causa y efecto. Anhelamos la concordancia y el sentido, buscamos relaciones duraderas y profundas, crecemos compartiendo y no guardando secretos, necesitamos la confianza recíproca que nos hace sentir lo suficientemente seguros para dar el paso. Si queremos crear comunidades de aprendizaje que se renueven y reintegren continuamente hacia niveles superiores de complejidad, debemos basar nuestra transformación organizativa y liderazgo en la ciencia de nuestro tiempo y crear las condiciones para que las personas asuman responsabilidad plena y sincera por su trabajo.

*Fuente: STEPHANIE PACE MARSHALL, Creación de comunidades sustentables de aprendizaje para el siglo XXI, en **La organización del futuro**, Fundación Drucker, Ediciones Granica, Buenos Aires, 1998.*

El valor agregado de la delegación

La competencia y las prácticas de delegación integran en sí mismas la gestión y el liderazgo reuniendo en su realización los propósitos, los valores, la pasión, y la imaginación con los objetivos, con las estrategias de búsqueda de eficacia. En ese sentido, estas prácticas generan un valor añadido o agregado para los actores y para el mismo sistema. Pueden distinguirse los siguientes tipos:

Para las organizaciones:

- Fortalece las fuerzas que impulsan el cambio.
- Se centra en la calidad de los procesos.
- Trabaja más claramente por resultados.
- Ofrece más respuestas y decisiones cercanas a los problemas.
- Forma en el presente personas con una capacitación a futuro.
- Forma acumulando conocimiento sobre los problemas específicos de la institución.
- Fortalece extensas redes de trabajo de personas con capacidad de respuesta lúcida e instantánea.
- Focaliza la misión y los objetivos estratégicos con mayor cantidad de integrantes.
- Incorpora una visión más sistémica de la organización.
- Simplifica las estructuras.
- Propicia el desarrollo de iniciativas.
- Domina mejor el tiempo entre demanda y solución de situaciones problemáticas.

Para los delegatarios:

- Aumenta los niveles de autonomía.
- Mejora la valoración de su aporte.
- Fortalece sus competencias.
- Forma en la acción con reflexión.
- Eleva la autoestima.
- Reconoce su poder como productor de conocimiento.
- Amplía la participación efectiva en nuevos temas, ámbitos y niveles.

Para quien delega:

- Aumenta el tiempo para tomar mejores decisiones.
- Amplía el espacio para reflexionar sobre la globalidad de la misión de la organización.
- Puede atender y estudiar las perspectivas y tendencias del mediano y del largo plazo.

- Puede continuar generando datos válidos sobre las cuestiones fundamentales y conocimiento sobre la organización.
- Puede liderar y generar sentido para alentar la toma de decisiones -válidas, útiles e informadas- por los múltiples actores.
- Puede proyectar, anticipar, y evaluar en mejores condiciones.

Tenga en cuenta que la eficacia final de una delegación se encuentra muy estrechamente ligada a la capacidad de comunicar sentido y a la capacidad de negociar y contratar.

Una última apreciación: como delegar no es un simple pasaje de tareas, requiere tiempo y reflexión para organizarla. Por lo tanto no las realice “en cascada”, sin generar tiempos y espacios para la reflexión o sin la planificación y el balance de los avances.

En síntesis, la delegación es un medio para aumentar e interconectar las competencias de la organización con las competencias de los equipos y con las competencias de los individuos. De esta forma, los tres actores mencionados (organización, equipos e individuos) transforman sus competencias para resolver los problemas que se presentan, logrando así un más amplio y exitoso desempeño.

Actividades

Ficha N° 1

- A. Lea el recuadro incluido en el módulo sobre *La noción de competencia*. Según los autores, ¿qué es ser profesional?
- B. ¿Qué se entiende por competencia? Complete su conceptualización con otros aportes.
- C. Redacte un pequeño informe de no más de una página sobre el estado de las competencias profesionales en los equipos más cercanos a Ud. Si le resulta útil, organícelos en un esquema de debilidades y fortalezas.
- D. Imagine posibles acciones o estrategias viables e innovadoras para aumentar los niveles existentes de profesionalismo.

Ficha N° 2

- A. Reflexione: ¿cómo ha sido su historia en temáticas ligadas a la delegación?
- B. ¿Cómo considera su trabajo cuando Ud. en la vida de su organización se desempeña como “delegatario”?
- C. ¿Qué ocurre cuando Ud. se desempeña como “delegador”? ¿Cómo es su estilo: directivo, persuasivo, *laissez faire* o de concertación?
- D. ¿Qué podría mejorar de sus prácticas de delegación?

Ficha N° 3

- A. ¿Por qué delegar? Mencione diez razones por las que, a su criterio, es relevante la delegación como herramienta de gestión institucional.
- B. ¿Qué podría hacer Ud. para que estas razones se conviertan en estrategias o acciones viables de perfeccionamiento en el ámbito de su organización?

Bibliografía

BENFARI, ROBERT, **Cómo cambiar su estilo de gestión. Formas de evaluar y mejorar su propio desempeño**, Buenos Aires, Paidós, 1997.

BOUVIER, ALAIN, **Management et Projet**, París, Hachette, 1994.

COVEY, STEPHEN R.; ROGGER, MERRILL A.; MERRILL, REBECCA R., **Primero lo primero**, Barcelona, Paidós, 1997

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

KOTTER, JOHN, **El líder del cambio**, México, Mc. Graw, 1997.

LUNACEK, CHRISTOPHE, **La Délégation efficace. Pour un nouveau management plus responsabilisant**, París, ESF éditeur, 1984.

MADDUX, ROBERT, **Delegación eficaz de facultades. Técnicas efectivas para impulsar el desempeño del empleado. Un plan de acción para el éxito**, México, Grupo Editorial Iberoamérica, 1992.

PAQUAY, LÉOPOLD; ALTET, MARGUERITE; CHARLIER, EVELYNE; PERRENOUD, PHILIPPE, **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?**, París, De Boeck y Larcier S.A., 1996.

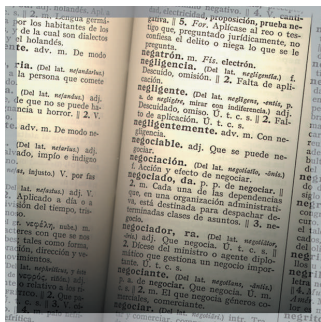
ROZENBLUM de HOROWITZ, SARA, **Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente**, Argentina, Aique, 1998.

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

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

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

UNESCO, **Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación**, España, Santillana, Ediciones UNESCO, 1998



Negociación

6

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

Negociación

6

Módulo



IIPE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Índice

LA LÓGICA DE LOS CONFLICTOS	5
Los conflictos existen aunque se oculten	5
Conflictos latentes o manifiestos	6
Posicionamiento ante los conflictos	10
Actitudes que bloquean la disposición a negociar	11
UNA CULTURA DE CONSENSOS	15
El lugar del conflicto en las organizaciones	15
¿Qué se entiende por negociación?	16
La alternativa y la decisión de negociar	18
PRÁCTICAS DE NEGOCIACIÓN	21
Transitando hacia la negociación	21
Los acuerdos de valor agregado (AVA)	24
ACTIVIDADES	30
NOTAS PARA LA MEMORIA	31
BIBLIOGRAFÍA	32

Recuadros

CONCIERTOS Y DESCONCIERTOS DE LA CONCERTACIÓN	7
<i>Marta Lugo.</i>	
¿CUÁL SERÍA LA FORMA MEJOR PARA FORMAR LAS CAPACIDADES PROFESIONALES?	12
<i>Ph. Perrenoud, M. Altet, E. Charlier, L. Paquay.</i>	
OTRA MIRADA SOBRE EL CONFLICTO Y EL CONSENSO: LA GOBERNABILIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	19
<i>Manuel Puelles, Raúl Urzúa.</i>	

Negociación

***La negociación es tanto un tema de procesos,
de técnicas,
como de un posicionamiento mental adecuado.***

Chantal Selva

¿Pueden las organizaciones educativas seguir soslayando los conflictos que se presentan cotidianamente tanto en el ámbito de las instituciones escolares como en los niveles de conducción de los sistemas educativos?

¿Puede recuperarse capacidad creativa de los actores, a partir de la resolución de conflictos? ¿Por qué las estrategias de negociación conducen a la concreción de acuerdos y consensos que amplían la participación de los actores y generan un más extenso espectro de resultados?

A lo largo de este módulo se busca brindar elementos que contribuyan tanto a la comprensión del conflicto como al desarrollo de actitudes que sirvan a su resolución. Tres ideas fuerza orientan esta perspectiva. En primer lugar, la naturalidad del conflicto en las organizaciones; en segundo término, se postula que en todos los conflictos siempre existe alguna alternativa de negociación; por último, se afirma que la negociación es un instrumento al servicio de la transformación institucional y el desarrollo organizacional, o sea del aprendizaje continuo para todos los actores.

La lógica de los conflictos

La búsqueda y afianzamiento de nuevas competencias profesionales en la gestión educativa alcanza ineludiblemente al problema de la resolución de conflictos. Su intencionalidad más general es el mejoramiento de la calidad, la profesionalización y el desarrollo organizacional.

El desafío es construir nuevas estrategias para el manejo del conflicto. El trabajo de innovación y de mejoramiento permanente precisa adoptar una nueva modalidad de resolución de conflictos donde estos puedan ser integrados creativamente. Siguiendo la literatura más reciente, creemos necesario presentar un enfoque global, comprehensivo y sistémico que articule un conjunto de conceptos, valores, procedimientos, actitudes y herramientas interdependientes.

En el centro de este nuevo paradigma de resolución de conflictos y de negociación, se propone situar a los actores entendidos como sujetos de un complejo entramado de intereses. El presupuesto básico de este principio rector es que al encarar las disputas, los conflictos, los malos entendidos con las partes interesadas, cuando se trabaja sobre la diferencia de enfoques e intereses, se está ante la posibilidad de garantizar más compromiso, participación y la adopción de una perspectiva de largo plazo, imprescindibles para el mejoramiento.

Los conflictos existen aunque se oculten

Los conflictos son característicos tanto al nivel de las organizaciones complejas como en el de los procesos personales y grupales. Tradicionalmente, el conflicto fue la parte más dura de la batalla, el enfrentamiento entre las partes. También puede decirse que es la zona más oculta de la vida personal y organizacional; a pesar de ser común lidiar con ellos, tradicionalmente se han asumido los conflictos como “lo anormal” y “lo malo”, y en tanto así se los ha rechazado, obviado y evitado.

Es prácticamente imposible imaginarse una organización educativa en la que no exista algún tipo de conflicto, tradicionalmente han sido ocultados por disfuncionales, porque no se ajustaban a la norma y a lo esperado.

Los nuevos aportes en la teoría y en la implementación de políticas llegan a trabajar y hasta valorar la solución de los conflictos como un medio para reducir la disonancia y la insatisfacción y para llegar a mejores resultados con mayor participación de actores que antes quedaban excluidos. Cathy Constantino y Christina Sickles (1997) entienden por conflicto en las organizaciones, “una expresión de insatisfacción o desacuerdo con un procedimiento, un producto o un servicio. Esta insatisfacción o desacuerdo puede ser el resultado de múltiples factores: expectativas divergentes, objetivos

La búsqueda y afianzamiento de nuevas competencias profesionales en la gestión educativa alcanza ineludiblemente al problema de la resolución de conflictos.

contradictorios, intereses en conflicto, comunicaciones confusas o relaciones interpersonales no satisfactorias”.

Para D. Pruitt y J. Rubin conflicto (1986) es *“la divergencia de intereses percibida, o la creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden alcanzarse simultáneamente”.*

Interesa comenzar a rescatar algunos elementos analíticos centrales de los conflictos, que son, además, algunos de los puntos básicos del nuevo paradigma de negociación a la hora de preocuparse por generar acuerdos y avanzar en los procesos de negociación. Estos elementos son:

- El conflicto es el emergente latente o manifiesto de insatisfacción o un desacuerdo.
- Los actores pueden estar orientados hacia la dominación o la asociación

Conflictos latentes o manifiestos

Generalmente, los aspectos iniciales y finales de un conflicto constituyen indicadores importantes para clasificar o distinguir, primero entre tipos de conflicto y, segundo, entre estilos de negociación. Uno de estos indicadores es el carácter manifiesto o latente de la expresión de los desacuerdos o insatisfacciones de los actores implicados.

Un conflicto puede manifestarse plenamente como tal entre los participantes cuando todos dan cuenta de sus posiciones diferentes y divergentes, de los intereses en juego y además también hacen explícita cuál o cómo debería ser el estado de cosas a que aspiran. El objeto del conflicto está claro y las disposiciones de los participantes también. Cada cual puede elaborar sus argumentos y estrategias conociendo las posiciones de los otros participantes. Este tipo de conflicto se aproxima a las situaciones de competencia o de juego y en general, puede desarrollarse en la medida en que hay reglas superiores y anteriores al conflicto mismo, que son reconocidas como válidas por los participantes y que tienen la función de contribuir a dirimirlo.

Un conflicto puede permanecer latente emergiendo sólo secundariamente a través de divergencias y manifestaciones parciales en aspectos que no son fundamentales. Es más, es bueno recordar que algunos de los conflictos manifiestos no son más que proyecciones de conflictos existentes en lugares más profundos de la organización. La latencia también puede resultar de una intención deliberada y consciente por demorar o diferir en el tiempo el conflicto, sea por razones actitudinales de los actores emocionalmente bloqueados o por razones estratégicas entre actores que ya se perfilan como competidores.

Conciertos y desconciertos de la concertación

Quizás por la falta de un claro paradigma que dé cuenta de estas dudas, el camino emprendido presenta encrucijadas a las que uno arriba entusiasta, pero desconcertado.

Las imágenes de la concertación

Es fácil detectar que, de entrada, “concertación” suscita diferentes imágenes. Hay quienes la visualizan culminando en la escena del pacto fundante, para otros es la bandera blanca de una tregua (¿necesaria? ¿desactivante?). Para algunos evoca las manifestaciones de una coalición que presiona, otros la sueñan como el aplauso que alienta.

Con connotaciones más negativas, a algunos se les presenta como una Torre de Babel, incompatible con la racionalidad y firmeza que el caso requiere, a otros como una negociación, en la acepción algo devaluada en la que toda concesión tiene su precio.

La que me parece que se fue instalando en los talleres del Seminario es la imagen del concierto. Un concierto sin partitura ni director de orquesta, en el que voces claramente diferenciadas encuentran que no sólo pueden afinar un tema, sino también desarrollarlo y enriquecerlo por la vía del contrapunto. Aquí la concertación no culmina, es una construcción permanente. Aquí la diversidad no es un obstáculo a disimular, es una fuente de innovación.

Lo interesante es que la imagen del concierto, que puede prefigurarse intelectualmente, sólo se consolida a través de la vivencia de sus potencialidades. Acceder a esa experiencia requiere climas de confianza y mutuo respeto. También, no hay que olvidarlo, haber ocupado la silla. Sin duda, la imagen del concierto es la que me parece más rica. Pero reconozco que resulta ocioso, si no contradictorio, intentar imponer una acepción de concertación como la verdadera. Distintas situaciones hacen más productivas unas que otras. El propio ejercicio la va modificando.

Finalmente, las múltiples visiones de la concertación corresponden a concepciones diferentes sobre los mecanismos y la dinámica de la participación en democracia y el papel de las organizaciones sociales.

Las organizaciones sociales

La dramaticidad y urgencia de la cuestión educativa impone una visión de las organizaciones sociales como núcleos que, por agregación en torno a una causa, constituyen un movimiento para impulsar una reubicación prioritaria de la educación en la agenda del gobierno –o, mejor aun, del Estado-. Aquí la imagen es la de manifestaciones públicas de algún tipo que, magnificadas y retomadas por los medios de comunicación, acumulan energía social y crean el impacto deseado.

Las organizaciones sociales, entonces, tendrían un claro papel en los ajustes gruesos. Ahora, una vez que el objetivo se logra y la cuestión educativa se reposiciona, llegamos a la primera encrucijada. ¿Pueden, o deben, intervenir en los ajustes finos, los contenidos de las políticas educativas? ¿Pretenderlo no significaría incursionar en terrenos reservados al Estado, al sistema de representación política y a los expertos?

La gran dificultad de las políticas sociales es que afectan palpablemente a muchísima gente. Por eso son temas en los que, para irritación de los especialistas, “todos se sienten con derecho a opinar”. Las políticas mejor inspiradas, asesoradas y diseñadas, no funcionan si las sienten ajenas los beneficiarios, los que las tienen que implementar, los que las pagan. Y, cuando los tiempos se acortan, el fracaso es muy grave.

El dilema es cómo auscultar ese universo, cómo incorporar los deseos, las voluntades,

los permisos y las ideas de una sociedad compleja, diversa. Las encuestas de opinión son interesantes, pero claramente insuficientes. Brindan una visión sin relieves, poco inteligentes. No es raro que de ellas emanen resultados paradójales y discutibles que, en definitiva, suelen descalificar a la población encuestada, remitiendo una vez más la cuestión a ámbitos limitados.

La producción de información más inteligente requiere el marco de una organización. En ese sentido, adquiere importancia la existencia de un “tercer sector” de organizaciones sociales –incluyendo desde las cámaras y sindicatos hasta las nuevas organizaciones no gubernamentales– que refleje la diversidad de intereses y perspectivas, desde un corte diferente a lo político. Si las organizaciones sociales son capaces de una elaboración más profunda de las demandas y las propuestas, aumentan sensiblemente la inteligencia del sistema.

Habilitar un espacio para los aportes de las organizaciones sociales no supone un corrimiento a los lugares de decisión.

Ya que podrían insinuarse los fantasmas del asambleísmo o la privatización de las decisiones que hacen a lo público, resulta importante ratificar lo obvio: estas son patrimonio exclusivo del Estado y el sector político. Las organizaciones proveen información, que puede ser crucial. Sin duda, difícil de procesar para su incorporación –aquí no se trata de una cuestión de mecánicas, lo que se pone en juego es el arte de los decisores–.

La ocupación de este espacio plantea serios desafíos para las organizaciones sociales. En primer lugar, es necesario reconocer que presenta huecos –para ser más representativo, necesitaría poblarse–. También tendrán que desarrollar capacidades y conocimientos para generar propuestas de calidad, relevantes, atendibles. Esto implica una fuerte interacción con los ámbitos académicos y técnicos. Finalmente, y esto no es fácil, deberán trabajar las propuestas para que los intereses sectoriales se resignifiquen a fin de ser genuinamente satisfechos en una política que hace al bien común.

Si consiguen superar estos desafíos no necesitarán que se les otorgue el espacio, se lo habrán ganado. Las organizaciones sociales –tan diversas como son y deben seguir siéndolo porque esa es la dimensión singular que aportan– tienen problemas comunes. Necesitan fortalecerse y para ello, una vez más, creo que la vía es la concertación.

Agenda para la concertación entre organizaciones sociales

Además de multiplicar los ámbitos de concertación como mecanismo para perfeccionar las ideas, fortalecer las organizaciones y mejorar las probabilidades de incidir en las políticas, se me ocurren algunos temas iniciales para la agenda de concertación de las organizaciones sociales interesadas en la cuestión educativa.

Información

Si pensamos que la compensación de un campo se enriquece por la mirada a través de múltiples lentes, la escena se vuelve patética cuando los cristales son opacos. Por ejemplo, en nuestro país, la discusión sobre los recursos presupuestarios y su distribución es francamente penosa, porque se basa en datos parciales, inciertos y elusivos. Se toman posiciones en base a sensaciones o preconceptos, se habla de duplicar cantidades desconocidas, se manejan porcentajes sin precisar ni el numerador ni el denominador, etc. Resulta irónico hablar de calidad educativa cuando, a juzgar por este debate, los adultos mereceríamos un aplazo rotundo.

Entender tanto las restricciones como las oportunidades que plantean los recursos disponibles en un horizonte de tiempo es condición básica para analizar propuestas y elaborar alternativas creíbles. Reclamar estos datos está en el interés de todas las organizaciones sociales. También del Estado porque, entre otras cosas, el pago de impuestos requiere como contraparte mínima la información sobre el destino asignado a los mismos.

Otro ejemplo, a mi entender, es el de las evaluaciones de la calidad educativa. Cuando no se publicitan los contenidos, se pierde la oportunidad de que los padres enfrenten qué,

concretamente, es lo que los alumnos no pueden resolver y por qué es importante saberlo. En definitiva, queda un diagnóstico alarmante, pero los padres no se apropian de herramientas para operar sobre la situación. Esto importa, para la agenda, porque el abatimiento desorganiza.

Los tiempos

Los problemas educativos, por su naturaleza misma, requieren tiempo para su resolución. Cuando, por la ansiedad que genera el tema o por la fijación de tiempos políticos, se pretenden resultados inmediatos –aunque más no fuera anuncios– la concertación y las organizaciones sociales desaparecen del campo. Los interlocutores privilegiados pasan a ser los proveedores de soluciones mágicas –tecnologías, nuevos métodos, reestructuraciones– y los cirujanos sin anestesia. Tampoco aporta a la presencia de los ámbitos de concertación desplazar el inicio de los tiempos educativos, por diagnósticos que caracterizaría como “Hasta que...”: “hasta que la sociedad no cambie sus valores...”, “hasta que no cambie el modelo de país...”, “hasta que no se profundicen los esquemas de mercado y desregulación...”. Este es el espacio de los predicadores. Mientras, los integrantes de las organizaciones sociales se desmovilizan, se enfrentan.

El terreno para el protagonismo del conjunto de las organizaciones sociales es el de los temas de fondo como, por ejemplo, todos los que hacen a una significativa jerarquización de los docentes, una mayor participación de la comunidad, cómo garantizar la igualdad de oportunidades. Son temas que hay que trabajar, incluyendo la cuestión de los tiempos expectables para su resolución.

Estas son ideas tentativas, discutibles y mejorables, animadas por la noción de que, además de la vocación compartida, el tema común pasa por los instrumentos que necesitamos. Hay un concierto a componer –y a ejecutar–.

Fuente: MARTA LUGO, en *De conciertos y desconciertos. Organizaciones Sociales, Concertación y políticas educativas*, en **¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina**, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995.

Conjuntamente con su carácter manifiesto o latente, se debe reconocer el conflicto a través del posicionamiento que los actores desarrollan hacia él.

Posicionamiento ante los conflictos

Conjuntamente con su carácter manifiesto o latente, se debe reconocer el conflicto a través del posicionamiento que los actores desarrollan hacia él. Los conflictos en las organizaciones o entre organizaciones pueden surgir a raíz de varios factores: en gran parte de las ocasiones, estos conflictos internos se deben a problemas de comunicación en la organización. La información no fue lo precisa que se requería, hubo versiones contradictorias, los datos llegaron tarde, los mensajes enviados tuvieron varias interpretaciones.

Sin embargo, lo que permanece en la cultura de las organizaciones no son las causas de tal o cual conflicto, sino determinadas expectativas sobre las formas más apropiadas de resolver en general los conflictos que se suceden. Es ya clásico señalar que hay expectativas y orientaciones que se caracterizan por creer que en todo conflicto debe haber un *ganador*, que consigue satisfacer todos sus intereses, y uno o varios *perdedores*, que pierden magnitudes diferentes de intereses a lo largo del conflicto. Este reconocimiento proporciona una primera previsión sobre cuál es la orientación de los actores respecto del conflicto y cómo serán los primeros pasos en la arena de cada una de las partes. Así, los conflictos pueden encararse con dos posturas o posicionamientos básicos: la dominación o la asociación.

- *Un conflicto puede estar guiado por la voluntad de dominación:* Los actores que expresan esta intención están orientados a una resolución de conflicto del tipo “*ganador-perdedor*”, la resolución del conflicto es beneficiosa sólo para una parte y perjudicial para los intereses de la otra.

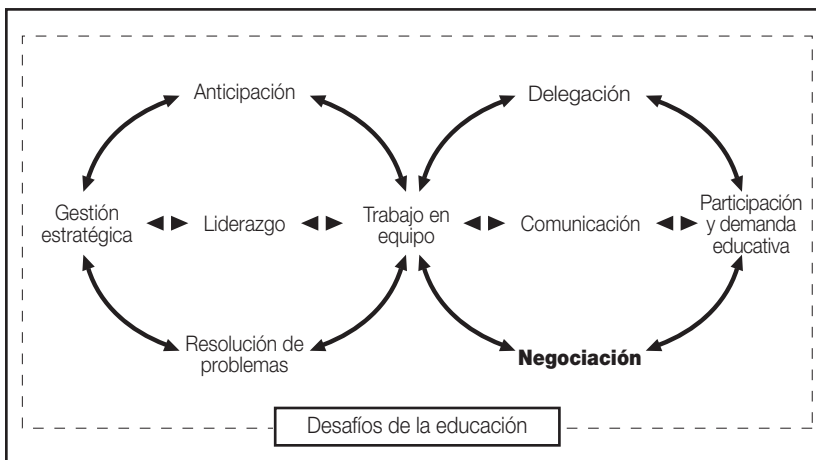
- *Un conflicto es considerado por los participantes como una oportunidad para la asociación:* las teorías sociológicas muestran que la sociedad tiene por base la construcción de múltiples contratos, acuerdos, asociaciones en todos los ámbitos. Siguiendo estas consideraciones teóricas, la comprensión del conflicto puede y debe ser orientada al descubrimiento de las intenciones de asociación que existen en los actores. Esta modalidad se caracteriza por sostener que los conflictos pueden ser resueltos a través de un enfoque donde todos ganan por la misma asociación y se denomina postura de “*ganador-ganador*”.

Es una perspectiva que genera y que ha generado cambios fundamentales hasta en situaciones anteriormente caracterizadas por la competitividad. Nuevos emprendimientos, proyectos conjuntos, asociaciones, concertaciones. Se tratan todas de asociaciones logradas a través de una negociación que buscó crear un nuevo valor para las partes involucradas. No sólo alcanzar una resolución del conflicto que satisfaga equilibradamente las partes, sino que genere un nuevo *valor* en el que comparten el interés por igual ambas partes.

Actitudes que bloquean la disposición a negociar

A pesar de comprender intelectualmente la pertinencia y los beneficios de adoptar la alternativa de negociar un acuerdo, muchas veces se suele tener reservas, dudas o más abiertamente temores a la hora de dar los primeros pasos en la conducción de un proceso de negociación. Frente a estas situaciones, es conveniente realizar un examen personal de cuáles son las razones de estas reticencias en nuestra disposición interior. ¿Cuál es el motivo fundamental por el cual se desea evitar la negociación o evitar manifestar el desacuerdo? Según Karl y Steve Albretch (1994), algunas de estas situaciones se presentan por la presencia de ciertos hábitos y actitudes, como:

- la necesidad de agradar,
- la necesidad de ser aceptados y aprobados,
- el temor a la confrontación,
- la vergüenza y el temor a los propios intereses,
- el miedo a ser engañados,
- la falta de confianza,
- la tendencia a sentirse víctima de las situaciones,
- la tendencia a creerse más listo que los demás,
- la necesidad de ganar siempre,
- la necesidad de manipular, denigrar, despreciar,
- las dificultades para aceptar diferencia y diversidad.



¿Cuál sería el modo mejor para formar capacidades profesionales?

Tratar este tema en la presente publicación supondría, evidentemente, que hubiesen sido identificadas las capacidades profesionales y que se supiera cuál es el método de adquisición de ellas. La formación consistiría, a partir de ese momento, en ir aplicando los dispositivos más adecuados a dicha formación. Como lo acabamos de ver, no existen seguridades absolutas, y los mismos dispositivos y programas de formación, sin estar totalmente en el aire, no tienen bases muy firmes ni están exentos de posibles críticas. Y, como se comprenderá, tanto las instituciones como los encargados y responsables de la formación no pueden esperar a que las investigaciones en la materia hayan resuelto la totalidad de los problemas que se encuentran planteados. Quizás sea esta, en definitiva, la forma más eficiente de hacer que vayan avanzando las ideas relativas a la capacitación profesional y a su génesis.

No se trata este de un problema menor; pues si hasta existe la creencia de que es bien conocida la forma de capacitar para la formación. En realidad, sólo se dispone –para cumplir con objetivos numerosos y ambiciosos– de tiempo y recursos limitados. Si bien las capacitaciones se van formando respondiendo a una experiencia anterior y a la reflexión sobre ella, es evidente que tienen que incorporarse al proceso de formación ciertos dispositivos que fusionan experiencia y reflexión, y, a continuación, traducir la fórmula general así encontrada en aplicaciones prácticas y módulos concretos, a su vez susceptibles de generalización y realistas, tanto en la formación inicial como en la formación continua. Los trabajos y estudios reunidos en la presente publicación presentan o hacen referencia a cierto número de procesos: análisis de prácticas, estudios de casos, videoformación, escritura, pasantías y presencias en el lugar de operación, trabajo a partir de relatos o imágenes relativas a la práctica, observación intensiva de una situación educativa, iniciación y participación en materia de investigación, trabajo a partir de historias vividas. No haremos el repaso uno por uno de todos esos procesos, pues nos parece más importante formular unas pocas consideraciones transversales.

• **Aprendiendo a ver y a analizar:** *¿Qué es lo que hay que saber, anticipar, imaginar, desear, para que la observación sea formadora? ¿Puesto en una clase, un estudiante “no ve nada” o, por lo menos, nada que él tenga la impresión de conocer, o nada que le parece que valga la pena que alguien se detenga siquiera para mirarlo? La mirada del alumno no nuevo rápidamente es de aburrimiento o crítica.*

El saber analizar es anterior, en parte, a la inmersión en las clases, lo cual hace que se tenga que volver a ciertos dispositivos de formación capaces de hacer que se le atribuya una finalidad a la presencia y a las observaciones en el lugar de operaciones. Luego, hay que llegar a ser capaz de almacenar las observaciones, compararlas y conservarlas. El problema no es totalmente distinto cuando se trabaja a partir de videograbaciones, a pesar de que se crea que es más fácil orientar las miradas durante el visionado, el cual se realiza en grupo y con un maestro.

Ahí el dilema: ¿Hasta dónde es conveniente prolongar una formación teórica y metodológica previa a la observación? ¿Puede esta ser concebida como un acompañamiento continuado o más bien como una especie de viático? ¿Cómo hacer para que se desarrolle la “metacompetencia” del saber analizar? Evidentemente, no basta con proponer instrumentos de análisis o guías de lectura de distinto tipo de distintos. “Aprender a analizar” es aprender a relacionar entre sí los elementos, las variables de una situación, es aprender a detectar e identificar los mecanismos subyacentes, y las lógicas del funcionamiento.

• **Aprendiendo a enunciar y a escuchar, a escribir y a leer, a explicitar.** *En un proceso clínico, no basta con observar y analizar, hay que decidirse por la interacción para llegar a elaborar y confrontar los elementos de un análisis. Para lo cual, es necesario*

cumplir con dos condiciones complementarias:

- *adquirir rápidamente el pleno dominio de las aptitudes básicas que hacen posible una comunicación precisa y formadora, más allá pues del juicio normativo o de la impresión imprecisa; relatar oralmente o por escrito lo que uno ha visto para que otros estén enterados, eso requiere un aprendizaje específico.*

- *respetar un código ético y hacer que se aplique un contrato que sea garantía de la integridad de las personas involucradas, docentes, maestros de práctica ya probados, estudiantes, animadores en el dispositivo; el análisis de las actividades de aplicación, el trabajo relativo a historias vividas o a ciertos casos, así como la escritura clínica llevan realmente a manipular sustancias explosivas.*

- **Aprendiendo a hacer.** *Es perfectamente sabido que, enfrentados sin preparación alguna a una situación de docente, los maestros suplentes o auxiliares se apoyan en unas estrategias de supervivencia que aplacan sus angustias y los ayudan a resolver lo inmediato; pero no hay ninguna seguridad de que apelen, por falta evidente de tiempo acumulado de reflexión, a una real capacidad profesional.*

Aprender a hacer pues, consiste en enfrentarse, en forma progresiva, con lo complejo y gozar de un marco (en el lugar de operación y en el centro de formación) que autorice a expresar las dudas y temores personales en cada caso, a buscar un apoyo o unos consejos, a darle su pleno significado al experimento.

La videoformación, con sus muy variadas formas (Faingold; Wagner) es un medio privilegiado de aprender a ejercitar progresivamente, sin riesgos exagerados, al poder aprovechar debidamente la retroacción inmediata proveniente tanto de los alumnos como de los observadores o maestros. Para el principiante, la videoformación es un refugio que trae seguridad en uno mismo en lo que se relaciona con la adquisición de los comportamientos casi físicos del oficio; puede ser también un ambiente privilegiado para el aprendizaje de la reflexión acerca de las propias prácticas y vivencias si es realizada en paralelo con las pasantías.

- **Aprendiendo a reflexionar.** *Los autores que tomaron parte en la elaboración de la presente publicación, en su totalidad están de acuerdo sobre la importancia de la aptitud a reflexionar considerada como fuente de un actuar más consciente y mejor controlado así como de una plena integración de los distintos tipos de conocimientos. Llegar a ser un docente profesional consiste pues, y en primer lugar, en aprender a meditar acerca de la propia forma de enseñar, no solamente a posteriori sino también durante el mismo desarrollo del actuar. Consiste en tomar esa distancia que permite no solamente adaptarse a situaciones totalmente nuevas sino, y sobre todo, aprender de la experiencia misma, los dispositivos favorables a que se adquiera una lucidez mayor relativamente al desempeño propio son muchos y muy variados. Perrenoud ha hecho un inventario sistemático de ellos. Pero cada autor de la presente publicación cita a uno o a otro preferentemente.*

La transposición didáctica en la formación profesional

Al llegar al final del conjunto de los análisis y reflexiones realizados por doce maestros simultáneamente investigadores, cabe formular preguntas sobre los fundamentos básicos de una capacitación de los docentes. Formar para un oficio, apuntar a una profundización y ampliación de la capacidad profesional es, sin duda alguna, algo muy distinto de un proceso clásico de transmisión de los conocimientos disciplinarios. No es suficiente el transmitir "conocimientos profesionales" con la esperanza de que los docentes y futuros docentes los apliquen algún día. El transponer a partir de experiencias concretas y de capacidades de orden profesional no es cosa tan simple como el transformar conocimientos puros, conocimientos para que pasen a ser accesibles. Cada docente, por cierto, tiene una parte de responsabilidad y de peso en la transposición didáctica, pero los maestros de los docentes tienen una libertad mucha mayor de interpretación, así como de

conceptualización de las acciones de detalle de referencia y de las calificaciones que dichas acciones ponen en juego.

La elaboración de dispositivos de formación se encuentra pues basada en gran parte en ciertas creencias e idiosincrasias, y también en cierto conocimiento ambiental probable del oficio considerado, más aun que sobre un análisis claro y compartido de la realidad misma del “oficio docente” y de los recursos cognitivos que utiliza. Hay, en ese terreno, un campo de decisiva importancia que es necesario extender. La complementariedad de los enfoques pedagógicos, psicológicos, psicoanalíticos y antropológicos pueden representar una ayuda para la comprensión y la investigación de los procesos complejos y, a la par, profundizar en la problemática correspondiente.

Fuente: PERRENOUD PH, ALTET M, CHARLIER É, PAQUAY L, en *Fécondes Incertitudes. Ou comment former des enseignants avant d’avoir toutes les réponses*, en **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?**, París, De Boeck & Larcier S.A., 1996.

Una cultura de consensos

El mejoramiento permanente como política de desarrollo supone reflexión, evaluación e innovación permanentes: cambios de procedimientos, cambios de actitudes, cambio de mentalidad. Se necesita un nivel apropiado de conflicto para mejorar e innovar en educación.

Más allá del acuerdo con esta postura, se debe asumir en la práctica lo que los estudios sobre las escuelas nos enseñan: que el conflicto existe y que ocupa buena parte de las energías, motivaciones y tiempo de las personas.

Si se incorpora conceptualmente la *naturalidad* del conflicto en las instituciones, se podrá dar el paso actitudinal siguiente, que consiste en elaborar un tratamiento racional y desmitificado del conflicto, disminuyendo la tensión, la angustia y el temor que crea su percepción. Más aun, la “*normalidad*” de una organización se puede registrar también en las formas objetivadas y reguladas de resolver los conflictos cotidianos que emergen.

El desafío de todas las instituciones y niveles del sistema educativo es lograr un encuadre que permita la expresión de los conflictos, la elaboración argumental de los intereses divergentes, el fortalecimiento de las orientaciones de asociación y la articulación de espacios flexibles de diálogo que permitan desarrollar una negociación cooperativa y llegar a un acuerdo de valor agregado entre los participantes.

El lugar del conflicto en las organizaciones

En los últimos veinte años se puede constatar en los estudios organizacionales un refinamiento conceptual tanto en las hipótesis como en los análisis y en la interpretaciones sobre el tratamiento de los conflictos.

Corrientes renovadoras ligadas al desarrollo organizacional (DO) se concentran en analizar cuáles son las actitudes y valores más eficaces para orientar los procesos de cambio en las organizaciones. Las evidencias acumuladas son consistentes al demostrar que la existencia de equipos que asumen metódica y abiertamente la actitud de discutir los diferentes puntos de vista sobre el estado actual de los conflictos, sus causas y las estrategias de resolución contribuye al diseño de programas de mejoramiento con altos niveles de compromiso, participación y transformación.

En otras palabras, si las organizaciones crean espacios y grupos para el tratamiento de los conflictos, estos tendrán las formas más óptimas de resolución. Los principios sustentados por el DO para el cambio en las organizaciones pueden sintetizarse así:

- tolerancia,
- reconocimiento,
- información,
- aprendizaje,
- compromiso,
- participación,
- retroalimentación.

Discutir el qué, el para qué y los cómo de la implementación de las políticas -con la red de actores que participan en ella- constituye un componente central de los nuevos modelos de sistemas de resolución de conflictos propuestos veinte años después del nacimiento del desarrollo organizacional.

Más cercano en el tiempo, los estudios organizacionales han avanzado hacia enfoques sistémicos del abordaje y resolución de conflictos. La orientación más generalizada hacia el *metaanálisis* de los conflictos ha permitido pasar a identificar en todas las organizaciones cuáles son los estilos de abordaje de conflicto que existen y/o coexisten, cuáles son los menos costosos y cuáles, los que proporcionan soluciones más duraderas y satisfactorias.

La forma de resolución de conflictos en una organización es para los autores de esta corriente un *subsistema* de la organización, un componente interdependiente de los restantes y, fundamentalmente, de la cultura y de la misión de la organización. El cambio en las formas de resolver el conflicto apunta entonces, más allá de tal o cual conflicto, al mejoramiento o cambio del subsistema de resolución existente. Se destacan en esta temática el reciente texto **“Diseño de sistemas para enfrentar conflictos”** de Cathy Constantino y Christina Sickles (1997).

Estas transformaciones han ido tomando cuerpo en métodos de *rediseño organizacional* que pretenden consensuar un subsistema que esté en función de la cultura y misión de la organización así como de sus miembros y de los públicos a los cuales sirve. Hacia mediados de los años noventa se difundieron diferentes versiones de un conjunto de aportes, concepciones y herramientas que buscan solucionar el conflicto en el marco de la comprensión de sistemas abiertos.

¿Qué se entiende por negociación?

La negociación puede ser entendida como el proceso dinámico en el cual dos o más actores en conflicto posible o manifiesto, o con intereses divergentes, entablan una comunicación para generar una solución aceptable de sus diferencias que se explicita en un compromiso.

Asimismo puede figurarse la negociación como la escena en la que las partes se reúnen para dialogar, intercambiar, plantear sus intereses y presentar sus argumentos con la intención de llegar y decidir un acuerdo que diseñe un objetivo compartido.

Según Roger Launay (1990), *negociación cooperativa* es aquella forma de negociación en la que los participantes comparten en algún grado la *conciencia* de estar de cierta manera interconectados por un proyecto. Este vínculo puede estar basado en *intereses* racionales específicos o en una escala de valores últimos, sociales, morales o políticos, que comparten fuertemente. En razón de este lazo de futuro que los une, las situaciones actuales de divergencia y desacuerdo quedan enmarcadas y acotadas a una *discrepancia puntual*.

Las partes en una negociación pueden pertenecer a la misma organización o a diferentes; y pueden tener un proyecto en común a raíz de alguna de las siguientes situaciones:

La negociación puede ser entendida como el proceso dinámico en el cual dos o más actores en conflicto posible o manifiesto, o con intereses divergentes, entablan una comunicación para generar una solución aceptable de sus diferencias que se explicita en un compromiso.

- Al ser parte de la misma organización, están ligados por una relación jerárquica.
- Son parte de la misma organización, tienen igual jerarquía pero tienen una vinculación funcional.
- Son personas provenientes de distintas organizaciones y están obligadas por normas a llegar a un acuerdo.
- Son personas provenientes de distintas organizaciones interesadas en realizar acuerdos y emprendimientos comunes.

En el sentido tradicional, la negociación más reconocida se asocia más a las dos últimas situaciones. Sin embargo, los actuales enfoques sobre la implementación de las políticas sociales propugna ampliar la negociación también a los ámbitos cotidianos de las dos primeras, y particularmente a aquellas en donde antes se trabajaba sólo sobre la base de criterios burocráticos.

Por lo tanto, el proceso de la negociación va a tender a encontrar acuerdos balanceados de similar *valor*, para que ambas partes sigan concertando sus esfuerzos en pos de ese proyecto o necesidad en común. Es una manera de conciliar las discrepancias y las diferencias para arribar a un acuerdo que posibilite satisfacer necesidades, lograr objetivos y ampliar o cubrir intereses diferentes.

La negociación como estrategia supone entonces: un “tema” o intereses en disputa o divergencia entre dos o más actores que en un posible -o virtual- espacio de reunión, intercambio y comunicación se proponen llegar a un acuerdo común y a un compromiso.

Pero el objetivo final de las estrategias de negociación no se encuentra sólo en el método en sí mismo, sino en *los resultados de los acuerdos*. Cualesquiera de los métodos que se orientan a ampliar la capacidad de negociación de la organización, en realidad se preocupan fundamentalmente por generar acuerdos que extiendan los niveles de intervención y de acción de la institución para obtener mejores resultados.

Los acuerdos con otros socios o aliados se focalizan en los resultados a lograr por una *red* más extensa. Como lo expresa Stephen Covey (1995) *“los acuerdos ganar/ganar se centran en los resultados, liberando un enorme potencial humano individual y creando mayor sinergia”*, generando asimismo mayor aprendizaje organizacional.

En ese sentido, negociación también es:

- Ampliación del campo de intervención de una organización.
- Capacidad de asociarse para lograr más y mejores resultados.

La *mediación*, por su parte, es la práctica de negociación en la que interviene un tercero como *mediador* para colaborar a lograr un acuerdo al que las partes por sí mismas no pueden arribar.

Todas las organizaciones tienen formas de acción -implícitas o explícitas- ante el conflicto. Sin embargo, para desarrollar organizaciones inteligentes, se

La negociación como estrategia supone entonces: un “tema” o intereses en disputa o divergencia entre dos o más actores que en un posible -o virtual- espacio de reunión, intercambio y comunicación se proponen llegar a un acuerdo común, y a un compromiso.

necesita adoptar un nuevo paradigma de resolución de conflictos que permita fortalecer los procesos de mejoramiento continuo. Esto no significa que deba advertirse que, normalmente, la negociación:

- No suele ser una forma predominante en las relaciones laborales y profesionales, pocas veces forma parte de la matriz de aprendizajes personales y profesionales. A lo sumo, se posee una noción de negociación basada en el doble efecto de obtener lo máximo posible e impedir que la otra persona obtenga más de lo estrictamente necesario. Este enfoque que habitualmente aprendemos está basado en las concesiones, la presión y la escasez; aquí no hay creación o identificación de valor.
- Es una práctica desafiante respecto de las actitudes de los actores que requiere capacitación y organizaciones que reestructuren sus espacios de poder.

La alternativa y la decisión de negociar

Desde el punto de vista teórico aquí sustentado, las situaciones de conflicto son, por su naturaleza social, estados inestables de desconfiguración y reconfiguración de las relaciones sociales. En consecuencia, a toda situación histórica de conflicto siempre ha sucedido una alternativa de negociación; incluso en las capitulaciones incondicionales en los conflictos armados hay un espacio para negociar. Explícito o secreto, siempre hay un espacio para reconstruir las relaciones sociales a partir de una transacción entre los intereses de los implicados. Más aun en tiempos de “paz”, sea política, económica o social, la negociación es una situación social *normal*.

La diferencia en la resolución de los conflictos deberá encontrarse en la forma de llevar adelante los procesos de negociación, en las decisiones sobre los comienzos, en las estrategias, en los espacios de diálogo.

Se ha destacado que la decisión de negociar se establece sobre el estudio de los intereses de los actores, y particularmente sobre las orientaciones reales o insinuadas de los actores. Pero son los posicionamientos de *dominación* o de *asociación* los que permiten establecer grados de consenso y de disputa sobre los cuales iniciar una negociación.

La negociación será cooperativa o conflictiva como consecuencia de la decisión de los actores de situar su espacio de negociación en el marco de sus disposiciones y orientaciones entre los polos del consenso pleno y la disputa plena. La cooperación, disputa o competencia son estilos de negociación decididos por los actores en función del estudio previo del conflicto; es, por tanto, una decisión de estrategias, tomada sobre un fundamento y que tiene luego determinadas consecuencias sobre las relaciones sociales. La cooperación o el conflicto pleno no son situaciones blancas y negras sino los extremos de un *continuum* en el que se reconocen diferentes combinaciones de consenso y conflicto. La propia idea de negociación implica reconocer transacciones, intercambios y *creación de nuevos valores para los implicados*.

Desde el punto de vista teórico aquí sustentado, las situaciones de conflicto son, por su naturaleza social, estados inestables de desconfiguración y reconfiguración de las relaciones sociales.

La negociación será cooperativa o conflictiva como consecuencia de la decisión de los actores de situar su espacio de negociación en el marco de sus disposiciones y orientaciones entre los polos del consenso pleno y la disputa plena.

Otra mirada sobre el conflicto y el consenso: la gobernabilidad de los sistemas educativos

La gobernabilidad de los sistemas educativos, del mismo modo que la aportación de la educación a la gobernabilidad democrática, no ha sido hasta el presente un tema con lugar propio en la literatura específica; si bien problemas como los conflictos escolares, la idea de un consenso básico en educación, la preocupación por la ineficiencia de los sistemas educativos, la cuestión de la desigual distribución del saber entre la población o la participación de la comunidad educativa en el gobierno y administración de los centros docentes han sido, y siguen siendo, objeto de especial atención por los especialistas.

Por otra parte, desde la aparición de los sistemas educativos nacionales en el siglo pasado, la gobernabilidad de estos sistemas no ha dejado nunca de estar presente, con mayor o menor fuerza. La educación moderna se ha configurado, desde sus inicios en el siglo XIX, como una institución pública, esto es, como una institución que, sin perder su vertiente privada, afectaba a una esfera muy amplia de sujetos y de instituciones -padres, alumnos, profesores, grupos sociales organizados, iglesias, medios de comunicación y autoridades políticas-. Desde entonces, los sistemas educativos se fueron delimitando como un ámbito de acción pública en el que se entrecruzan derechos diversos, intereses distintos y políticas diferentes, lo que equivale a decir que los sistemas educativos, al mismo tiempo que se han ido consolidando, no han dejado de ser un ámbito público de difícil gobernabilidad.

La gobernabilidad de los sistemas educativos se refiere, dentro del marco democrático en que hoy se desenvuelven, a la capacidad para atender las demandas y las necesidades de educación tanto de la población escolar como de la sociedad, así como a la aptitud para resolver los conflictos internos que se producen en su seno. Desde la perspectiva de las demandas, ya se ha hecho referencia anteriormente a la existencia de un doble requerimiento que hace énfasis al mismo tiempo en valores individuales y en valores colectivos o societarios: encontrar el equilibrio entre ambos tipos de valores es posiblemente el reto más difícil que tienen hoy los sistemas educativos.

Desde el punto de vista de las necesidades, la segmentación de la población, los índices de analfabetismo que aún persisten y el alto grado de pobreza que registran todavía hoy muchos países del área, refuerzan la necesidad inexcusable de los sistemas públicos de educación. Finalmente, nadie niega hoy la presencia de los conflictos en los sistemas educativos; precisamente de lo que se trata es de identificarlos, encauzarlos y resolverlos. Cuando la naturaleza de los conflictos es tal que los sistemas educativos se vuelven ingobernables, entonces el conflicto escolar suele desbordar sus fronteras intrínsecas y producir un conflicto externo que inevitablemente aparece sobre la mesa de los respectivos gobiernos, pudiendo desembocar incluso en un problema importante para la gobernabilidad democrática de los países.

Del mismo modo que la gobernabilidad democrática se apoya fundamentalmente en la legitimidad de la representación política, en la capacidad o eficiencia del sistema político para resolver los conflictos y en la participación de los diversos actores en el propio sistema, la gobernabilidad de los sistemas educativos aparece condicionada por la existencia en su seno, o no, y en qué grado, de los principios de legitimidad, eficiencia y participación.

Legitimidad y educación

Un sistema educativo es considerado legítimo en función de la confianza que el propio sistema crea, bien porque es capaz de responder a las demandas y necesidades sociales que hacia él se dirigen, bien porque es capaz de resolver los conflictos que en su interior se producen, bien por ambas cosas. En todo caso, la legitimidad se basa en la capacidad de infundir confianza, lo que supone que todos los actores que intervienen en el mundo de la educación prestan su adhesión a una serie de principios y valores que informan socialmente a los sistemas educativos de todos los países. Para ello es preciso alcanzar un consenso básico, en mayor o menor medida, sobre las grandes cuestiones que esos principios y valores revelan.

Entendemos por consenso el producto de tres factores: una coincidencia sobre aspectos nucleares o fundamentales de la organización de la educación; un talante negociador asentado en el respeto a la pluralidad, fuente y razón de la democracia moderna; y un procedimiento de toma de decisiones que cuenta con la participación de los sectores interesados o afectados. El consenso incluye, pues, un interés y un núcleo básico comunes, pero no excluye el disenso, que es el nervio central de la vida política democrática. Pero el disenso hace referencia siempre a cuestiones que, aun siendo importantes, sustantivas y considerables, no afectan a los aspectos básicos o capitales de la vida política determinados por el consenso.

El consenso en educación supone que las cuestiones nucleares quedan fuera del enfrentamiento electoral, permitiendo así la continuidad de la acción de gobierno, la persistencia de los recursos y la permanencia de las estrategias de reforma educativa a medio y largo plazo. Obviamente, este consenso básico sólo será posible si la educación se convierte en una cuestión nacional de alta prioridad, en un asunto de Estado. En la actualidad, las circunstancias del área han obligado a muchos gobiernos a realizar reformas educativas profundas, pero "las transformaciones educativas deben ser políticas de Estado, ejecutadas a largo plazo, por encima de las coyunturas y con la mayor participación de todos los sectores políticos y sociales. Deben implicar metas nacionales de manera que su continuidad programática y financiera esté garantizada. Deben procurar acuerdos y consensos que den base de sustentación a los cambios que se realicen".

Entendemos que un consenso nacional sobre la educación debería considerar, con mayor o menor intensidad, la realización de acuerdos básicos sobre los siguientes aspectos: contenidos, destinatarios, organización, financiamiento y responsables de la educación.

*Fuente: MANUEL PUELLES, RAÚL URZÚA, Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos, en **Revista Iberoamericana de Educación** Número 12, Madrid, Mayo - Agosto 1996.*

Prácticas de negociación

Interesa en este apartado presentar sintéticamente algunos enfoques sobre las prácticas de negociación que pudieran enriquecer el desempeño de los equipos de gestión educativa. Para ello se retoman primero los aportes más generales y las capacidades necesarias para establecer prácticas de negociación de intereses y conflictos. En segundo término, se desarrollará uno de los métodos: el creado por los ya citados Karl y Steve Albrecht para generar negociaciones cooperativas con mayor formalidad.

Sin duda, las situaciones, los problemas o los conflictos pueden ser de tan distinto orden y características que no es sencillo plantearse una sola manera de encararlos. Pero, ello no implica que todas estas diversidades no puedan ser abarcadas de alguna manera sistemática. Son muchos los aportes que se han realizado en los últimos años sobre el tema negociación y mediación, no sólo para el mundo de los emprendimientos productivos o ligados al mundo de los negocios, sino primordialmente a la búsqueda de acuerdos efectivos en el mundo de lo familiar, lo societal, de la vida cotidiana y de la socialización en la escolaridad.

Transitando hacia la negociación

Las líneas que se exponen más abajo para postular un proceso de negociación se nutren de dos fuentes. Por una parte, los aportes de la Programación Neurolingüística (PNL); por otra, autores diversos como Fisher, Ury, Patton; Roger Launay, Karl y Steve Albrecht. Los procesos de negociación poseen como fases elementales las siguientes:

Informarse sobre qué ocurre y no sólo suponerlo. Esto supone saber qué ocurre, por qué ocurre, con quién o a quién le ocurre, cuándo ocurre.

Analizar y comprender los intereses propios, los opuestos y los diferentes. Para ello habrá que interrogarse sobre: qué nos interesa, qué le interesa a la otra parte, cuáles son los intereses opuestos y cuáles los diferentes. Una imbricada combinación hace que generalmente sea difícil identificar cuál es el objeto del conflicto. Sin embargo, el estudio del objeto del conflicto que enfrentamos suele permitirnos “dibujar”, “cartografiar” mucho más eficazmente la arena del conflicto, los participantes y las posibilidades de establecer un proceso de negociación para lograr un acuerdo.

Idear opciones alternativas con criterios para su evaluación. Esta etapa supone crear opciones de posibles confluencias, analizar cuáles son las posibles opciones entre los intereses de los agentes en conflicto o disputa. Pueden utilizarse las técnicas de creatividad como torbellino de ideas, partir el conflicto para encontrar áreas de encuentro, agrandar el problema, etcétera.

Los criterios de evaluación tienen que ser justos, legítimos y prácticos. Esto implica que el parámetro de medida debe ser independiente de la voluntad de cada una de las partes. Entre esos criterios pueden mencionarse: la tradición, la innovación, el valor en el mercado, los costos, la eficiencia, el tiempo, la reciprocidad, el valor científico, la equidad.

Generar propuestas de negociación. Para ello será preciso tener habilidad para comunicarse, generar espacios de escucha activa, dar y recibir *feed-back*, para encontrar una solución que sea beneficiosa para las partes en negociación. Como aseguran los conocedores del tema: “*sea duro con el problema y flexible con las personas*”.

Será necesario instalar el diálogo y la confianza para hablar y escuchar. Los actores tendrán que desarrollar su asertividad, es decir, expresarse de forma clara, objetiva, práctica y directa. Será importante en esta etapa ser abierto mentalmente, dar y pedir *feed-back*: preguntando, escuchando, reflexionando, extendiendo así los espacios de acción e intervención.

En este paso, asimismo, habrá que definir la estrategia para tratar el conflicto. La negociación es un procedimiento para tratar los conflictos y no un duelo de conflictos. Sin embargo, cada situación requerirá identificar la estrategia adecuada a ella y a nuestras características personales. Entre las estrategias pueden identificarse las siguientes:

- **Resolver el conflicto o negociar.** Ambas partes acuerdan llegar a un compromiso que satisfaga a sendos intereses. Se logra así el máximo de intereses por lo que se genera valor agregado, crece la posibilidad de alcanzar los resultados y la confianza. Hay un mayor desarrollo de las organizaciones. Este sistema busca que los adversarios y los opuestos se encuentren en la búsqueda de consensos, alianzas y concertaciones en una solución integradora.

- **Pactar.** Cuando las cuestiones en danza son de mucha complejidad, puede llegarse a arreglos generalmente temporales, ya que el tiempo urge y no se llega a crear opciones convenientes para todos. Pactar o transar no deja de ser un acuerdo de partes iguales, pero en el sentido de que ambas renuncian a parte de sus expectativas. El problema más serio de esta resolución es que muchas veces nadie sale satisfecho del trato.

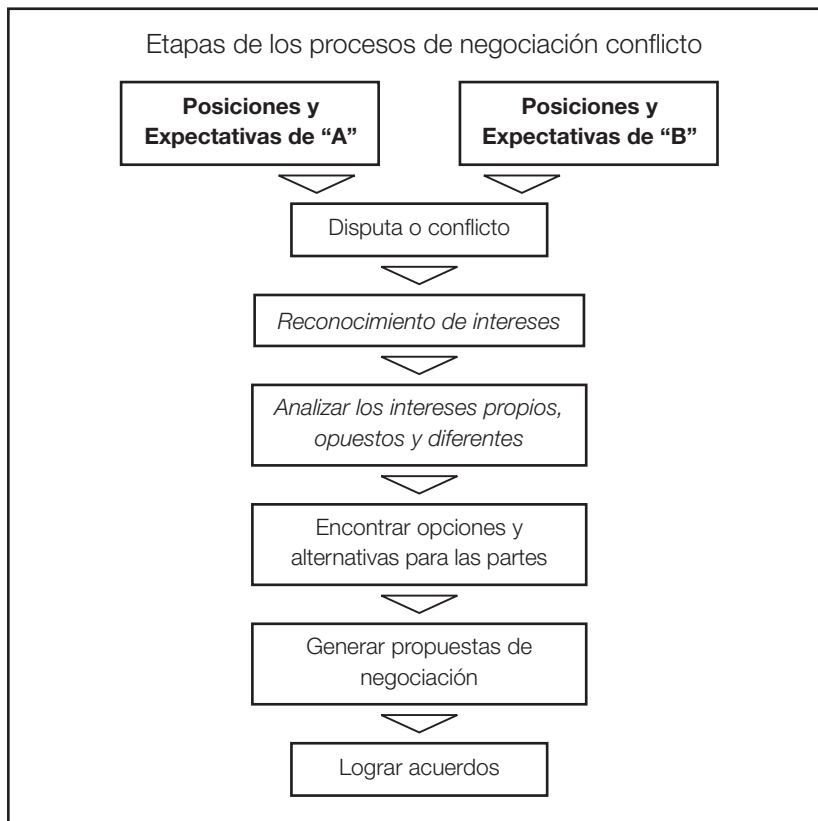
- **Aceptar o ceder.** Es posible aceptar o ceder cuando se está errado en las expectativas o ellas son muy altas. Así como cuando lo que está en disputa no es relevante, esta cesión posibilitaría aumentar la confianza y la credibilidad entre las partes. El reparo aquí es ser consciente de que se trata de una estrategia de negociación y de no perder la autoestima y la consideración de los demás. (Eduardo Surdo, 1998)

- **Imponer o enfrentar.** Es una estrategia del paradigma ganar-perder, pero puede llegar a ser necesaria para cuidar cuestiones relevantes, sostener encuadres, proteger el derecho de las mayorías y de la misión institucional. Puede darse si se tiene el poder, el saber y la competencia. Pero si no se lo tiene, lo único que puede lograrse es desgaste de la relación. (David Burin, Istvan Karl; Luis Levin, 1995)

• **Evitar, retirarse o contener.** Puede darse otra serie de opciones a la hora de definir una estrategia. *Evitar* es razonable cuando no podemos hacer nada, cuando el conflicto no nos atañe o cuando no es relevante la cuestión en disputa; o más aun, cuando todavía no poseemos la suficiente información para atender la situación. *Retirarse o abandonar* –real o virtualmente- la escena en la que se trata el conflicto, implicará que no habrá solución aunque de todas formas se estará generando una comunicación o posicionamiento. *Contener* es viable y favorable cuando se estén indagando los intereses de los diversos actores, cuando se intente ampliar la confianza, el espíritu de ganar-ganar y la participación. Pero habrá que desestimar esta estrategia en tiempos de urgencia para posicionarse y resolver. (Sara Rozemblum, 1998)

• **Lograr acuerdos y ponerlos en práctica.** Una vez que se identificaron las zonas y los espacios de resolución de conflictos, llega el momento de consagrar los acuerdos y *contratar con detalle el mismo*. El apuro en este momento es mal consejero. La reflexión, la mirada hacia los resultados y el futuro son el reaseguro para no errar. Los puntos de los acuerdos de resolución tienen que ponerse en marcha, tiempo y calidad: es tiempo de acción con mayor participación.

Esquema 1



Capacidades de los equipos de gestión para generar espacios de negociación:

- Desarrollar una escucha activa.
- Reconocer intereses.
- Separar el problema de las personas.
- Centrarse en los intereses y no en las imposiciones personales.
- Ser asertivo.
- Explicitar lo que se desea.
- Inventar opciones.
- Achicar las diferencias, para sumar.
- Saber hacer proposiciones.
- Lograr acuerdos.

Prácticas de gestores que contribuyen a prevenir conflictos:

- Gestar equipos para el trabajo en colaboración.
- Sostener el trabajo en equipo.
- Construir en equipo los problemas a resolver.
- Asumir y prever los posibles conflictos en el momento de tomar decisiones.
- Generar sistemas de comunicación para todos.
- Comunicar misión.
- Generar *feed-back*.
- Difundir los resultados alcanzados.
- Desarrollar reuniones para “escuchar” y replantear objetivos.
- Delegar con claridad de metas y transparencia.
- Generar comunicación en todos los sentidos.
- Establecer el diálogo como un valor primordial en la organización.
- Reinstalar la confianza.
- Valorar la colaboración en el discurso, en la práctica y en las distintas normativas.
- Abogar por la tolerancia ante la diversidad.

Los acuerdos de valor agregado (AVA)

En su libro **“Como negociar con éxito”** K. y S. Albrecht (1994:74) presentan un conjunto de pasos sistemáticos cuyo propósito es facilitar la realización de negociaciones cooperativas. Para poder incorporar las estrategias de negociación cooperativa que los autores presentan, es necesario recuperar el glosario de conceptos básicos contenido en su propuesta:

“Acuerdo: un intercambio de valor entre dos (o más) partes que satisface sus respectivos intereses.

Valor: la sustancia o medio de intercambio en una negociación; varios elementos tangibles e intangibles que pueden comerciarse entre sí como una manera de satisfacer los respectivos intereses.

Intereses: las necesidades, los deseos, las aspiraciones o los resultados únicos que las partes en una negociación tratan de satisfacer.

Negociación: un proceso para llegar a un intercambio de valor que resulte satisfactorio para los intereses de todas las partes afectadas.

Opciones: varias maneras de presentar los elementos de valor incluidos en una negociación. Las opciones no son lo mismo que los intereses; son maneras de satisfacer los intereses”.

El objetivo de este método es lograr una *negociación de valor agregado* o, lo que es lo mismo, generar un *acuerdo de valor agregado* (AVA) que satisfaga los intereses de las partes a través de nuevas áreas de acuerdo y de interés compartido. Los pasos propuestos por los autores son los siguientes:

- 1. Clarificar los intereses**
- 2. Identificar las opciones**
- 3. Concebir paquetes de acuerdo**
- 4. Seleccionar el mejor acuerdo**
- 5. Perfeccionar el acuerdo**

Paso 1: Clarificar los intereses. Este primer paso requiere recuperar la información necesaria para reconocer los intereses de las partes involucradas. Para ello será imprescindible reconocer tanto los intereses objetivos como los subjetivos, describiendo lo que ocurre y con quién ocurre. Para esta etapa es conveniente utilizar como herramienta de trabajo la *ventana de intereses* en la cual se explicita y menciona la situación en conflicto.

La ventana, como técnica o como metáfora, permite:

- Reconocer nuestros intereses
- Identificar los intereses de la otra parte
- Reconocer intereses mutuos

Ventana para la identificación de los intereses de las partes en conflicto

Intereses en disputa o conflicto	Nuestros	De la otra parte
SUBJETIVOS: (Intangibles en cantidades) Basados en percepciones o aspiraciones personales: De logro De reconocimiento De poder realizar De pertenencia o afiliación, etc.		
OBJETIVOS: Acciones Información Procedimientos Objetivos Finalidades Presupuesto Utilización de recursos, etc.		

Luego de describir dónde se ubican los intereses propios, dónde se concentran y dónde no se tienen, se ponderan los intereses en juego otorgándoles una medida de *flexibilidad*. Es decir, se establece cuánto se está dispuesto a ceder, negociar, reducir las pretensiones en esos campos, y a la vez cuánto se está dispuesto a crear *valor* en esas áreas.

Paso 2: Identificar las opciones. Este segundo paso tiene por objetivo crear y explorar *nuevos valores* que pueden organizarse en paquetes o combinaciones de acuerdos que posibiliten desarrollar una negociación.

Toda negociación incluye siempre *valores* en disputa, aunque no siempre estos son reconocibles. En esta etapa es preciso identificar cuáles son los elementos de *valor* que podría incluir un posible acuerdo. Los valores pueden ser, como se afirmaba más arriba, tangibles o intangibles; para su identificación considere los siguientes interrogantes:

- ¿Qué valor puede otorgarse que la otra parte necesite?
- ¿Qué valor pueden ofrecernos que nosotros necesitemos?
- ¿Cómo podemos agregar valor a los intereses de cada parte?

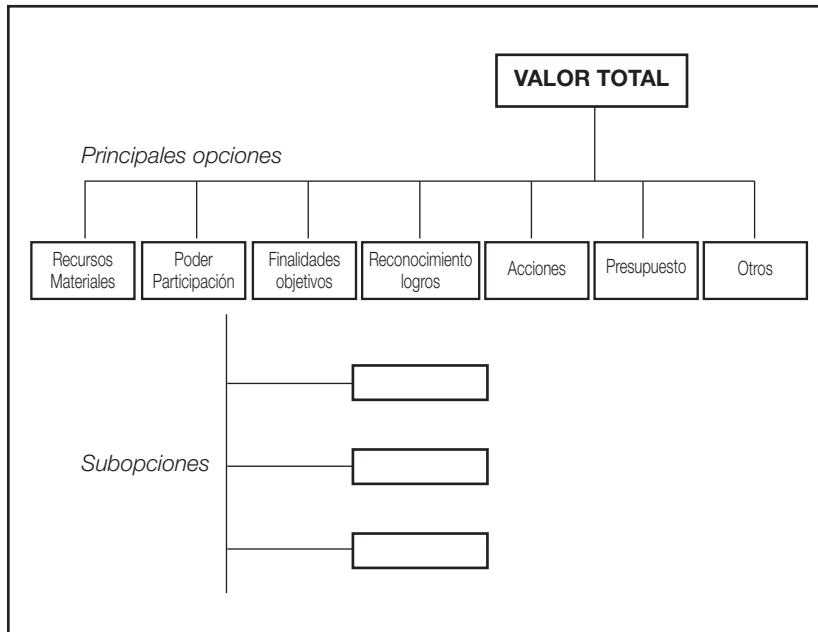
El camino hacia la negociación de un *acuerdo de valor agregado* debe ser construido por ambas partes a través de la creación de paquetes de opciones que permitan equilibrar los intereses satisfechos. El balance, la ponderación y la creación de nuevos valores compartidos constituyen las formas alternativas y complementarias de construir estos paquetes.

En toda negociación deben plantearse siempre varias opciones. Los actores tienen que hacer un esfuerzo creativo y estratégico por concurrir al diálogo con alternativas, con paquetes de acuerdo entre los cuales poder optar, combinar y complementar. La diversidad de paquetes es un indicador de flexibilidad en la negociación y este a su vez de una convicción sobre la necesidad de generar culturas de trabajo de concertación. Las posturas que no dan lugar a las salidas satisfactorias, que dan ultimátum más que opciones no constituyen caminos apropiados para este objetivo.

Una forma de crear diferentes combinaciones de intereses es a través del gráfico del árbol. Este se elabora a través de la agregación de ramas en las que se despliegan las combinaciones de las opciones posibles en forma ordenada y jerárquicamente sobre cada uno de los objetos de conflicto y de interés. Cada actor diseña un árbol de intereses según la jerarquía que le atribuye a los objetos de conflicto. Es momento de examinar los elementos que están en juego e identificarlos en el árbol de intereses.

En toda negociación deben plantearse siempre varias opciones. Los actores tienen que hacer un esfuerzo creativo y estratégico por concurrir al diálogo con alternativas, con paquetes de acuerdo entre los cuales poder optar, combinar y complementar. La diversidad de paquetes es un indicador de flexibilidad en la negociación y este a su vez de una convicción sobre la necesidad de generar culturas de trabajo de concertación. Las posturas que no dan lugar a las salidas satisfactorias, que dan ultimátum más que opciones no constituyen caminos apropiados para este objetivo.

Esquema 2. Árbol de opciones



Paso 3: Concebir paquetes de acuerdo. El tercer paso de la negociación cooperativa es un paso muy importante puesto que implica creatividad para crear paquetes de acuerdos sobre los componentes y las *alternativas de valor agregado*.

Este paso se propone ya acercarse más a una realidad de negociación. Para los autores, esto implica no caer en el regateo ni en la imposición de una sola oferta. Muy por el contrario, supone:

- Concebir diferentes combinaciones de las opciones identificadas en el paso anterior.
- Verificar que los acuerdos presenten equilibrios entre los intereses de las partes.

Este paso supone un análisis del equilibrio de las opciones creadas. La negociación cooperativa exige situarse y pensar permanentemente desde la perspectiva de la otra parte: ¿Aceptaría esta opción como satisfactoria de sus intereses? La evaluación de las opciones formuladas permitirá ver cuáles son las posibilidades de llegar a un acuerdo dadas las combinaciones existentes.

Este es un examen en el cual se sopesan las opciones halladas y se retroalimenta el proceso de búsqueda de nuevas posibilidades. Por ejemplo, se recomienda que si las opciones creadas no se estiman *a priori* aceptables para la otra parte, se vuelva sobre el momento anterior y se creen nuevas opciones para la negociación.

El objetivo es contar con un cierto *paquete o abanico de opciones* viables susceptibles de integrarse en un acuerdo que pueda dar inicio a las negociaciones. En este paso aún no es necesario acordar: el énfasis está puesto en la creación de varias alternativas o paquetes de acuerdos posibles. Tal requisito idealmente se logra cuando se asegura sobre la mesa de negociación la existencia de opciones diversas, igualmente atractivas, con combinaciones de satisfacción plena de intereses, concesiones, intercambio, flexibilidad y creación de nuevos intereses.

Paso 4: *Seleccionar el mejor acuerdo.* El cuarto paso de esta modalidad de resolución de conflictos tiene como objetivo la evaluación y elección conjunta del mejor paquete de acuerdos posible de alcanzar en un escenario de negociación con las partes.

Una vez creados los paquetes de acuerdo, es el momento de establecer criterios para sopesarlos poniendo énfasis nuevamente en la idea de llegar a un acuerdo de valor agregado. Seleccionar el mejor acuerdo implica:

- Explicitar y clarificarse sobre los criterios propios de selección
- Generar los espacios para presentar y escuchar las proposiciones
- Realizar el acuerdo para luego sellar el trato.

Para evaluar las opciones, considere su valor, el equilibrio, el enfoque de manera totalizadora y el atractivo que presenta; para ello vale la pena plantearse los siguientes interrogantes:

VALOR: ¿Qué y cuánto valor incorpora? ¿Cuál es el valor para cada una de las partes? ¿Cuál es la totalidad del valor incorporado?

EQUILIBRIO: ¿El valor agregado es equiparable para ambas partes?

ENFOQUE GLOBAL: ¿Cada uno de los puntos del acuerdo plantea soluciones para todos los intereses?

ATRACTIVO y VIABILIDAD: ¿Existe aunque sea un acuerdo en el que todas las partes se encuentran conformes?

El mejor acuerdo es aquel que cumple con un equilibrio de satisfacción y creación. En la lógica de la negociación cooperativa, un buen acuerdo no se limita al intercambio sino que avanza en la creación de zonas de interés, actuales o futuras, sobre las que ambas partes acuerdan trabajar conjuntamente como socios. Tres técnicas sucesivas son recomendables para este paso:

- La limitación de la evaluación a los acuerdos factibles, a los que resulten atractivos para todas las partes.
- Si no existen acuerdos factibles, se debe regresar al Paso 3 y alentar un mayor análisis.
- La comparación de todos los acuerdos factibles para elegir el más adecuado.

Este momento exige obviamente un tiempo y un espacio capaces de asegurar

El mejor acuerdo es aquel que cumple con un equilibrio de satisfacción y creación. En la lógica de la negociación cooperativa un buen acuerdo no se limita al intercambio sino que avanza en la creación de zonas de interés, actuales o futuras, sobre las que ambas partes acuerdan trabajar conjuntamente como socios. Tres técnicas sucesivas son recomendables para este paso:

los valores que orientan el proceso. Si la aspiración es generar un acuerdo de valor agregado (AVA), será imprescindible un tiempo y un lugar liberados de la urgencia de la acción, de las presiones por resolver. Los tiempos importan a la hora de negociar cooperativamente.

La negociación comienza con una presentación abierta de las opciones que cada parte estudió. En la hipótesis de que cada parte ha desarrollado un conjunto más o menos diversificado de alternativas y combinaciones de intereses, estos paquetes preliminares podrán ser intercambiados, estudiados, comentados y vueltos a estudiar, según dos perspectivas: la primera, por el grado de equilibrio que las partes perciben que se ha alcanzado en el paquete y, la segunda, según la recreación y extensión de nuevas áreas de emprendimientos donde hay plenos consensos entre las partes.

Paso 5: *Perfeccionar el acuerdo.* Esta etapa es de suma importancia ya que es la oportunidad de asegurarse que se han cubierto todos los detalles relevantes y que el acuerdo es equilibrado en términos del *valor total*. Las cuestiones importantes en este paso son:

- Registrar por escrito el acuerdo, o documentar o registrar oportunamente las cláusulas del acuerdo.
- Desarrollar la puesta en marcha de las acciones pactadas.
- Profundizar las proyecciones en las áreas de interés.

En este último paso, las conductas muestran que cada parte es esencial para confirmar la confianza creada y desarrollada en las buenas intenciones declaradas en los anteriores pasos. En razón de esto, la puesta en marcha del acuerdo es un momento clave que objetiva los avances y especifica la resolución del conflicto.

Estos cinco pasos constituyen el método básico inspirado en Karl y Steve Albrecht para llevar adelante una negociación cooperativa y arribar a un *Acuerdo de Valor Agregado*. Al pensar cada paso con cuidado, al llevar a cabo su tarea en forma apropiada durante cada momento, se tendrían las mejores oportunidades de mantener la empatía, construir una sólida relación de confianza con la otra parte y asegurar que ambos obtendrán un valor superior con el hecho de acordar.

Actividades

Ficha N° 1

- A. Realice una reflexión sistemática sobre las situaciones de conflicto más comunes que Ud. enfrenta en su ámbito de trabajo.
- B. Identifique en ellas sus respuestas más habituales ante esas situaciones de conflicto.
- C. Lea este módulo sobre Negociación y genere alternativas a cada una de esas modalidades de respuestas.
- D. Decida cuál de esas alternativas podría ser más productiva para resolver esos conflictos.

Ficha N° 2

- A. Indague cuáles son los patrones culturales de negociación en su ámbito de trabajo.
- B. ¿Existe conciencia en ese ámbito sobre la necesidad de generar una cultura de concertación?
- C. ¿Qué se entiende por ella?
- D. ¿Qué iniciativas podrían plantearse para aumentar las prácticas de negociación en los equipos de gestión educativa de su provincia, con vistas a lograr acciones más concertadas?

Ficha N° 3

- A. Lea el recuadro de Marta Lugo *"Conciertos y desconciertos de la concertación"* incluido en este módulo.
- B. Redacte un pequeño texto de no más de una carilla sobre: ¿Por qué concertar las políticas educativas?
- C. Establezca un diálogo con sus colegas sobre estas cuestiones.

Bibliografía

ALBRECHT, KARL; ALBRECHT, STEVE, **Cómo negociar con éxito. El método de avanzada para construir tratos justos para todos**, Barcelona, Granica, 1994.

ARGYRIS, C., **Como vencer las barreras organizativas**, Madrid, Díaz de Santos Ediciones, 1993.

BROCH, MARC-HENRY, **Travailler en équipe à un projet pédagogique**, París, Chronique Sociales, 1996.

BURIN, DAVID; KARL, ISTVAN; LEVIN, LUIS, **Hacia una gestión participativa y eficaz. Manual con técnicas de trabajo grupal para organizaciones sociales**, Buenos Aires, Ciccus, 1995.

CARDINET, ANNIE, **Pratiquer la médiation en pédagogie**, París, Dunod, 1995.

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

CONSTANTINO, CATHY A.; SICKLES MERCHANT, CHRISTINA, **Diseño de sistemas para enfrentar conflictos. Una guía para crear organizaciones productivas y sanas**, Barcelona, Granica, 1997.

CORNELIUS, HELENA; FAIRE, SHOSHANA, **Tú ganas Yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones**, Madrid, Gaia, 1995.

COVEY, STEPHE R., **Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva**, México, Paidós, 1995.

CHANTAL, SELVA, **La PNL aplicada a la negociación**, Barcelona, Granica, 1997.

FISHER, URY, PATTON, **Obtenga el sí**, Barcelona, Editorial Gestión 2000, 1996.

FLACSO, FUNDACIÓN CONCRETAR, FUNDACIÓN FORD, OREALC-UNESCO, **¿Es posible concretar las políticas educativas?. La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina**, Buenos Aires, Paidós, 1995.

LAUNAY, ROGER, **La négociation. Applications pratiques**, Francia, ESF Éditeur, 1990.

LIKERT, RENSISI; LIKERT, JANE, **Nuevas formas para solucionar conflictos**, México, Trillas, 1986.

MURDOCK, MAUREEN, **Tú sabes tú puedes. Técnicas para desarrollar y potenciar las aptitudes de niños y jóvenes**, Madrid, Gaia, 1996.

PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER E.; PERRENOUD Ph., **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?**, París, De Boeck y Larcier S.A., 1996.

PRUITT, D.; RUBIN, J., **Social Conflict: Escalation, Stalemate and Settlement**, Newbery Award Records Inc, 1986.

ROZENBLUM de HOROWITZ, SARA, **Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente**, Argentina, Aique, 1998.

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

SÉRIEYX, HERVÉ, **El desprecio cero**, Madrid, Mc Graw Hill, 1991.

SURDO, EDUARDO, **La magia de trabajar en equipo**, Buenos Aires, Granica, 1998.

resobrinu, m. (De *res* y *sobrinu* *un*.)
f. Hijo de sobrino carnal.
resol. m. Reverberación del sol.
resolano, na. (De *res* y *solano*) adj. D.
cese del sitio donde se toma el sol sin
que ofenda el viento. U. t. c. a. f.
resolgar. (De *resolver*, lat. por *resolver*, m.
p. us. *resollar*.)
resoll. m. Cuenca. Aguardiente con ca-
nela y anís y otros ingredientes olo-
rosos, rosoli.
resoluble. (Del lat. *resolvibilis*) adj. Que
se puede resolver.
resolución. (Del lat. *resolutio*, *-ōnis*) f.
Acción y efecto de resolver o resolverse.
|| 2. Animo, valor o arresto. || 3. Acti-
vidad, prontitud, viveza. || 4. Decretiva,
providencia, auto o fallo de autoridad
gubernativa o judicial. || 5. Más. Paso
de un acorde disonante a otro conso-
nante, y también este último acorde con
relación al anterior. || en resolución.
m. adv. que expresa el fin de un transa-
cimiento.
resolutamente. adv. m. ant. Con
resolución y arresto.
resolutivamente. adv. m. Con re-
solución y decisión.
resolutivo, va. (Del lat. *resolutivus*, re-
solutivus *de resolver*, *resolvere*) adj. Aplicado al
verbo o adjetivo en que se procede a re-

solución, pro-
ducido por
Cada uno de
que acompa-
nota musical
ricular a un
4. fig. Gran
que adquiere
de una perso-
resonante.
a de resona-
resonar. (En
sonido por re-
U. en poesía
resoplar.
resoplido.
lerte.
resoplo. (De
resorber.
lar o recoger
o cosa un lig-
mismo.
resorción.
sorber.
resorte. (De
soralmente
har su posi-
|| 2. Puer-
fig. Medio m-
no se va a
compañía.

Resolución de problemas

7

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



IIFE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Resolución de problemas

7

Módulo



IIPE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Índice

EL PROBLEMA DE RESOLVER PROBLEMAS	5
Un intento perimido: resolver problemas nuevos con soluciones viejas	5
La competencia de resolver problemas	7
UNA METODOLOGÍA DE RESOLUCIÓN EN SIETE ETAPAS	13
1. Identificar el problema	14
2. Explicar el problema	17
3. Idear estrategias alternativas de intervención	22
4. Decidir la estrategia	24
5. Diseñar la intervención	26
6. Desarrollar la intervención	28
7. Evaluar los logros	30
ACTIVIDADES	34
NOTAS PARA LA MEMORIA	35
BIBLIOGRAFÍA	36

Recuadros

TOMA DE DECISIONES Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS <i>Tom Batley.</i>	9
EL MANEJO DEL ESTRÉS EN LAS ORGANIZACIONES DEL FUTURO <i>Robert Benfari.</i>	20

Resolución de problemas

***Vivir es ser capaz de responder
a los múltiples desafíos de la existencia,
no para ostentar saber,
sino para resolver los problemas
y tomar las mejores decisiones.***

Michel Fustier

¿Qué es la resolución de problemas? ¿Puede considerársela como una metodología que reúne método y creatividad al servicio de la gestión educativa comprometida con la calidad de la educación?

¿Puede pensarse la Metodología de Resolución de Problemas como el instrumento heurístico “capaz de descubrir” e interrelacionar el pensamiento crítico y reflexivo con la creatividad y capacidad de inventiva necesarias para implementar la transformación y encarar los nudos problemáticos más duros de la realidad educativa?

Nos proponemos en este módulo desarrollar las diferentes etapas de la resolución de problemas como otra herramienta que contribuya a acrecentar la competencia profesional de quienes tienen responsabilidades de conducción en instituciones educativas. Toma de decisiones y resolución de problemas son aristas relevantes a la hora de generar e implementar políticas educativas. Revisar los saberes sobre estos aspectos podría colaborar a ampliar su capacidad de gestión estratégica.

El problema de resolver problemas

Un intento perimido: resolver problemas nuevos con soluciones viejas

Las organizaciones -y entre ellas los sistemas educativos- se han desarrollado durante décadas en una cultura que trató de forma muy particular los problemas que surgían en su administración. Encontrar una solución a los problemas consistía muchas veces en “normalizarlos”, es decir, tratarlos según las normas y la lógica que predominaba en el resto de la administración. Dicho en otros términos, dentro de esa cultura, los problemas eran un contratiempo para el funcionamiento normal.

Sin embargo, la experiencia ha demostrado desde hace tiempo que esta paradoja de “normalidad” y de “irresolución” termina por atrapar y paralizar. La mayoría de las organizaciones educativas parece no aceptar las soluciones tradicionalmente implementadas. En un somero recorrido por los estilos más comunes para resolver las anomalías que se presentan, pueden identificarse algunos esquemas esenciales, entre ellos:

Confundir los síntomas con los problemas. Un problema no es generalmente lo que se manifiesta, así como la enfermedad no es la alta temperatura. Al confundir el problema con el síntoma, se contribuye a una simplificación de la situación. Esta lógica sintomática de tratamiento generalmente desemboca en “soluciones” apropiadas pero que operan entre “falsos problemas”, soluciones que terminan reaccionando muy negativamente sobre el problema subyacente.

Una metodología apropiada de resolución tendría que partir de trabajar en etapas que le permitan al equipo gestor comprender el problema: seleccionar los indicadores que lo registran objetivamente, delimitar su manifestación, estudiar su “historia”, analizar y sintetizar sus causas. La comprensión del problema permitirá abrir nuevas posibilidades de tratamiento, de innovación de procesos, de mejoramiento de los resultados y de aprendizaje organizacional. Sintéticamente, comprender un problema supone aprender sobre el problema.

Frente a un problema, aplicar sin más una solución ya elaborada. Al aplicar una solución previamente elaborada a un problema nuevo, se desconocen las condiciones específicas, sus causas, la singularidad de los actores involucrados y la efectividad de que el problema se resuelva con esta única solución. Al no generar una verdadera comprensión del problema, la administración termina sobreutilizando y descontextualizando una misma solución.

La falta de etapas que permitan crear una estrategia de intervención termina por tener un alto costo en términos de funcionamiento del sistema. Una solución que no esté relacionada con las causas puede generar nuevos problemas, es

Sin embargo, la experiencia ha demostrado desde hace tiempo que esta paradoja de “normalidad” y de “irresolución” termina por atrapar y paralizar.

decir, reaccionar negativamente sobre el sistema en su situación inicial. De aquí que, incluso disponiendo de “soluciones probadas”, termine por desgastar y desacreditar buenas ideas de solución que son aplicadas a problemas que requieran otras estrategias.

Aplicar a todo tipo de problemas la misma solución. En muchos casos, da la impresión de que las organizaciones tienden a restringir la gestión de problemas a la búsqueda de una solución única, prediseñada. Este es un enfoque que ha intentado sobrevivir a los problemas. El presupuesto que fundamenta esta actitud es que las soluciones a un problema ya están creadas y que constituyen un conjunto finito, cerrado, archivable de instrumentos.

El mejoramiento continuo requiere posicionarse para innovar partiendo de los problemas, es decir, de las pérdidas de calidad, de los déficit, de las disfuncionalidades. El equipo gestor que busca el mejoramiento continuo transitará por etapas que le permitan idear alternativas de solución, combinar ideas en estrategias, decidir evaluando la eficacia y eficiencia de cada propuesta de solución para tratar el problema surgido.

Dar soluciones singulares a problemas generales. La cultura burocrática constituye una rutina de tratamiento de los problemas en la que se elude un análisis conceptual del problema. Un problema se transforma en un caso puntual, en un expediente. Este tratamiento consiste en tratar los problemas “caso a caso”, sin relacionarlos hipotéticamente a partir de regularidades empíricamente observables.

Suponer que sólo existe una solución al problema. El corolario final de las características anteriores es que, por lo general, a las situaciones problemáticas se les da una sola solución o, llegado el caso, ninguna. Las restricciones externas limitan a la administración tanto como las propias autolimitaciones resultantes del enfoque burocrático que pone en marcha. El efecto acumulado que traduce este enfoque que se ajusta al ritual, que trabaja sobre lo sintomático o sobre la casuística, es restringir progresivamente el espacio de acción y de intervención de la propia administración.

La mayor parte de las veces, por la propia naturaleza de los problemas educativos, es imprescindible construir estrategias interrelacionadas de resolución de problemas

La mayor parte de las veces, por la propia naturaleza de los problemas educativos, es imprescindible construir estrategias interrelacionadas de resolución de problemas

Estilos y actitudes que traban la resolución de problemas:

- Trabajar permanentemente sobre los síntomas.
- Temerle a los problemas.
- Despreciar los problemas.
- Tomar decisiones sin reflexionar, sin comprender qué ocurre.
- Suponer y no analizar las causas.
- Falta de claridad de metas.
- Juzgar en lugar de indagar.
- Trabajar sobre lo urgente y no sobre lo relevante.
- Analizar y no implementar soluciones.
- Desvalorizar los espacios para el desarrollo de la creatividad.
- Fantasear que todos los problemas pueden ser resueltos por una sola persona.
- Trabajar sólo para el corto plazo.

La competencia de resolver problemas

Los desafíos que enfrentan los sistemas educativos en materia de calidad, equidad, profesionalización docente y fortalecimiento institucional no podrán ser abordados totalmente mientras no se alienten cambios sólidos y sostenidos en las formas de trabajo de la gestión educativa. La adopción y el desarrollo de otras competencias y metodología de trabajo para un equipo gestor resultan ser requisitos imprescindibles para la transformación educativa. El reto fundamental del mejoramiento continuo requiere el compromiso de aprender por parte de los actores del sistema.

La metodología general de resolución de problemas es un método que permite no solamente resolver un problema puntual (lo cual hace a su propia eficiencia) sino que también deberá ser vista como una estrategia explícita que permite crear, adquirir y transferir nuevos conocimientos. Más que las herramientas exteriores, los “procedimientos físicos” o el “software”, importa la capacidad de generar en cada etapa del proceso de resolución, un cambio de comportamiento en nosotros mismos, en los equipos y en el sistema.

La posibilidad de aprender pasa por comprender los problemas de forma nueva y distinta. Se trata de romper con una forma de identificar y de entender los problemas para posicionarse con otras fortalezas para su resolución.

Estas exigencias se han traducido en un método que define fases y momentos para la resolución de problemas. Cada una de sus etapas se relaciona con los objetivos de mejoramiento y, para ello, será necesario ampliar la comprensión del problema, generar diversas estrategias de resolución y analizar cuál es la mejor.

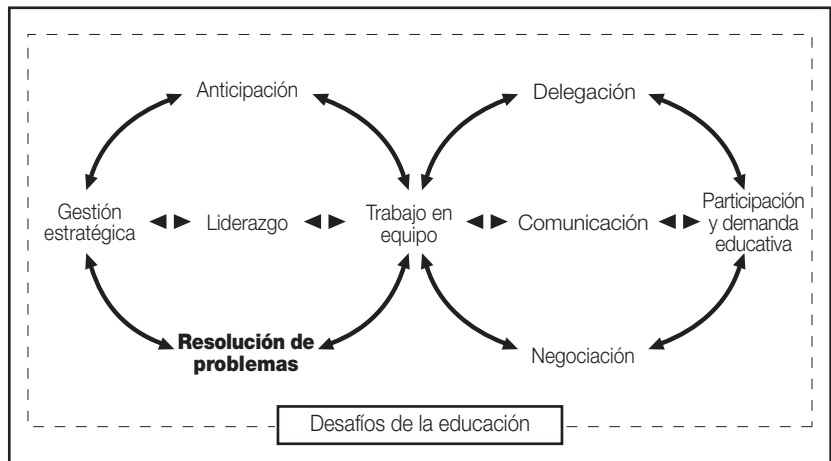
La metodología de resolución de problemas se asume para cada nueva situación problemática y propicia organizaciones inteligentes, abiertas al aprendizaje de todos sus integrantes, con capacidad de experimentar para el logro de sus objetivos educacionales y claridad de metas. Permite encarar y resolver

Los desafíos que enfrentan los sistemas educativos en materia de calidad, equidad, profesionalización docente y fortalecimiento institucional no podrán ser abordados totalmente mientras no se alienten cambios sólidos y sostenidos en las formas de trabajo de la gestión educativa.

sistemáticamente problemas; generar nuevas aproximaciones y experimentaciones; aprender a partir de la propia experiencia y a su vez, de cuestionarla. Vista desde otra perspectiva, esta metodología es una instancia para la generación de nuevas culturas de trabajo en las organizaciones educativas.

La resolución de problemas es una competencia fundamental de los equipos de gestión y el piloteo de sistemas complejos porque:

- es una metodología para la acción,
- posee un enfoque global y sistémico,
- es una competencia para el aprendizaje permanente,
- posibilita el mejoramiento continuo de las instituciones,
- es una estrategia que desafía las soluciones conocidas,
- es una estrategia que posibilita “ver de nuevo”,
- es una competencia fundamental de los equipos de gestión y piloteo de sistemas complejos,
- articula las tareas inmediatas con las perspectivas de largo plazo,
- posibilita identificar soluciones diferentes.



Toma de decisiones y resolución de problemas

La toma de decisiones y la resolución de problemas son dos de las áreas más difíciles en el trabajo profesional. Casi todos los profesionales han estudiado algo acerca de diagnóstico técnico de problemas y resolución de problemas. Ahora, tomar una decisión a nivel gerencial requiere un proceso diferente, aunque con algunas similitudes. La capacidad de tomar decisiones es uno de los atributos que siempre surge cuando los profesionales hablan de personas de éxito y analizan sus características. Los buenos tomadores de decisiones no nacen afortunados; pero las condiciones naturales ayudan. La capacidad de tomar decisiones se puede enseñar y desarrollarse, pero eso no significa que sea posible "fabricar bolsas de seda con orejas de chanco". Los procesos analíticos para dividir la resolución de problemas en una serie de pasos han sido usados para formar a gerentes durante varias décadas.

La primera técnica decisoria que es preciso dominar es la capacidad de diferenciar entre las decisiones directas, regulares, y hasta urgentes, y las decisiones más complejas que justifican el análisis requerido para llegar a un buen resultado. Las decisiones directas, repetitivas, deben ser delegadas -si es posible- y es conveniente establecer procedimientos modelo para enfrentarlas. En las organizaciones grandes, estos procedimientos deben formularse por escrito, mientras que en los grupos más pequeños se los puede transmitir verbalmente. A estas decisiones se las suele llamar decisiones programables, y en algunas circunstancias pueden ser programadas en una computadora para obtener una respuesta adecuada. Las decisiones de emergencia deben ser tomadas rápidamente, sobre todo si está en juego la seguridad. Las situaciones típicas que requieren decisiones urgentes pueden ser investigadas por adelantado, al tiempo que se establecen procedimientos modelo para la acción futura.

Después de tomar las decisiones de rutina, nos quedan las decisiones más complejas, y con frecuencia más difíciles. Estas suelen exigir una gran cantidad de información y mucha discusión antes de ser tomadas. La primera cuestión a dilucidar es quién se ocupará de la decisión y cómo. Si no se trata de una decisión particularmente importante, puede ser delegada. Si la decisión afecta directamente a los empleados pero no es muy significativa para la marcha de la firma, puede requerir participación, y discusión y grupo. Las elecciones básicas son: a quién involucrar en el proceso decisorio; si organizar grupos de discusión y divulgación de la información; y si abordar la decisión usted mismo, sin ayuda. El control del tiempo también es un factor importante, pero por lo general estos problemas no desaparecen. No obstante, si se los descuida durante mucho tiempo, pueden degenerar en crisis.

La elección del tomador de decisiones es muy importante y con frecuencia muestra la diferencia entre el profesional experimentado y el "aficionado". Entran en juego en esta elección muchas consideraciones, como, por ejemplo la política interna, los intereses creados, los intereses personales, las simpatías y antipatías. El estilo japonés de toma de decisiones complejas ilustra muy bien este punto. Tal vez sea demasiado moroso y hasta frustrante para los occidentales. Los japoneses insisten en la discusión a fondo, la difusión de la información y el acuerdo consensual, no importa cuánto tiempo tome. Una vez tomada una decisión con consenso, los involucrados serán totalmente responsables; generalmente, esto mejora la calidad y la eficiencia del resultado.

Las decisiones importantes que implican situaciones complejas son las más difíciles y constituyen una prueba de que un profesional es realmente capaz. La mayoría de los cursos de decisión gerencial se concentran en las técnicas gerenciales. Hay muchas técnicas financieras útiles como ayudas para la toma de decisiones; por

ejemplo, flujo de fondos descontados, métodos de valor actual, análisis del punto crítico, período de recuperación, etc.

Las técnicas de toma de decisiones, como los árboles de decisiones, las redes de trayectoria crítica y los programas de computadora pueden ser apropiadas. La habilidad está en elegir la técnica decisoria más adecuada para la situación. Esto requiere un buen conocimiento operativo de las técnicas disponibles, que deben ser puestas al día a medida que surgen técnicas nuevas.

El proceso decisorio

Antes de estudiar las técnicas, es preciso entender el proceso a seguir para tomar una decisión eficaz. Es más importante seguir un proceso lógico paso a paso para tomar decisiones, que tratar de aplicar las últimas técnicas a una variedad de problemas. Los procesos decisorios existen hace cientos de años; en general, siguen la línea de la toma de decisiones en ciencia. Desde el punto de vista gerencial, este proceso tiene cinco etapas:

- 1. Definir los objetivos y los propósitos de la decisión.*
- 2. Reunir los hechos y la información necesarios para tomar la decisión.*
- 3. Determinar los cursos de acción alternativos disponibles.*
- 4. Considerar las ventajas y desventajas de cada alternativa y elegir la más apropiada.*
- 5. Actuar para implementar la decisión de la mejor manera, controlar los efectos de la decisión y revisarla si fuera necesario.*

La primera de esas etapas es fundamental y más importante que las otras. Definir los objetivos y los propósitos suele exigir más de la mitad del tiempo total requerido para todo el proceso. Los objetivos clarifican lo que se requiere y debe evitarse ser obstaculizado por un exceso de detalles o por "irse por la tangente". Los objetivos pueden dividirse, para ciertos problemas, en objetivos de corto y de largo plazo; otra manera de clarificación es su formulación como un resultado deseado. Cuantificar los objetivos también es útil, siempre que sea posible hacerlo. Si los objetivos no pueden ser formulados y aceptados, existe una probabilidad remota de tomar decisiones acertadas.

Reunir hechos e información por lo general implica observar, escuchar, anotar todo, analizar datos estadísticos, etc. Los diagramas, gráficos y cartas son útiles, en esta etapa, para aumentar la claridad de comprensión. Pueden ser muy útiles para explicarles la situación a otros y para persuadirlos de nuestros puntos de vista. Casi siempre, un cuadro equivale a mil palabras.

Las alternativas de la etapa tres son importantes para evitar que la gente adhiera a una primera solución y la defienda. Además, aseguran que la gente no adopte un enfoque limitado y se niegue a pensar positivamente en los demás. Una alternativa que siempre debe ser considerada es mantener el statu quo o no hacer nada. Es mejor considerar los pro y los contra de dejar la situación como está que no hacer nada por inercia o indecisión.

En la etapa cuatro del proceso se considerarán las ventajas y las desventajas de cada alternativa. Es en este punto donde una de las técnicas decisorias podría ser de gran utilidad. Tal vez una técnica financiera para decidir entre cursos de acción alternativos, o una técnica cuantitativa. Y quizá la manera más adecuada de tomar finalmente la decisión sea un enfoque de equipo, usando un grupo pequeño de personas. Sean cuales fueran las técnicas más útiles para determinadas situaciones, el profesional eficaz debe conocerlas y tener cuando menos un conocimiento básico de su aplicación. Después, cuando surjan las necesidades, se puede estudiar más a fondo la técnica apropiada, o convocar a un experto. La discusión y el examen de todas las técnicas de toma de decisiones posibles escapa al alcance de esta obra. Estas técnicas evolucionan y se perfeccionan constantemente. El creciente uso de microcomputadoras personales está divulgando el conocimiento de las técnicas decisorias. Hay algunas que son directas usando una computadora, pero muy demoradas por métodos manuales.

La etapa final en el proceso decisorio es actuar; esto es importante para determinar

si la decisión es efectiva. La capacidad para implementar con éxito un cambio necesario es una capacidad de persuasión, comunicación y manejo de las relaciones interpersonales. Esto es diferente de la capacidad analítica de definir, examinar y tomar una decisión. Adoptar una buena decisión no asegura necesariamente buenos resultados: pero implementar correctamente una buena decisión, sí lo hace.

El pensamiento paralelo es un aspecto de la toma de decisiones que puede ser útil en la creación de soluciones innovadoras. Es la capacidad de pensar fuera de los canales normales o conformistas, y de librarse de los prejuicios que limitan la aceptación de ideas nuevas. Generalmente, se tiende a caer en hábitos de pensamiento y a obrar siguiendo canales ya gastados por la experiencia propia y la de los precedentes. ¿Cuántas veces sucede, al conducir un automóvil por una ruta conocida -de la oficina a casa, por ejemplo- darse cuenta, al llegar, de que no se recuerda absolutamente nada del viaje? Tal vez, el conductor tenía la intención de detenerse en el camino y entrar en una oficina, pero condujo automáticamente y olvidó el trámite. Desarrollar el pensamiento paralelo es una manera de salirse de los canales del pensamiento normal y favorecer el surgimiento de ideas nuevas. La técnica más conocida es el intercambio frenético de ideas. Un grupo pequeño y variado de personas se reúne, estudia un problema y produce la mayor cantidad posible de ideas en corto tiempo. Después, las ideas son evaluadas y perfeccionadas, destacando las mejores. Más tarde se pueden investigar estas últimas, y después actuar en consecuencia. Algunas de las ideas más innovadoras suelen surgir de esta técnica de intercambio vivaz.

En el trabajo profesional, los grupos menores, de dos o tres personas, suelen ser más apropiados para el intercambio de ideas y más fáciles de organizar. Para analizar un problema por medio de esta técnica, se debe comenzar por formular el problema y los objetivos, simplemente, a unos pocos colegas. Debe pedírseles que durante diez minutos se concentren en el problema y se esfuercen por proponer la mayor cantidad posible de soluciones. No se deben formular críticas ni comentarios inmediatamente. El objetivo es generar el máximo número de ideas. Se anotarán todas las sugerencias y después deben ser evaluadas cuidadosamente. Debe decidirse a cuáles vale la pena dedicar más tiempo y perfeccionarlas. Con frecuencia saldrán a la superficie ideas que, o bien no habían sido consideradas, o se habían archivado u olvidado. Si surge una idea ganadora, se le debe atribuir el mérito al que la produjo; no hay nada peor para la moral en el trabajo que tener que soportar que otra persona se apropie indebidamente de una idea que nos pertenece.

La búsqueda de ideas nuevas se ve favorecida por el pensamiento paralelo y el intercambio rápido. Si en el grupo de trabajo el clima fomenta las ideas innovadoras y cuestiona los precedentes y las vacas sagradas, las pocas ideas nuevas que surjan pueden ser valiosas. Una actitud mental de cuestionamiento debe ser siempre alentada y nunca dejada de lado.

Fuente: TOM BATLEY, **Técnicas de gestión para profesionales. Cómo proyectar, organizar, dirigir y controlar para lograr resultados decididamente positivos**, Barcelona, Granica, 1991.

Una metodología de resolución en siete etapas

¿Qué es un problema? Como lo expresa el diccionario de la Real Academia Española, es un término de origen latino que proviene a su vez del griego y significa "lanzar hacia adelante". Presenta además las siguientes acepciones: "cuestión que se trata de aclarar, proposición o dificultad de solución dudosa; conjunto de hechos y circunstancias que dificultan la consecución de algún fin; proposición dirigida a averiguar el modo de obtener un resultado cuando ciertos datos son conocidos".

Los problemas nacen de un malestar, de la identificación de una dificultad o del entorpecimiento de una aspiración o necesidad. En la expresión de Fustier (1989) todo problema humano nace de necesidades humanas; existe una estrecha relación entre necesidad y los problemas, porque estos no son evidentes en sí mismos. Ellos pueden presentarse en los resultados, en los procesos para obtener tales logros; pueden asimismo ser problemas de instrumentos, de organización, de estructuras, o estar relacionados con la formación, información, motivación o las competencias de las personas. Unos y otros son problemas que obstaculizan los logros de las acciones o propósitos.

El foco de la metodología de resolución de problemas es develar "qué hacer" y no solamente trabajar sobre los "cómo hacer". La resolución de problemas es una competencia primordial de la gestión estratégica del campo educativo, porque su preocupación es qué hacer con los problemas, de forma tal de asegurar calidad y realización. La resolución de problemas como método se concentra en encarar y generar tres grandes desafíos:

- la comprensión del problema,
- la creación de una estrategia de resolución o intervención y
- el logro del mejoramiento o la solución al problema.

Para ello, la metodología se organiza en siete etapas a transitar; pero, si bien estas se presentan en forma sucesiva, en los hechos se desarrollan en formas no lineales, es decir, avanzando y algunas veces retrocediendo sobre la etapa anterior para ganar claridad y decisión; es un método analítico de estudio y reflexión que no debería perder su naturaleza más intrínseca: la de ser un método global.

Los problemas nacen de un malestar, de la identificación de una dificultad o del entorpecimiento de una aspiración o necesidad.

El foco de la metodología de resolución de problemas es develar "qué hacer" y no solamente trabajar sobre los "cómo hacer".

Metodología de resolución de problemas: tres objetivos en siete etapas.

Objetivos	Etapas
COMPRENDER EL PROBLEMA en su complejidad y en su resonancia para los grandes objetivos educativos.	1. Identificar el problema. 2. Explicar el problema.
CREAR UNA ESTRATEGIA DE SOLUCIÓN apoyada en las fortalezas, que minimice los efectos negativos y que asegure logros reales.	3. Idear las estrategias alternativas. 4. Decidir la estrategia. 5. Diseñar la intervención.
LOGRAR EL MEJORAMIENTO del problema, permitiendo además la transferencia y acumulación de los conocimientos aprendidos.	6. Desarrollar la intervención. 7. Evaluar los logros.

1. Identificar el problema

La resolución de un problema -o la intervención en una situación educativa problemática con fines de mejoramiento- requiere un conocimiento profesional que defina, delimite y explique cuál es el problema, por qué se genera y cuáles son las variables susceptibles de ser manipuladas a través de una estrategia racional.

Identificar la situación problemática: objetivos, pasos heurísticos

¿Qué es necesario hacer? (Objetivo)	¿Cómo se puede llevar a cabo? (Técnica o herramienta)
Estudiar y caracterizar el problema.	• Relevamiento de datos e Indicadores cuantitativos y cualitativos sobre la situación. • Comparación con la situación en otras regiones y provincias. • Redacción de un informe sintético.
Recuperar el horizonte de intervención.	• Identificación de los objetivos estratégicos de política educativa que son afectados. • Formulación de un breve detalle acerca de cuál sería la situación ideal luego de la intervención.

Una intervención que obvia este conocimiento es una intervención “ciega” para el equipo gestor, pero no por esto carente de una hipótesis explicativa: las ideas de solución tienen siempre tras de sí unas hipótesis explicativas sobre el problema que intentan resolver. Esto quiere decir que la solución intentará revertir una determinada serie de factores que desencadenan el problema. De aquí la importancia de estudiar y reflexionar sobre los problemas y sobre los conocimientos que se poseen sobre los problemas.

La identificación de la situación problemática es la primera etapa que se ocupa de estudiar las manifestaciones visibles del problema, conocerlo a través de indicadores y registros, "cercarlo" en sus efectos, delimitar el área y población de influencia, cuantificarlo, compararlo con la situación existente en otras regiones o provincias. Para estudiar el problema será imprescindible interrogarse sobre la forma en que este se manifiesta, como es que se lo detecta, cómo se cuantifica o se lo registra.

Grilla para delimitar el problema según diferentes dimensiones.

	¿Dónde existe?	¿Dónde no existe?
Naturaleza	¿En qué aspectos es visible la situación? ¿En resultados, en procesos, en insumos, etc.?	¿En qué aspecto no se manifiesta?
Localización	¿En qué área(s) geográfica(s) se localiza? ¿Abarca a toda la provincia, sólo a una escuela o a un conjunto de escuelas?	¿En qué áreas o subsistemas de la educación provincial no está presente?
Magnitud o extensión	¿A cuántas personas afecta? ¿Qué características de sexo, edad, formación, contexto social tiene esa población?	¿A qué poblaciones o actores no afecta esta situación?
Focalización o segmentación	¿A todos afecta por igual? ¿Pueden distinguirse grupos o poblaciones que están afectadas diversamente por el problema? ¿Cuántos son los integrantes de estos grupos?	¿En qué poblaciones no se hace evidente la situación?
Permanencia o historia	¿Es una situación reciente? ¿Se viene constatando de hace poco o mucho tiempo?	¿En qué momentos no se ha constatado esta situación?

Los diferentes métodos de investigación pueden auxiliarnos para llevar adelante la tarea, recopilando la información necesaria para caracterizar la situación problemática. Sin embargo, es importante que toda la información que se recopile pueda ser de utilidad para responder a algunas preguntas generales respecto de la situación, como las que se presentan en la grilla que antecede a este párrafo.

Esta es una etapa que recoge información, busca datos y los organiza; encuestas, porcentajes, tasas, histogramas son herramientas -entre otras- al servicio de este momento. Una técnica sencilla para poder delimitar inicialmente la situación problemática consiste en describirla a través de un breve informe que debe ser preciso y claro.

Esto quiere decir que la solución intentará revertir una determinada serie de factores que desencadenan el problema. De aquí la importancia de estudiar y reflexionar sobre los problemas y sobre los conocimientos que se poseen sobre los problemas.

El problema, por otra parte, tiene que hacerse visible a los integrantes del equipo gestor, pero a su vez, tendría que ser inteligible para alguien que no esté directamente involucrado en este primer estudio; de esta manera, es posible realizar una primera caracterización del problema que ya es compartida y común al equipo gestor. Este informe tiene que cumplir, por lo menos, con los siguientes requisitos:

- El problema está planteado objetivamente: es una simple presentación de los hechos en la que no se adelantan o se preestablecen las causas o las soluciones del problema.
- El problema está delimitado en su alcance: los datos, espacios geográficos, efectos y magnitudes son abarcables por un equipo de gestores de tal forma que puede trabajar sobre él de manera realista para buscar alternativas de solución.
- El problema se entiende básicamente por todos de la misma forma: la redacción sencilla y directa es objetiva y unívoca, no da lugar a sobreentendidos ni apela a otros conocimientos restringidos.

Una vez que se ha establecido un primer informe sobre cuál es el problema, el equipo gestor entra en el segundo paso, que consiste en establecer una valoración del mismo. Esto se logra recuperando los objetivos nacionales y provinciales estratégicos de política para esa área educativa afectada por un problema. Una situación es problemática para alguien que asume un estándar o un objetivo o estado ideal de cosas en este aspecto.

Explicitar el horizonte de intervención planteándose las siguientes preguntas entre otras:

- ¿Cuáles son los objetivos nacionales y provinciales de política educativa que están implicados en esta situación problemática?
- ¿Qué pasaría a nivel regional, provincial y nacional si el problema no es tratado en el corto plazo?
- ¿Cuál sería el estado deseado de no existir el problema?
- ¿En qué plazo debería ser alcanzado el estándar?

Al recuperar el horizonte de intervención, el equipo gestor retoma la definición que ya realizó respecto de dónde quiere estar situado cuando el problema esté resuelto o la situación, mejorada. Definir la situación deseada o meta proporciona un enfoque y dirección a toda las estrategias y acciones de intervención, y fundamentalmente orienta al equipo respecto de las expectativas de los otros integrantes. Este horizonte de intervención puede explicitarse de diferentes maneras: un párrafo descriptivo, un objetivo general o una meta (entendida como un resultado concreto y cuantificado que se espera obtener). Una meta mensurable hace posible dejar huellas de progreso a medida que se soluciona el problema. Y más allá de preestablecer indicadores de seguimiento, permitirá además adelantar un primer diseño de cómo y qué se deseará evaluar al final de la intervención.

Realice una descripción de la situación en la que desea que quede la organización luego de la intervención. Intente relatarlo en no más de un párrafo; a continuación someta su escrito al siguiente examen:

- ¿La situación ideal ha sido descrita en términos claros y realizables?
- ¿Cuáles son los indicadores o metas de logro que permiten medir esta situación ideal?
- ¿En qué plazo o tiempo espera usted lograr resolver la situación?
- ¿Qué grado de consenso cree que tiene esa meta entre los diferentes actores implicados?
- ¿Todos los actores implicados y afectados tienen claro si se trata de una situación deseada a corto o largo plazo?

2. Explicar el problema

La identificación de los factores explicativos del problema es un paso imprescindible para descomponer y recomponer los aspectos manifiestos y sintomáticos en los procesos que le dieron origen. Definir el problema y delimitarlo de forma tal de poder reconocer dónde se inicia, dónde ocurre, cómo ocurre y a quiénes afecta. En este momento, el equipo de gestión se encuentra en condiciones de profundizar la comprensión del problema, elaborar una explicación satisfactoria y fundamentada de sus causas y, con ello, establecer una primera cartografía sobre los puntos nodales en los que se puede y debe basar la creación de una estrategia de solución.

La explicación de un problema trasciende los síntomas para indagar las causas. Esta metodología para la acción tiene por primer propósito construir el problema de forma tal que los diferentes actores implicados puedan entender y consensuar su delimitación, causas y tiempos.

En la construcción de un conocimiento objetivo sobre el problema, una posible tentación en la que fácilmente los equipos pueden caer consiste en pensar que ya se sabe cuál es la verdadera causa del problema. Generalmente, esto le sucede a los equipos o personas que tienen una gran trayectoria en una organización y conocen vivencialmente diferentes aspectos. Optar por realizar el análisis sistemático no significa, de ninguna manera, menospreciar el saber vivencial de estas personas. Muy por el contrario, constituye una excelente ocasión para someter a cierta prueba objetiva ese conocimiento y de esta forma poder generalizarlo a las personas que no han vivido esas mismas experiencias individuales.

Una explicación potente es un modelo que permite observar cómo funciona el sistema afectado por el problema. La búsqueda de causas es también una observación que reconstruye las interdependencias, los efectos recíprocos, las relaciones entre procesos y resultados, entre factores escolares y extraescolares, entre métodos y equipamientos. Es un análisis y una síntesis de la totalidad: no es meramente un “despiezamiento” del problema, sino una síntesis que permite comprender su complejidad.

Explicar el modelo supone indagar sobre las causas que lo componen: requiere una recopilación de información y una organización conceptual de la

La explicación de un problema trasciende los síntomas para indagar las causas.

información que permitan ver causas. La magnitud de la investigación previa determinará los requerimientos de aportes interdisciplinarios necesarios para desarrollar el análisis.

Estudiar el problema: objetivos, pasos heurísticos

¿Qué es necesario hacer? (Objetivo)	¿Cómo se puede llevar a cabo? (Herramienta-Heurísticas)
Identificar todos los factores potenciales que pueden causar el problema.	• “Lluvia de ideas”. • El método de los seis interrogantes. • Lista con 20 o más causas.
Formular un modelo explicativo para la intervención.	• Diagrama de Pareto.
Seleccionar las causas más relevantes.	• Diagrama de espinas de pescado.

Posteriormente, el trabajo de análisis le permitirá avanzar en un consenso más firme y extendido sobre la naturaleza del problema. Entre las técnicas para el análisis de problemas más útiles, pueden mencionarse:

- *La “lluvia de ideas”*. Consiste en una técnica muy simple y útil a través de la cual todos los participantes del equipo proponen, sin ningún tipo de autocensura, todas las causas que se les ocurre que puedan estar generando el problema. Constituye un buen procedimiento cuando se desea firmemente ir más allá de las respuestas rutinarias y pre-establecidas a los problemas. El inconveniente es que luego exige un paciente trabajo inductivo consistente en ordenar y agrupar las ideas mencionadas bajo algún esquema de análisis apropiado.

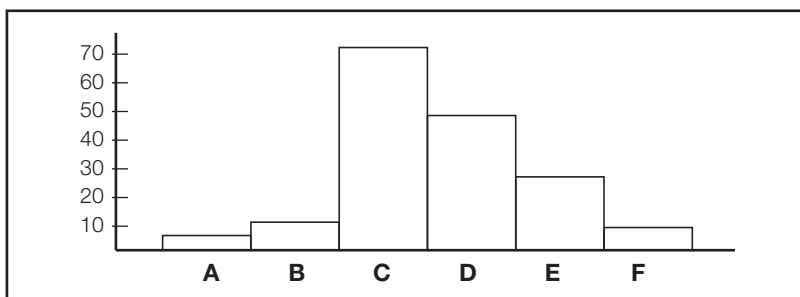
- *El método de los seis interrogantes*. Para comenzar a ordenar las manifestaciones del problema, se utilizan estas preguntas: ¿Cuál es el problema? ¿Cuándo sucede? ¿Cómo sucede? ¿Dónde sucede? ¿Por qué existe? ¿A quiénes afecta?

- *La lista de 20 causas*. Se realiza preparando una lista amplia de causas potenciales: el objetivo básico es expandir los posibles factores que comúnmente se mencionan como generadores del problema. El listado de causas tiene que ser luego depurado para seleccionar las más importantes y con ellas comenzar a formular un modelo para la intervención, reconociendo que no todas las causas potenciales tienen el mismo peso en la determinación de un problema.

- *El diagrama de Pareto*. Es una técnica gráfica útil para observar los problemas. Posibilita centrarse en los problemas y determinar prioridades, tomar decisiones. Para ello una vez planteado el problema, habrá que tabular los datos, expresarlos en el diagrama colocando las causas (por ejemplo: A, B, C, D, E, F) en el eje horizontal y las observaciones en el vertical.

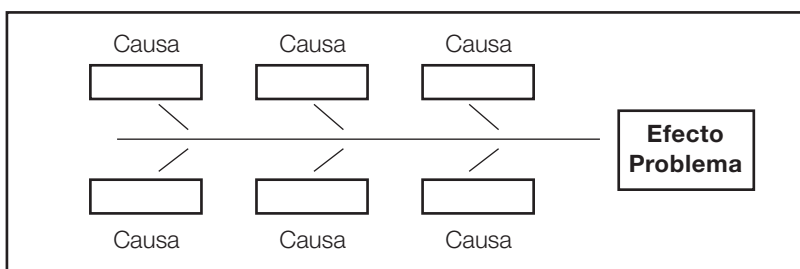
*El trabajo de análisis le
permitirá avanzar en un
consenso más firme y
extendido sobre la
naturaleza del
problema*

Diagrama A



• *El diagrama de espina de pez o diagrama de Ishikawa.* Es una técnica que permite relevar las causas, organizándolas y ponderándolas según un enfoque conceptual preexistente. Como se expresaba más arriba, por ejemplo: recursos, contexto social y local, personales y profesionales, métodos y culturas, entre otros.

Esquema 1



El modelo explicativo construido o resultante del análisis no tiene una función especulativa sino que constituye una premisa para decidir una estrategia de intervención. Dicho en otras palabras, el proceso de construir conceptualmente el problema desemboca en un modelo de intervención que señala cuáles son los aspectos sobre los que hay que incidir.

Es conveniente que el equipo gestor se plantee algunas preguntas clave que permitan ver la potencia del modelo explicativo sobre el cual luego se pensarán las ideas de solución, como las siguientes:

¿Cuáles factores incluidos en el modelo están dentro del espacio de acción del equipo?

¿Cuál es el factor que más efecto ocasiona y que a la vez puede ser modificado en menos tiempo?

¿Qué otros factores pueden ser modificados y tendrían también un impacto positivo sobre el mejoramiento?

El manejo del estrés en las organizaciones del futuro

El estrés tiene, en la década presente, características muy diferentes de las del pasado. Nuestra ansiedad y nuestro nivel de estrés ahora se han expandido. Pero la gran organización, más o menos paternalista que sirvió como el “hogar” del gerente típico, está comenzando a desaparecer. Las organizaciones se están reduciendo, descentralizando, y están llegando a ser más amorfas en su estructura. Pero si aprendemos a leer los signos de los tiempos, podemos salir adelante. Las siguientes tendencias de las organizaciones se basan en observaciones de los investigadores de la cultura empresarial.

Las organizaciones cooperativas, descentralizadas

En un artículo reciente publicado en la Harvard Business Review, Larry Hirschhorn y Thomas Gilmore observan que “las compañías están reemplazando las jerarquías verticales con redes horizontales, que relacionan entre sí las funciones tradicionales, a través de equipos interfuncionales, y forman alianzas estratégicas dentro y fuera de la compañía, sin distinción de título, función ni tarea”. Ellos llaman a esta forma de organización la “compañía sin fronteras”. Los nexos empresariales son psicológicos más que distinciones funcionales. En lugar de aparecer en los diagramas de organización, se basan en mapas de interdependencia para la ejecución de tareas. Louis ha estado operando en un medio semejante, pero él y sus colegas aparentemente ignoraban los nuevos requerimientos de su organización y continuaban haciendo sus negocios como en el pasado. Todos los participantes necesitan hacer sustituciones perceptivas y filosóficas a fin de manejarse con los nuevos niveles de estrés y ser competentes en sus nuevos puestos interdependientes.

Para que la organización del futuro sea eficaz y eficiente, las nuevas estructuras deben depender esencialmente de los equipos. Los equipos no son nuevos, pero en el pasado no fueron formados. Un equipo debe tener en cuenta tanto el proceso como la tarea, en lugar de responder a la tarea a ciegas. “Resuelva el proceso, no el problema” es la consigna para los especialistas actuales. Los equipos fracasan cuando ignoran la conducción del proceso en la resolución del problema, y pueden quedar absorbidos por el mito corporativo, que conduce a la entropía antes que a la sinergia. Los programas actuales de gestión de la calidad total (GCT) son ejemplos de la preocupación por el proceso en la resolución de problemas. Esos programas exigen un cambio perceptivo del esfuerzo puramente individual a los esfuerzos cooperativos constructivos.

Adaptabilidad al cambio

Los expertos empresariales Phillip Slater y Warren Bennis consideran la adaptabilidad al cambio de capital importancia: “Para las condiciones de adaptabilidad al cambio, para la aceptación rápida de una nueva idea, para la flexibilidad en el tratamiento de nuevos problemas, generando lealtad y una alta moral... los tipos de organización más igualitarios y descentralizados parecen funcionar mejor. Una de las razones de esto es que quien toma las decisiones centralizadas tiende a descartar una idea bajo el pretexto de estar demasiado ocupado o porque la idea es muy poco práctica”. Walter Wriston, ex director ejecutivo de Citicorp, reconoce: “La tarea del gerente actual es encontrar la mejor gente posible, motivarla y permitirle hacer su tarea a su manera”.

En coincidencia con este argumento, Bill Walsh, ex formador de la exitosa San Francisco Forty-Niners, expresa: “La gerencia actual admite que para tener una organización ganadora tiene que estar más informada y ser más competente en el manejo y desarrollo del personal... El formador debe ser responsable por su ego. Tiene que eliminar o sortear la barrera del ego de modo que el personal pueda comunicarse sin temor”. Muchas organizaciones entran en el juego de “suprimir al mensajero”. Esto puede resultar en el encubrimiento de los problemas por temor a la represalia. En el largo plazo, estas barreras a la comunicación conducen al fracaso y al desastre.

El gerente de éxito puede distinguir entre las habilidades y las técnicas que se pueden enseñar individualmente y las que requieren grupos. Los equipos no son la única solución a los problemas empresariales. La habilidad para saber cuándo utilizar estas técnicas y cuándo cambiar es crucial.

La era de la información

Alvin Toffler llama a esta época la “era de la información”. Afirma que hoy los trabajadores están manejando más símbolos (información) que cosas. Por lo tanto, el conocimiento es el principal recurso para los individuos y la economía en su conjunto. Los factores tradicionales del economista: la tierra, la mano de obra y el capital han llegado a ser secundarios. Este es un cambio que exige una sustitución perceptiva para los futuros gerentes. Peter Drucker concuerda, pero advierte que el conocimiento debe ser integrado y no especializado.

Adaptaciones individuales

Drucker identifica las adaptaciones individuales que los gerentes deben hacer. Una es que deben asumir responsabilidad por su carrera y su propio desarrollo. Otra es desarrollar el autoconocimiento. Comprometerse en un cambio de suposiciones acerca de sus tareas o funciones. Antes que preguntarse cómo puede uno prepararse para el próximo ascenso, debe interrogarse: ¿qué necesito aprender para poder decidir adónde ir? ya sea para moverse lateralmente como hacia arriba de la organización. Y antes que permitir una mentalidad de gran compañía -donde velan por el trabajador desde que ingresa hasta que se jubila- este, para tener éxito, debe asumir la responsabilidad fundamental de conocerse lo suficiente como para manejar su propia carrera; saber cuáles son sus ventajas y cuáles, sus limitaciones.

Drucker sostiene: “La percepción es más importante que el análisis”. Esto significa que los gerentes eficaces reconocen las tendencias y pueden anticipar el futuro. Drucker también hace una distinción entre conocimiento técnico/temático y autoconocimiento. El primero debe ser combinado con el conocimiento de la gente para que la colaboración y la integración tengan lugar.

Desarrollo de competencias

Los gerentes y ejecutivos tienen que conocerse a sí mismos, a sus organizaciones y al mundo exterior. Deben imaginar las interdependencias para su rol. Esto significa que los grupos dentro de las organizaciones deben deshacerse del síndrome de “nosotros contra ellos”, ya que la competencia interna puede conducir al desánimo, la ociosidad y la ineficiencia. Las competencias específicas que los gerentes deberían desarrollar para conducirse más eficazmente y conocer a los otros son cuatro:

1. Cómo percibimos y juzgamos el mundo: tipos psicológicos.
2. Cómo manejamos el conflicto.
3. Qué nos motiva, a nosotros y a los otros.
4. Cómo utilizar las aptitudes de poder positivas; cómo reaccionamos al estrés.

Cambios en el poder

El poder, como ya hemos visto, tiene ambas formas: positiva y negativa. El resultado depende de cómo se utilice. En este sentido, la mayoría de los analistas empresariales ven un cambio del uso de la autoridad y/o del poder legítimo al uso de estilos de influencia más sutiles: el poder referente, el poder de la información, el poder del conocimiento (o la experiencia) y el poder grupal. Necesitamos tener en cuenta todos estos cambios en el poder: los ejecutivos son gerentes responsables de un área o proyecto, ellos no son los jefes de otros. Este cambio perceptivo clave requiere el desarrollo de una responsabilidad y un entendimiento mutuos.

El ambiente empresarial de la década de los años por venir reflejará las necesidades de un mundo dinámicamente cambiante, y los gerentes deben ser capaces de reconocer y responder a las tendencias emergentes. Si ellos se manejan con inteligencia y con entendimiento, evitarán el estrés.

Fuente: ROBERT BENFARI, **Cómo cambiar su estilo de gestión. Formas de evaluar y mejorar su propio desempeño**, Buenos Aires, Paidós, 1997.

Se agregan ahora competencias ligadas al desarrollo de la creatividad personal y la creación de entornos de trabajo que efectivamente permitan a los distintos involucrados alcanzar el mismo nivel de creatividad

3. Idear estrategias alternativas de intervención

Esta fase es eminentemente creativa, aunque tiene su punto de partida en el modelo explicativo elaborado. Las competencias personales e interpersonales, los métodos, los pasos y las técnicas requeridas para que el equipo gestor pueda avanzar son distintos y adicionales a las requeridas en la fase anterior. A las competencias heurísticas involucradas en el análisis de sistemas se agregan ahora competencias ligadas al desarrollo de la creatividad personal y la creación de entornos de trabajo que efectivamente permitan a los distintos actores involucrados alcanzar el mismo nivel de creatividad.

Las competencias personales requeridas aquí no sólo se restringen a la expresión de nuevas ideas, actividades, roles, métodos. También se requieren las competencias interpersonales necesarias para el trabajo en equipo y para participar en contextos de argumentación y de acuerdo, de tal forma de que todos participen motivados para lograr un consenso basado en la fuerza del mejor argumento.

Idear estrategias alternativas: objetivos, pasos heurísticos

¿Qué es necesario hacer? (Objetivo)	¿Cómo se puede llevar a cabo? (Herramienta-Heurísticas)
Proponer soluciones.	• “Lluvia de ideas”. • El “sistema ideal”. • La analogía. • La matriz FODA (fortaleza, oportunidades, debilidades, amenazas). • Lista de acciones y decisiones para cada ámbito del problema o para cada tipo de población afectada por el problema.
Pasar de acciones a estrategias.	• Combinación de acciones inmediatas con acciones de largo plazo. • “Matriz de agregación por pares”.

El equipo se aboca en este momento a proponer soluciones. El desafío es lograr una diversidad de ideas de acciones, de procedimientos, roles, proyectos, equipamientos, apoyaturas, que puedan contribuir al mejoramiento de la situación actual y que a la vez permitan avanzar hacia la situación propuesta como ideal.

Este es el tiempo en que se requiere el máximo de creatividad. Enfrentados a un problema, generalmente se tiende a abreviar la búsqueda de soluciones; la más típica es proponer una y luego completar una lista de tres con “ideas de relleno”. En realidad, una vez que pensamos tener una buena idea nos cuesta mucho pensar en otras. Sin embargo, la gestión educativa requiere ampliar la calidad de las soluciones. Entre las técnicas más utilizadas para idear soluciones pueden identificarse:

- *La “lluvia de ideas”* (ya mencionada en etapas anteriores).
- *El “sistema ideal”*. Consiste en no considerar en este momento las restricciones, sino desplegar al máximo las posibilidades y utopías, lo que permitiría visualizar el máximo de realización a alcanzar.
- *La analogía*. Consiste en estudiar cómo se han solucionado problemas en ámbitos -absoluta y hasta a simple vista disparatadamente- distintos a nuestro problema. Rescatar nuevas formas de plantearse las interrogantes, de visualizar nuevos horizontes, etcétera.
- *La matriz FODA*. El análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en la situación problemática es un instrumento heurístico que en esta etapa nos posibilitaría recuperar al máximo las oportunidades y las fortalezas que se presentan alrededor del problema. De esta forma, ampliamos nuestros márgenes de intervención reduciendo amenazas y debilidades.
- *Transformaciones creativas*. Esta técnica genera alternativas de las siguientes formas: agrandando el problema, reduciéndolo, magnificándolo, invirtiéndolo, etcétera.

En una lista con, por ejemplo, veinte o más ideas de solución alternativas, habrá un buen margen de variación como para seleccionar ideas originales y creativas, un aporte de calidad al proceso de mejoramiento. Será válido interrogarse sobre las alternativas y sobre las posibilidades que ellas plantean.

Factores causales sobre los cuales podrían sugerirse ideas de solución, dependiendo del modelo explicativo elaborado.

Factores de MÉTODOS y PROCESOS (didácticas especiales y generales, guías de lectura, técnicas de planificación curricular en la escuela, metodología de proyectos, carrera docente, tutorías)	Factores de RECURSOS (infraestructura, nuevos equipos, informática, laboratorios, becas de estudio, hogares estudiantiles, becas para giras de fin de curso)
Factores de FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN (actualización, formación de pre y posgrado, formación en el trabajo, formación a distancia, formación permanente, culturas de trabajo)	Factores del CONTEXTO LOCAL Y SOCIAL (Centros de padres, ex alumnos, comisiones de colaboración, convenios con actores locales, redes de cooperación, emprendimientos conjuntos con las fuerzas vivas de la comunidad, con el sector privado)

En este momento, puede utilizarse cualquiera de los instrumentos heurísticos para idear soluciones. En este caso, la actividad de generación tendrá que transitar entre sus dos marcos de referencia: por un lado, el modelo explicativo elaborado para el problema y, por otro, el horizonte estratégico de ese equipo de gestión. Es decir, las ideas creativas tendrán que posibilitar la actuación sobre los factores causales para mitigar o revertir los efectos. Al final de la técnica, podrá

contarse con una lista de al menos veinte ideas novedosas y alternativas de solución sobre las que aún no se expresa una valoración anticipada de factibilidad. En la reunión del equipo gestor en que se apliquen estas técnicas deben encuadrarse permanentemente las intervenciones de todos, recuperando el sentido de este espacio y tiempo; este es un momento generador, creativo, productor; todavía no es oportuno elegir, ponderar, desechar.

Los siguientes indicadores permitirán revisar la aplicación de la técnica de “lluvia de ideas”. En el caso de que Usted responda “sí” a las tres preguntas, se sugiere por lo general reiterar en otra ocasión la técnica.

- ¿Algún miembro del equipo evitó opinar o hacer aportes?
- ¿Las ideas de solución aportadas han sido ya implementadas anteriormente?
- ¿Hubo propuestas de solución que no fueron incluidas durante la reunión a pesar de haber sido insinuadas?

El segundo paso hacia la elaboración de estrategias de resolución consiste en agregar valor a las propuestas de resolución. La razón es muy simple: la mayor parte de ideas propuestas generalmente son puntuales, están relacionadas con un destinatario o población objetivo específica, involucra un sólo factor causal del problema. Por tanto, la combinación o articulación de ideas parciales enriquece la perspectiva de tratamiento integral del problema. Todo el proceso de ideación debe ser aprovechado para innovar procesos, roles, productos, estructura.

Si se desea utilizar estratégicamente la resolución de problemas como factor de innovación, es importante liberar a las personas de la reacción “burocrática” instalada de pensar primero en los obstáculos, las resistencias, la escasez; en las normas y en los procedimientos que podrían reducir las posibilidades de resolución. La experiencia de estas personas, lo que piensan, lo aceptable para los gestores, lo que funcionó antes y todo tipo de otras limitaciones restringe la creatividad, las posibilidades de resolución y, por último, pueden perderse oportunidades de innovación. Sin duda que el equipo tendrá que contar con experiencia y competencias comunicacionales, de negociación, de trabajo en colaboración, en la generación de ideas y acciones, en el trabajo por resultados, etcétera.

4. Decidir la estrategia

La cuarta etapa en esta metodología de resolución de problemas tiene por objetivo decidir cuál es la estrategia más efectiva para lograr el mejoramiento de la situación actual, y lo primero a destacar de este asunto es que no existe una única mejor estrategia. La mejor estrategia es aquella que relaciona el problema a resolver, es decir, que parte del reconocimiento de las mayores debilidades del sistema o de la situación y que, apoyándose en las fortalezas, reconoce ese “punto crucial” que posibilitaría una profunda transformación y acrecentaría la capacidad institucional de lograr sus propósitos. Estrictamente, la decisión elige una estrategia -o un conjunto de ellas- definiendo cuándo se hará, quién lo realizará, cómo se llevará a cabo, con qué presupuesto e identificando asimismo qué ayudas se requerirán.

Es una decisión que tiene varios aspectos complejos. Entre ellos, los criterios que permiten afirmar que una solución es mejor que las restantes. El proceso de elección empieza sintetizando en un cuadro las distintas estrategias alternativas de solución que se han ido proponiendo y elaborando a lo largo de los pasos de la etapa anterior. Una visión sintética de estos aspectos involucrados puede obtenerse auxiliándose con el gráfico que permite observar el grado de generalidad e integralidad de las diversas estrategias elaboradas.

Matriz de elección de estrategias según factores causales. El equipo gestor transcribe las estrategias alternativas escribiendo en las celdas respectivas las acciones que se previeron para atender cada uno de los grandes factores causales.

	Estrategia "A"	Estrategia "B"		Estrategia "N"
RECURSOS (de infraestructura y de equipamiento didáctico)				
RECURSOS PERSONALES Y PROFESIONALES				
MÉTODOS (didácticas, programas, proyectos, procedimientos)				
CULTURA (valores, tradiciones, normas)				
CONTEXTO SOCIAL Y LOCAL				

Esta elección es básicamente una evaluación que se denomina "ex-ante" o de "factibilidad". El equipo gestor debe aplicar un conjunto de criterios explícitamente definidos y seleccionados para evaluar las bondades y potencialidades de cada una de las estrategias propuestas para lograr el mejoramiento de la situación.

Una primera cuestión es acordar los criterios de decisión. A veces, en la toma de decisiones, los diferentes criterios o premisas que se utilizan no son claros o no se manifiestan nunca explícitamente; en otras ocasiones, lo que difiere no son los criterios mismos sino el peso diferente de cada uno a la hora de evaluar las alternativas de intervención. Esto podría llegar a transformarse fácilmente en un obstáculo que impide lograr un acuerdo sobre la mejor estrategia a implementar. Es por ello conveniente que en el segundo paso de esta etapa se elabore una lista con hasta cinco criterios de evaluación con los que se lograría consenso entre los integrantes del equipo de gestión.

Los criterios específicos de evaluación de cada estrategia de resolución tienen relación con la naturaleza misma del problema. Dentro de estos, un criterio importante es el de integralidad de la estrategia; con esto se hace alusión a que las propuestas de solución tengan previsto desarrollar acciones para los distintos actores implicados y/o afectados por el problema. Así, una posible matriz de evaluación puede ser la siguiente:

Matriz de evaluación de las estrategias alternativas según cinco criterios generales.

	Fortalezas en las que se apoya	Criterio de éxito (eficacia)	Criterio de costo/ rentabilidad	Criterio de dificultad tecnológica	Criterio de consenso y legitimidad	Total
Estrategia "A"						
Estrategia "B"						
Estrategia "C"						
Estrategia "D"						

5. Diseñar la intervención

El diseño de la intervención es la programación cuidadosa y minuciosa de todas las acciones, roles, recursos, decisiones auxiliares, plazos, instrumentos, métodos y asesoramientos necesarios para llevar adelante el proceso de mejoramiento.

Diseñar la intervención: objetivos, pasos heurísticos.

¿Qué es necesario hacer? (Objetivo)	¿Cómo se puede llevar a cabo? (Técnica-Heurísticas)
Establecer las acciones, plazos y recursos.	• Decisiones en relación con las actividades. • Decisiones relativas a los tiempos. • Decisiones en relación con los recursos.
Dividir el trabajo en roles y delegar responsabilidades.	• Competencias profesionales requeridas. • Constitución de los equipos.

Hasta aquí, el problema ha sido comprendido y se han identificado y seleccionado las estrategias que más efectivamente podían incidir en su resolución. Es el momento en que esa estrategia debe ser transformada en programa para la acción, con sus tareas, roles y plazos.

Este es un momento de lo que básicamente se denomina "ingeniería". Las propuestas de solución han sido progresivamente enriquecidas en su proceso de discusión, al punto que más que soluciones puntuales tenemos una estrategia, es decir, un camino de aproximaciones sucesivas que nos permitirá avanzar desde la situación actual hasta la situación deseada, a través de una serie de logros intermedios.

Un programa de intervención supone siempre una cierta temporalidad que ha sido medida y delimitada en varios sentidos. Las siguientes preguntas son herramientas que permitirán delimitar distintos aspectos del tiempo de la intervención.

¿Cuál es el tiempo mínimo requerido por el programa para su desarrollo?
 ¿Cuál es el tiempo máximo disponible para poder llevar adelante su intervención?
 ¿En cuánto tiempo es imprescindible que los actores, destinatarios o participantes empiecen a ver los primeros logros de mejoramiento?

Generalmente, los cálculos sobre el tiempo que requieren los proyectos suelen ser en demasía optimistas; en los hechos los tiempos se extienden entre 10 y 30% más de lo previsto. Sin embargo, estos tiempos pueden resultar tanto de retrasos imprevistos como de demoras que están bajo el control interno y que, por lo tanto, pueden ser anticipadas y mitigadas previamente. Las pérdidas de tiempo en el logro de las soluciones a los problemas educativos generalmente tienen un costo alto en calidad y equidad. También el tiempo debe ser delimitado en términos que permitan los “flujos paralelos” de las acciones. No sólo el tiempo total previsto para el desarrollo del proyecto resulta relevante, sino también los plazos intermedios en los que se espera conseguir los primeros logros de solución.

El programa de intervención es más que una estrategia: supone una larga serie de decisiones que hagan posibles las acciones respectivas de todos los actores. Se trata de decisiones de previsión y de anticipación que aseguren realmente los mejoramientos y cambios previstos. El programa requiere, por lo tanto, no sólo de actividades o acciones sino también de roles (individuales o grupales), de supervisiones y asesoramientos, de recursos económicos y tecnológicos, de comunicaciones abiertas para la actualización y la información.

Entre las consideraciones y propuestas para diseñar la intervención pueden mencionarse:

A. Decisiones relativas a las actividades y los tiempos:

- Divida las soluciones en actividades.
- Determine los tiempos mínimos y máximos y/o las frecuencias requeridas para las actividades.
- Formule indicadores de logro para cada una de las actividades.
- Establezca una secuencia de actividades tanto consecutivas como paralelas.
- Revise el orden de las actividades de tal forma que permitan hacer visibles éxitos también en el corto plazo.
- Sitúe las actividades en un calendario, fijando los tiempos para el inicio y la finalización.

B. Decisiones relativas a los roles y a las personas:

- Identifique los distintos roles necesarios para la implementación.
- Proponga la lista de equipos que será necesario constituir.
- Delimite los distintos tipos de roles: supervisores, técnicos, asesores, coordinadores, comunicadores.
- Analice las competencias necesarias para desarrollar los roles establecidos y las actividades planeadas.
- Identifique cuáles de esas competencias están disponibles en la provincia, en la región, en la escuela.
- Defina quiénes integrarán los equipos.

6. Desarrollar la intervención

Esta metodología general de resolución de problemas que se expuso hasta aquí, transitó dos fases fundamentales: la comprensión del problema y la creación de una estrategia para su resolución. El acento en la primera fase ha sido puesto en comprensión del problema en toda su complejidad; hemos distinguido entre síntomas y causas, y entre causas próximas y causas remotas. El objetivo desarrollado a través de los momentos de análisis y síntesis fue elaborar no sólo una explicación sino un modelo que permitiera orientar la intervención a través del señalamiento de las variables críticas a manipular. El equipo gestor tiene que buscar información, organizarla, analizarla y luego sintetizarla. Las competencias fundamentales a rescatar son de tipo heurístico, es decir, aquellas ligadas a la duda metódica, a la formulación y la prueba de hipótesis y a la modelización. La teoría de sistemas es el paradigma de análisis más útil y necesario en estos momentos.

En la segunda fase se enfatizó la creación de una alternativa de intervención capaz de apoyarse en las fortalezas, de minimizar los obstáculos y de fundar consensos. Hemos marcado la necesidad de pensar más allá de “lo que siempre se hizo” y de “lo que hasta ahora fue aceptable”. La creación de estrategias exige a la vez ser creativos y estar bien atentos al horizonte de desarrollo marcado por los grandes objetivos educativos nacionales y provinciales. Las capacidades profesionales que se demandan a los gestores en esta fase son aquellas ligadas a la creatividad, la innovación, la imaginación y aquellas de tipo metacognitivo, ligadas al examen de los propios procesos de razonamiento y expresión. El pensamiento estratégico ha estado en la base de todo este proceso de creación, ponderación y decisión como disciplina del desempeño de los gestores. Hasta aquí, el problema ha sido tratado y resuelto “sólo en el papel”. Contar con una muy fundada explicación o con un potente plan de acción no implica asegurar la resolución del problema.

La tercera fase es precisamente la de resolución del problema o la del desarrollo de la intervención y es el momento clave en esta metodología. En décadas anteriores, la metodología clásica intentó avanzar en la comprensión y en el diseño profesionalizado de planes; ahora, las necesidades y experiencias en materia de intervención llevan a poner el acento también en la implementación de los planes. Buena parte de las más novedosas investigaciones de la década de los noventa se han dirigido a mostrar los caminos en que transcurren los planes, desde el equipo que los diseñó hasta las aulas. Tanto los diseños curriculares como los programas de formación de docentes o los planes de fortalecimiento de la gestión, hasta los programas para mejoramiento de los aprendizajes sufren un proceso de redefinición y reorientación durante su desarrollo. Incluso aquellas reformas que concitaron menores resistencias iniciales son redefinidas y reorientadas en razón de diversas contingencias, algunas de ellas no anticipadas.

La resolución de los problemas educativos requiere que se comunique de modo convincente que la estrategia es un camino posible de transformación. Es por ello que el proceso de implementación necesita prácticas de liderazgo del equipo gestor, para motivar e inspirar el sentido de la transformación propuesta en todos los actores. Las comunicaciones escritas, verbales y, sobre todo, aquellas que se comunican con la conducta, son parte esencial de la puesta en marcha de una transformación.

Desarrollar la intervención: objetivos, pasos heurísticos.

¿Qué es necesario hacer? (Objetivo)	¿Cómo se puede llevar a cabo? (Herramienta-Heurísticas)
Poner en marcha el programa.	• Paquete con las cinco primeras medidas a tomar. • Integración de equipos, delegación de poderes. • Asignación de los recursos necesarios.
Monitorear y regular el desarrollo de la intervención.	• Sistema de Indicadores para el monitoreo. • Reuniones periódicas con los equipos.

La resolución de los problemas educativos requieren que se comunique de modo convincente la visión de que la estrategia es un camino posible de transformación.

El desarrollo de una intervención es entendido aquí como la implementación. Este término, y no el viejo concepto de ejecución, resulta más fiel para entender cuáles son los supuestos que el pensamiento estratégico y sistémico coloca en este proceso. Implementar es más que ejecutar. La implementación está más allá de una mera conducta exterior y mecánica de cumplir, de hacer. Detrás de la implementación se mueven aspectos tan fundamentales de la gestión educativa como la credibilidad en el horizonte de la intervención, la factibilidad instrumental de la estrategia, la disponibilidad de los recursos humanos calificados para su realización.

El conjunto de las primeras medidas estratégicas es un paso inicial de la implementación. La celeridad y firmeza con que se tomen las decisiones acordadas y la coherencia del comportamiento de todos los implicados en su resolución contribuyen, sin dudas, a incrementar la convicción general en que se empieza a transitar por un camino cierto.

La siguiente lista de preguntas puede ser indicativa de estos primeros pasos:

- ¿Cuáles son las cinco medidas más importantes que deben ser tomadas para poner en marcha el programa de intervención?
- ¿Cómo deben ser comunicadas estas medidas?
- ¿Quiénes deben estar, en forma imprescindible, altamente motivados y comprometidos en la puesta en marcha: directivos, docentes, supervisores, administrativos, padres, alumnos, asesores técnicos?
- ¿Qué imprevistos podrían suceder luego de la puesta en marcha?
- ¿Qué restricciones se esperan en el mediano plazo?

El desarrollo de una estrategia de resolución requiere una importante cantidad de decisiones más allá de aquellas imprescindibles para su inicio.

Estas decisiones pueden ser iniciales, intermedias o finales al proceso de desarrollo de las acciones. En ocasiones, las decisiones más pequeñas y diferidas en el tiempo resultan ser las imprescindibles para que puedan desarrollarse acciones cruciales: medidas administrativas, como nombramientos o traslados, cambios en criterios de contratación o evaluación, asignación de recursos tecnológicos apropiados o cambios en su distribución, resultan fundamentales a la hora de poder avanzar en proyectos que a simple vista no tienen mayor relación con lo que podemos denominar “aspectos instrumentales” de los procesos educativos.

La constitución y organización de equipos de trabajo supone un conjunto de decisiones pertinentes y necesarias de acuerdo al paradigma de gestión educativa que aquí se trata de presentar. Promover la lógica del trabajo en equipo permitirá que la implementación se realice a través de la constitución o la expansión de redes, el asesoramiento, la auto y la hetero regulación, la puesta al día en materia de actualización profesional, la motivación recíproca en momentos de bloqueos.

El liderazgo de la intervención está también sostenido por el acompañamiento, la animación y el respaldo de las personas que trabajan en las diferentes acciones y roles diseñados. El pensamiento estratégico recupera así la dimensión de las relaciones humanas en los procesos de transformación, y la imprescindible atención a las necesidades psicosociales de los procesos de cambio.

El monitoreo y regulación del desarrollo no son planteados en general como actividades trascendentes. Sin embargo, el monitoreo y la regulación de los procesos son una exigencia ineludible tratándose de la puesta en marcha de un plan provincial o de un proyecto para una escuela o una región. Incluso podría argumentarse que también para los pequeños grupos la metodología de resolución aconseja instancias de monitoreo y de regulación.

La implementación de un proyecto es también un proceso de decisiones a coordinar. De otro modo, puede desencadenarse un progresivo alejamiento de las intencionalidades acordadas. No se trata de un problema de mala fe ni de falta de compromiso; se trata de contingencias, de imprevisiones que pueden forzar a alteraciones y reenfoques de las decisiones orientadoras generales. Para que estas imprevisiones no bloqueen o anulen el proceso de resolución es necesario que el equipo gestor esté en conocimiento, en contacto, comunicado con los equipos y con las personas que trabajan en las tareas concretas de implementación.

7. Evaluar los logros

La última etapa en la metodología de resolución de problemas está marcada por la evaluación del logro, del cambio de comportamiento organizacional y del mejoramiento de la calidad registrados. Esto no debe entenderse como que anteriormente no haya habido momentos y espacios de evaluación. El desarrollo y

El desarrollo de una estrategia de resolución requiere una importante cantidad de decisiones más allá de aquellas imprescindibles para su inicio.

liderazgo de la intervención incluyen momentos específicos y especiales de evaluación. La instrumentación de indicadores y espacios de monitoreo y regulación durante el tiempo de implementación provee de los primeros datos y registros necesarios para la evaluación. Sin embargo, la evaluación que se realiza al final de la intervención tiene un significado particular y especial.

El tiempo de evaluación concreta el sentido más profundo de una metodología de la acción que utiliza los problemas como factor de mejora. Se trata más específicamente de la posibilidad de transformar las acciones, experiencias, fracasos y descubrimientos en aprendizaje organizacional: nuevos criterios de prioridad, métodos de trabajo, premisas de decisión, nuevas imágenes de la organización y de los procesos educativos, que es necesario insertar en la cultura de la organización y así hacerlas trascender el episodio problemático.

Evaluar los logros: objetivos, pasos heurísticos.

¿Qué es necesario hacer? (Objetivo)	¿Cómo se puede llevar a cabo? (Técnicas y Herramientas)
Diseñar los objetivos de la evaluación.	• Acuerdo sobre qué es lo que se quiere evaluar. • Acuerdo en para qué se utilizará la evaluación, la información y las conclusiones relevadas. • Acuerdo sobre quiénes serán los evaluadores.
Decidir la estrategia de investigación-evaluación y desarrollar el trabajo de recopilación y análisis.	• Selección de la estrategia (cualitativa, cuantitativa o mixta). • Diseño de los indicadores. • Selección de las técnicas. • Realización del trabajo de campo. • Análisis de la información.

Existe otra poderosa razón para incluir este momento dentro del gran objetivo de lograr el mejoramiento. La evaluación se vincula estrechamente con mejoramiento y con aprendizaje. El esfuerzo de renovación conceptual y práctica que la Pedagogía está realizando en torno a la idea de evaluación se relaciona con autoevaluación, con evaluaciones en colaboración, con evaluación formativa y, fundamentalmente con la instalación de una “cultura de la evaluación”.

La evaluación requiere ser especialmente diseñada y, aunque es un momento de una metodología general para la resolución de problemas, la evaluación exige un diseño específico que establezca cuáles serán sus objetivos, las técnicas de relevamiento de datos, los tiempos que durará la evaluación, las personas que participarán en ella y, fundamentalmente, las modalidades en que los resultados serán devueltos y comunicados.

Los especialistas clasifican a los diseños de evaluación en los siguientes tipos:

El tiempo de evaluación concreta el sentido más profundo de una metodología de la acción que utiliza los problemas como factor de mejora.

- intermedia y final del proyecto;
- de logros finales y evaluación de los procesos;
- del logro de la intervención y de los impactos generales causados;
- externa, interna (autoevaluación) y co-evaluación;
- cualitativa, cuantitativa y cuali-cuantitativa; y
- evaluación económica y evaluación social.

Por lo tanto, el primer paso es tomar decisiones respecto al tipo de evaluación que se quiere según lo que se quiere evaluar, para qué se va a evaluar y quiénes van a evaluar. La evaluación es una investigación. En consecuencia, debe desenvolverse según los cánones científicos para su desarrollo en materia de validez y confiabilidad de los resultados. El diseño de la evaluación idealmente tendría que desarrollarse sobre la base de un trabajo interdisciplinario. Las asesorías son siempre convenientes en materia de diseño técnicos, de organización de información y de análisis.

Puede ser habitual que grandes esfuerzos de evaluación queden archivados porque no fueron cumplidos requisitos técnicos básicos que validaran el trabajo. Por ello, la etapa de evaluación requiere de estrictos, válidos y confiables resultados. La evaluación tendrá que retroalimentar al sistema, posibilitando instancias de aprendizaje. Lo más importante de la evaluación viene una vez que el “informe” está listo: es la comunicación, el diálogo y la discusión sobre los resultados.

La articulación de instancias de reflexión y aprendizaje son buenos espacios para asegurar niveles aceptables de retroalimentación, a la vez que verdaderos sistemas preventivos de problemas. También generan capacidades y competencias compartidas entre los integrantes de los equipos de gestión. Para ello habrá que establecer procedimientos de comunicación especialmente elaborados, ya que se sabe que los informes generalmente no son aprovechados al máximo.

La retroalimentación para el aprendizaje que permite la evaluación no es algo natural, sino el resultado de una intencionalidad expresada en decisiones estratégicas.

¿Quiénes van a recibir los resultados de la información?

¿Qué formato deberá tener el informe para que comunique elocuentemente y sencillamente los resultados del proceso?

Además de la lectura personal del informe, ¿qué instancias colectivas de reflexión pueden diseñarse? ¿Cómo puede transformarse el informe en actividades de formación permanente?

La teoría de sistemas ha demostrado que, en las organizaciones, el aprendizaje organizacional es un hecho altamente improbable a menos que las acciones de las personas y de los equipos deliberadamente se organicen con el criterio explícito de aprender. La evaluación -y, más generalmente, la cultura de la evaluación- es expresión de esta intencionalidad compartida por fortalecer los equipos y las organizaciones, potenciando la profesionalización de los más diversos actores del sistema.

Actividades

Ficha N° 1

- A. Después de leer el módulo sobre resolución de problemas, le sugerimos que lea el texto de Tom Batley, en él incluido, y redacte una pequeña síntesis sobre los diez principios fundamentales que le propondría a su institución para resolver problemas.
- B. Realice con su equipo una jerarquización de estos principios.

Ficha N° 2

- A. Reflexione sobre: ¿cuáles son las cuestiones relacionadas con la metodología de resolución de problemas que Ud. considera bien encaradas en su organización? Explicítelas.
- B. ¿Cuáles no se realizan o se realizan mal y se pueden mejorar?
- C. ¿Cuáles son las fortalezas de su ámbito institucional sobre las que podría basar una estrategia de mejora?
- D. Diseñe una serie de cuatro reuniones con su equipo más próximo para tratar cómo afianzar las fortalezas y transformar las debilidades para solucionar problemas y tomar mejores decisiones.

Ficha N° 3

El equipo de gestión de la provincia *De la Laguna* constata que, al cierre del año lectivo, 32 de sus instituciones muestran un serio problema en el primer año de Educación General Básica: el porcentaje de repetición promedio es de 38% - máximo 49 y mínimo 29- superior al promedio provincial del 23 %. En los últimos tres años, el indicador de fracaso escolar muestra una tendencia en baja, pero en alza en las escuelas focalizadas.

- A. ¿Qué acciones emprendería con su equipo de gestión para encarar esta situación problemática?
- B. Desarrolle las distintas etapas y resuelva este problema en equipo.

Bibliografía

CHANG, RICHARD; KELLY, KEITH, **Resolución de Problemas**, Argentina, Granica, 1994.

CONSTANTINO, CATHY A.; SICKLES MERCHANT, CHRISTINA, **Diseño de sistemas para enfrentar conflictos. Una guía para crear organizaciones productivas y sanas**, Barcelona, Granica, 1997.

DESCAVES, ALAIN, **Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes**, Paris, Hachette, 1992.

FUSTIER, MICHEL, **La résolution de problèmes**, Francia, ESF Éditeur, 1989.

NICKERSON, RAYMOND S.; PERKINS, DAVID N.; SMITH, EDWARD E., **Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual**, Barcelona, Paidós, 1987.

POZO MUNICIO, PÉREZ ECHEVERRÍA, DOMÍNGUEZ CASTILLO, GÓMEZ CRESPO Y POSTIGO ANGÓN, **La solución de problemas**, Madrid, Santillana, 1994.

RICHARD, JEAN FRANCOIS, **Les Activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions**, Paris, Armand Colin, 1990.

resobrinio, na. (De *so* y *sobrinio*) na. y f. Hijo de sobrino carnal.
resol. m. Reverberación del sol.
resolano, na. (De *res* y *solano*) adj. Dcese del sitio donde se toma el sol sin que ofenda el viento. U. t. c. a. f.
resolgar. (De *resolir*, lat. por *soler*, *resolver*) intr. p. us. resollar.
resoli. m. Cuen. Aguardiente con cañela y anísar y otros ingredientes olorosos, rosoli.
resoluble. (Del lat. *resolvibilis*) adj. Que se puede resolver.
resolución. (Del lat. *resolutio*, *solus*) f. Acción y efecto de resolver o resolverse. || 2. Animo, valor o arresto. || 3. Actividad, prontitud, viveza. || 4. Decreto, providencia, auto o fallo de autoridad gubernativa o judicial. || 5. Más. Paso de un acorde disonante a otro consonante, y también este último acorde con relación al anterior. || en resolución, m. adv. que expresa el fin de un razonamiento.
resolutamente. adv. m. ant. Con resolución y arresto.
resolutivamente. adv. m. Con resolución y decisión.
resolutivo, va. (Del lat. *resolutivus*, *resolv* o *resolver*, *resolver*) adj. Aplicase al orden o método en que se procede a

8

Anticipación

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

Anticipación

8

Módulo



IIPE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Índice

ANTICIPACIÓN DEL FUTURO	5
Los estudios de prospectiva	5
Métodos de la prospectiva	15
¿Qué ha aportado la prospectiva?	18
LA SUPERACIÓN DE ESQUEMAS LINEALES	21
La administración en tiempos de estabilidad	21
Actitudes ante a los cambios	21
Requerimientos de contextos cambiantes	22
GESTIÓN Y ANTICIPACIÓN	27
Toma de decisiones	27
Anticipación y gestión educativa	28
ACTIVIDADES	30
NOTAS PARA LA MEMORIA	31
BIBLIOGRAFÍA	32

Recuadros

PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: PAPEL DE FUTURO <i>Juan Carlos Tedesco.</i>	10
SUENAN CAMPANAS DE ALARMA: LA ESCUELA PUEDE GENERAR INTELIGENCIA REPARTIDA <i>David Perkins.</i>	19
¿GESTIÓN? <i>María De Ibarrola.</i>	24

Anticipación

***¿Queremos un mundo
que cambie con nosotros,
sin nosotros,
o contra nosotros?***

Michel Godet

El presente módulo se propone reconsiderar los procesos reflexivos -y sus herramientas- que tienen lugar antes de la elaboración de proyectos de acción en la gestión educativa.

Procura así motivar e incrementar la competencia reflexiva y anticipatoria de los responsables del diseño de las estrategias de mejoramiento e innovación educativa.

En esta instancia no se pretende profundizar una formación metodológica sobre los nuevos acercamientos prospectivos. Se hará hincapié en generar una comprensión articulada sobre las nuevas estrategias desarrolladas para hacer frente a los actuales requerimientos de los contextos complejos y cambiantes. Se pretende así recuperar la riqueza de estos planteamientos que pueden nutrir los procesos de información y toma de decisiones de la gestión educativa.

Anticipación del futuro

Los estudios de prospectiva

La prospectiva puede entenderse como una mirada al futuro que se realiza para clarificar las acciones del presente. Michel Godet la define como un "panorama de los futuros posibles de un sistema destinado a clarificar las consecuencias de las acciones encaradas".

Si bien el término *prospectiva* fue creado en 1950 por Gastón Berger en contraposición a *retrospectiva*, los estudios de prospectiva se desarrollaron desde 1930. En Estados Unidos y en Francia han estado orientados a afrontar los esfuerzos de transformación relacionados con el futuro desde el fin de la Segunda Guerra. Pero sólo en fecha más reciente (1970) esos estudios comenzaron a sostener un creciente desarrollo teórico y metodológico. Las prácticas de prospectiva se han extendido por los cinco continentes y el fin de siglo ha sido un rico terreno de exploración por lo abrumador de sus cambios y los altos niveles de incertidumbre que viven los sujetos.

En el panorama mundial, países, sistemas y organismos internacionales han desplegado en los últimos 25 años una gran cantidad de estudios con el fin de avizorar con claridad los posibles escenarios sociales del futuro. En 1970, el Club de Roma analizó el crecimiento económico y demográfico y sus posibles relaciones con el impacto en el orden ambiental. Un trabajo alternativo es el que realizó en el contexto latinoamericano en esa misma década la Fundación Bariloche con la dirección de Amílcar Herrera (1977). También diversas actividades de las agencias del sistema de Naciones Unidas, como PNUD, PNUE, ONU y UNESCO han generado análisis de esta naturaleza.

Específicamente, la UNESCO y sus *programas de investigación prioritaria* han estudiado las tendencias de largo plazo en ámbitos de la ciencia, la educación y la comunicación. La OCDE ha realizado distintos análisis de prospectiva y, más recientemente, el programa de estudio sobre el futuro en el largo plazo.

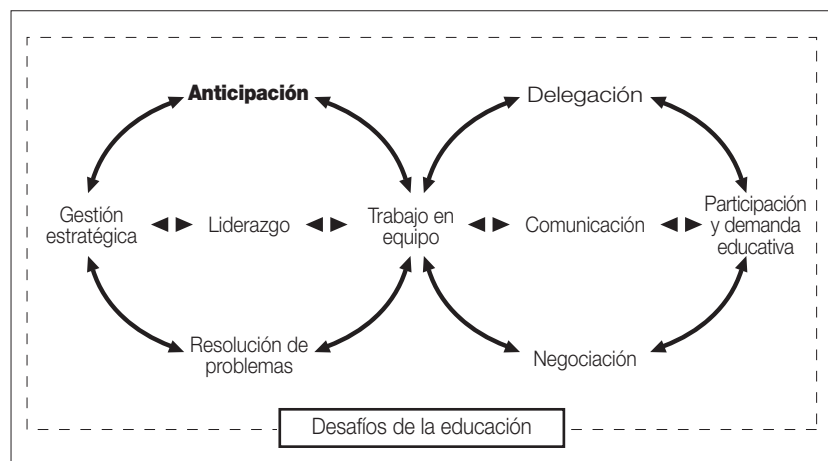
Paralelamente, diversos países: desde Japón, Corea, Tailandia, Filipinas hasta Colombia, Costa Rica, Perú, México, Ecuador, transitando por Inglaterra, Portugal, Estados Unidos, Polonia, por sólo citar algunos, han realizado estudios de prospectiva para profundizar distintos sectores de interés. Un solo ejemplo: Japón puso énfasis en el *management* y la situación de sus empresas, en tanto que en los países escandinavos el acento fue puesto -como lo menciona Fabrice Hatem (1993) en su texto- en los grandes problemas más globales, como la democracia, la moral, el desarrollo y el medio ambiente.

El propósito de los estudios de prospectiva es ampliar la reflexión sobre las decisiones de hoy que pueden afectar el futuro. Su principio básico es que el futuro no es una mera prolongación del pasado y del presente; el futuro es indeterminado

y múltiple, abierto al juego de varios actores. La intención de la prospectiva es "contemplar el futuro para iluminar el presente". Su preocupación no radica en negar la incertidumbre sino, muy por el contrario, lidiar con ella reduciéndola a su mínima expresión, pero incorporándola en las decisiones del presente.

La prospectiva parte de un postulado de libertad frente a los futuros -en plural- que se propone otorgar una mayor visibilidad a las decisiones sobre el porvenir. Así, la prospectiva alimenta la acción, reconociendo las oportunidades y las amenazas que existen en las grandes tendencias del futuro y fortaleciendo la reflexión estratégica con vistas a capturar las opciones de ese futuro: *"pensar el futuro es una manera de cambiar el presente"* afirma Godet. En síntesis, pueden reconocerse los siguientes elementos en un estudio de prospectiva:

- es siempre un planteo intencional, voluntario y racional que se propone construir los futuros posibles;
- se plantea siempre en un horizonte de largo plazo, a partir de cinco años en adelante;
- es un estudio global, sistémico e interdisciplinario que vincula los niveles macro y micro;
- se afirma mayormente en estudios cualitativos, aunque incorpora la potencia de lo cuantitativo;
- es un estudio pormenorizado de la organización y, básicamente, de sus entornos para identificar sus posibles trayectorias;
- por último, los estudios de prospectiva cruzan tendencias de largo plazo con tendencias de corto plazo en la búsqueda de identificar las variables de ruptura, buscar relaciones, etcétera.



Uno de los estudios realizados en la década de los años setenta y que trascendió por su claridad y perspectiva es el que se efectuó en Francia sobre el transporte aéreo, con vistas a considerar nuevos requerimientos en esta materia y el desarrollo de sus aeropuertos. Si bien este ejemplo no pertenece al mundo de la gestión educativa, permite ver con amplia visibilidad cómo se presenta un trabajo de esta naturaleza (por esta razón se lo incluye).

Escenario optimista del transporte aéreo escrito en 1974 para el horizonte 1990, M. Godet (1977)

Este escenario se inscribe dentro del marco de hipótesis de medio ambiente compatibles entre sí y que presentan características favorables al transporte aéreo.

Marco geopolítico:

Este escenario corresponde al mundo dividido en cinco bloques, a saber: los Estados Unidos, la URSS, el Sudeste de Asia, Europa y el resto del Tercer Mundo (África, Oriente-Medio...). Se contempla una decadencia relativa y rápida de los Estados Unidos, y el éxito de los proyectos europeos, de los japoneses, y el papel clave desempeñado por los países que poseen materias primas.

Este escenario difiere radicalmente del esquema tendencial, en la medida en que, desde la primera fase, 1974-80, la pérdida de influencia norteamericana da lugar a una emergencia de los otros bloques; lo cual significa:

- *Una Europa política y una política de Europa a nivel de transportes, de la construcción aeronáutica, de la industrialización, de ordenación del territorio y de lo social.*
- *Un desarrollo rápido de los intercambios intrabloques y entre bloques próximos, en un contexto internacional de viva competencia donde la exportación representa una necesidad para los países desprovistos de recursos naturales.*
- *Una persistencia de los conflictos locales, alimentados por las rivalidades entre bloques. La conquista del nuevo Eldorado, que son los océanos, es el reto esencial.*
- *El abastecimiento de energía fósil no constituye una restricción.*
- *Las firmas multinacionales raramente son firmas multibloques.*
- *El sistema monetario internacional se orienta hacia la existencia de varias zonas monetarias: zona yen, zona ecu, zona dólar. El cambio entre estas grandes monedas es con tasas flotantes.*
- *La existencia de bloques homogéneos hace posible una política eficaz de lucha contra la inflación.*

Marco económico de Francia en el contexto de una Europa unida:

La emergencia de Europa como bloque político necesita un fuerte crecimiento económico (superior a un 6% anual), acompañado de una automatización de la industria; la tendencia social es a la alineación con la situación más ventajosa; es el efecto demostración que se traduce por: a) una disminución de la desigualdad de los ingresos, donde esta era la más fuerte de Europa: en Francia; y b) una disminución de la duración del trabajo semanal en Francia y la generalización de vacaciones cortas (semana de invierno, semana de cuatro días, incluso de tres días para una minoría).

Descentralización regional a escala europea. Francia aparece, desde el punto de vista de la densidad, como el desierto de Europa y la inmigración de europeos es allí importante, pero la urbanización está planificada, se trata de una civilización agrourbana. Mejora de las condiciones de vida (transportes rápidos), viviendas, tiempo libre, trabajo más creativo, disminución de la edad de jubilación. El proyecto europeo moviliza la opinión, se instala un nuevo sistema de valores; la renta ya no es el único indicador del éxito social, aparecen otros factores tales como el tiempo libre, el modo de vida con independencia del dinero, la información juega un papel clave, la formación permanente se convierte en una necesidad, la cual se ve facilitada por los progresos realizados en el ámbito de las telecomunicaciones.

La menor desigualdad de los ingresos va acompañada de diferencias cada vez más acentuadas en el modo de vida. El prestigio de los cuadros superiores no procede ya de su renta, sino que se explica por la libertad y el tiempo libre del que disponen para su trabajo (trabajan en su casa).

Consecuencias para el transporte aéreo:

1) Construcción aeronáutica:

Los constructores europeos se asocian, lo que les permite controlar mejor el mercado europeo que en el pasado.

Los europeos y los norteamericanos compiten enérgicamente por la venta de aparatos a los otros bloques, principalmente por la venta de aviones militares. La armonización de los proyectos europeos va acompañada de una diversificación de los proyectos.

En un contexto de fuerte crecimiento del tráfico, los constructores buscan conservar su avance tecnológico. Se lanzan especialmente en la construcción de aviones gigantes (800 plazas, 747 "double pont").

La tendencia a la especialización del tráfico (turismo, negocios, vuelos continentales, vuelos intercontinentales) lleva a los constructores a diversificar sus gamas.

Esta competencia no excluye la cooperación para algunos proyectos como la construcción de nuevos motores, la puesta a punto de un super-Concorde.

La relación de fuerza es bastante favorable a los europeos para que el Airbus penetre en el mercado norteamericano. Más aun cuando aviones que no cumplen las normas han sido arrinconados desde 1978.

2) Las compañías aéreas:

La política europea de transporte se plasma en la creación de dos "pools" de compañías europeas: una para la explotación del mercado interior europeo y la otra para las relaciones interbloques.

El mercado interior europeo presenta las mismas características que el mercado interior norteamericano: tráfico muy denso, tarifas poco elevadas para hacer frente a la competencia de otros medios de transporte.

Compañías especializadas: Air Inter y las compañías de tercer nivel representan a Francia en este "pool" interior.

El mercado interbloque, para el cual Air France se ha especializado en colaboración con otras compañías europeas, ve la generalización de las líneas de vuelo internacional del fenómeno Atlántico-Norte, lo que se explica por la viva competencia entre los "pools" de compañías de diferentes bloques. El déficit de explotación en las líneas de larga distancia se ve compensado por el fuerte crecimiento del tráfico de media distancia, que es más rentable.

3) Tráfico de pasajeros:

El análisis del contexto nacional de aquí a 1990 muestra que el transporte aéreo evoluciona en un mercado que le es muy favorable. Varios factores conducen a esta constatación:

- La reducción de la desigualdad de los ingresos;*
- El fuerte crecimiento económico;*
- El aumento del tiempo libre y más libertad en la organización del trabajo (trabajo en casa) para un sector nada despreciable de la población;*
- La intensidad de los movimientos migratorios;*
- La baja de las tarifas;*
- La disminución de la edad de jubilación.*

Todos esos factores permiten bosquejar dos retratos tipo de los clientes que acceden al transporte aéreo.

El primero es un joven empleado de 25-30 años. No es aún ejecutivo, pero tiene ya su modo de vida; ello es posible en la medida en que su mujer trabaja. La disminución de la duración del trabajo semanal le ha permitido encontrar una vida familiar regular cerca de su mujer y de sus dos hijos.

La pareja efectúa uno o dos viajes anuales en vuelo charter, con o sin los niños, lo cual es posible en la medida en que los abuelos están disponibles (jubilaciones a edad más joven) y en que los "tours operators" se encargan, de forma separada, del transporte y de las vacaciones de los niños.

La incorporación de esta clientela, que representa alrededor de un 15% de la población activa, convierte el transporte aéreo en un transporte de masa.

El segundo es un ejecutivo, cuya actividad semanal presenta dos aspectos: una parte de intensos desplazamientos y una parte fija: trabaja en casa.

La duración del trabajo semanal se reduce a tres o cuatro días, pasa un día o menos en su casa para redactar, informarse, etc. Los medios de telecomunicaciones le permiten permanecer en contacto con su empresa.

Su residencia secundaria se ha convertido en su residencia principal. Los abonos anuales a buen precio le permiten tomar el avión para trasladarse a su lugar de trabajo que, desde entonces, puede encontrarse a más de 500 km de su casa. Se trata de la generalización del fenómeno "piloto de línea" que, en un gran número, trabaja en París y vive en la Costa Azul.

A pesar de los progresos realizados en las comunicaciones, está obligado a desplazarse frecuentemente al extranjero por motivos profesionales. Los aeropuertos ofrecen las "oficinas-hoteles" que le permiten mantener reuniones allí mismo y volver a marcharse lo más rápido posible.

*Tomado de GODET MICHELL **De l'anticipation á l'action. Manuel de Prospective et de Strategie.***

En fechas más cercanas se han realizado otros análisis similares, entre los que se destacan los relacionados con los procesos de reestructuración y descentralización vinculados con el surgimiento del Mercado Común Europeo. En el ámbito educativo, se efectuó en Francia, entre 1987 y 1988, un estudio que trascendió fronteras: el de Jacques Lesourne (1993) publicado como **Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000**. Su propósito fue "formular las cuestiones a plantear a mediano y largo plazo para preparar el futuro del sistema educacional francés". Además de la perspectiva que despliega el informe, es remarcable la capacidad que ha tenido para señalar los principales puntos de la reforma educativa que se viene desarrollando en ese país desde esos años.

Profesores de enseñanza secundaria: papel de futuro

Introducción

Diversas circunstancias -tanto internas como externas al sistema educativo- han convertido a la enseñanza secundaria en el período más crítico del proceso pedagógico. Desde el punto de vista interno, la universalización de la enseñanza básica ha dado lugar a la masificación de la enseñanza media y, con ello, la crisis del modelo clásico tradicional, que concebía este nivel como un mecanismo de paso a la Universidad a través del acceso a la cultura general. Desde el punto de vista externo, la crisis de la enseñanza media está asociada a la situación de la juventud en la sociedad moderna. En este sentido, asistimos a cambios muy significativos provocados por, al menos, tres tendencias muy importantes de la sociedad moderna: la tendencia a ampliar cada vez más los ámbitos del estilo de vida de las personas, sobre los cuales es posible tomar decisiones; a adelantar el momento en que se toman dichas decisiones; y la tendencia a postergar cada vez más el acceso a la vida activa y a la independencia económica, concebidos como los factores más importantes de la autonomía personal.

En este juego de tendencias contradictorias, la juventud aparece asociada a imágenes que, por un lado, presentan un futuro incierto, carente de posibilidades, de utopías y de proyectos en los cuales valdría la pena invertir energías; y, por el otro, la juventud constituye el símbolo de la creatividad y de las posibilidades de utilización plena de los márgenes de libertad existentes.

La enseñanza secundaria enfrenta, de esta manera, la necesidad de redefinirse en un sentido global. Ya no se trata solamente de modificar los métodos pedagógicos o de renovar los contenidos curriculares, sino de encontrar una fórmula pedagógica-institucional, que permita articular demandas distintas y hasta contradictorias: formación básica para responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, preparar para la Universidad a los que aspiran a continuar sus estudios, preparar para el mundo del trabajo a los que no siguen estudiando y desean incorporarse a la vida activa, y formar la personalidad integral de los jóvenes, particularmente en lo referido al desempeño ciudadano.

Las demandas a la enseñanza secundaria constituyen, en definitiva, demandas a sus docentes y a las instituciones que los afectan. En este sentido, es preciso reconocer que buena parte de las discusiones que tuvieron lugar en las últimas décadas acerca de los procesos de transformación educativa desconocieron, subestimaron, o simplemente concibieron en forma retórica, el papel de los docentes en general y de los profesores de enseñanza secundaria en particular. Las variables fundamentales sobre las cuales se apoyaron las tentativas de reforma fueron los cambios curriculares, los cambios de la estructura organizativa del sistema, el aumento del tiempo de aprendizaje, el equipamiento didáctico, los textos, etc. Los docentes, en general, fueron simplemente considerados como un insumo más del proceso pedagógico.

Si bien la validez de estos enfoques puede, eventualmente, ser discutida en el contexto de las estrategias educativas del pasado, todo indica que resulta imposible mantener estas en el futuro. Tanto desde el punto de vista pedagógico en sentido estricto, como desde el de la organización institucional de las actividades educativas, el docente estará llamado a jugar un rol central en las transformaciones educativas del futuro.

Desde el punto de vista pedagógico, el reciente informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, definió como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro el aprender a aprender. Ya no se trata simplemente de aprender determinado cuerpo de conocimientos e informaciones, sino de aprender los mecanismos, las operaciones y aquellos procedimientos que permitan

actualizar nuestros conocimientos a lo largo de toda la vida. El desarrollo de la capacidad de aprender implica, como veremos más adelante, disponer de amplias posibilidades de contacto con docentes que actúen como guías, como modelos, como puntos de referencia del proceso de aprendizaje. Nadie desconoce, por supuesto, que el actor central del proceso de aprendizaje es el alumno; pero su actividad no requiere una guía experta y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer.

Desde el punto de vista institucional, a su vez, las reformas actuales suelen tender a otorgar altos niveles de autonomía a las escuelas, para que ellas definan los procedimientos y las estrategias pedagógicas más pertinentes para el logro de los objetivos educativos comunes. Las experiencias recientes están demostrando, sin embargo, que las reformas institucionales no podrán avanzar en forma significativa sin una política integral dirigida al personal docente. En términos generales, estas experiencias tienden a demostrar que la autonomía institucional exige, como condición necesaria para su realización, un nivel de profesionalidad significativamente más alto y distinto que el actual, por parte del personal docente en todas sus categorías.

Las reflexiones que se presentan en este texto intentan, en consecuencia, analizar el tema de los profesores de enseñanza secundaria a partir de estos dos ejes de discusión: pedagógico e institucional. Su objetivo es abrir algunas perspectivas de discusión y de experimentación que permitan avanzar, no sólo desde el punto de vista teórico, sino político-educativo.

Aprender a aprender y desempeño docente

Los pronósticos acerca de la importancia creciente que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro se basan en dos de las características más importantes de la sociedad moderna: la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos y la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información.

A diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional, permanente a lo largo de toda la vida. Pero, además de la significativa velocidad en la producción de conocimientos, también existe ahora la posibilidad de acceder a una cantidad enorme de informaciones y de datos que nos obligan a seleccionar, a organizar, a procesar la información, para que podamos utilizarla.

En estas condiciones, la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones, sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. Este cambio de objetivos está en la base de las actuales tendencias pedagógicas, que ponen el acento en los fenómenos metacurriculares. David Perkins, por ejemplo, llama la atención acerca de la necesidad de distinguir dos tipos de conocimientos: los de orden inferior y los de orden superior. Los primeros consisten en los conocimientos sobre determinadas áreas de la realidad. Los de orden superior son conocimientos sobre el conocimiento. El concepto de metacurriculo se refiere precisamente al conocimiento de orden superior: conocimientos acerca de cómo obtener conocimientos, de cómo pensar correctamente, de nociones tales como hipótesis y prueba, etcétera.

Si el objetivo de la educación consiste en transmitir estos conocimientos de orden superior, el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado. Su función se resume, desde este punto de vista, en la tarea de enseñar el oficio de aprender; lo cual se contrapone al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno, en la que el alumno no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento, sino las operaciones que permiten triunfar en el proceso escolar. En el modelo actual, el oficio de alumno está basado en una dosis muy alta de instrumentalismo, dirigido a obtener los mejores resultados posibles, de acuerdo con los criterios de evaluación, muchas veces implícitos, de los profesores.

¿En qué consiste el oficio de aprender? Al respecto, es interesante constatar que los autores que trabajan sobre este concepto evocan la metáfora del aprendizaje tradicional de los oficios, basado en la relación entre el experto y el novicio. Pero, a diferencia de los oficios tradicionales, lo que distingue al experto del novel en el proceso de aprender a aprender es cómo encuentra, retiene, comprende y opera sobre el saber en el proceso de resolución de un determinado problema.

A partir de esta pareja "experto-novel", el papel del docente se define como el de un "acompañante cognitivo". En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios, el procedimiento utilizado por el maestro es visible y observable. El maestro muestra cómo se hacen las cosas. En el aprendizaje escolar, en cambio, estos procedimientos están ocultos y el maestro debe ser capaz de exteriorizar un proceso mental generalmente implícito. El "acompañante cognitivo" debe, por ello, desarrollar una batería de actividades, destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego -poco a poco- ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos. En síntesis, pasar del estado de novel al estado de experto consiste en conseguir las destrezas que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas.

El concepto mismo de "acompañante cognitivo" permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como modelo. En el esquema clásico de análisis de la profesión docente, el perfil "ideal" del docente era definido a partir de rasgos de personalidad ajenos a la práctica cotidiana de la enseñanza. En este nuevo enfoque, en cambio, el docente puede desempeñar el papel de modelo desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje.

La modelización del docente consistiría, de acuerdo con este enfoque, en poner de manifiesto la forma en que un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito.

Sobre estas bases, el desempeño docente permitiría, al menos teóricamente, superar algunos de los dilemas típicos de los profesores de enseñanza secundaria, en particular el producido respecto a la identidad del profesor como educador o como especialista en su disciplina. Como bien se sabe, el profesor de secundaria -a diferencia del maestro de escuela básica- enseña una determinada disciplina. Esta vinculación con el conocimiento produce una doble lógica de intereses, lealtades y pautas de prestigio: las que provienen de la disciplina y las que provienen de la profesión de educador. Los diagnósticos al respecto son elocuentes. José M. Esteve, en un reciente ensayo sobre la formación inicial de los profesores de secundaria, señalaba con claridad que las instituciones de formación de los profesores, generalmente, la Universidad, ofrecen un modelo de identificación profesional basado en el concepto de investigador-especialista, más que en el concepto de profesor-educador. Tomando el ejemplo de la historia, Esteve señala que "(...) los estudiantes se definen a sí mismos como futuros historiadores y no como futuros profesores de historia" y que "(...) la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden: un fastidio lamentable para escapar al paro". Este fenómeno se presenta con características más o menos similares para otras áreas como las ciencias y las artes, donde los estudiantes son formados como científicos o como artistas y no como profesores de esas áreas del proceso pedagógico.

Esta dimensión del problema de los profesores de secundaria es una de las cuestiones claves de la actual crisis de este nivel. En la medida que la cobertura se ha universalizado y que una parte muy importante de la educación secundaria clásica pasa a formar parte de la educación obligatoria, el modelo tradicional del profesor por disciplina, que va de un establecimiento a otro sin tener en cuenta las características individuales de sus alumnos ni el perfil institucional del establecimiento, asume características significativamente disfuncionales con los objetivos perseguidos.

Sin embargo, desde el momento en que la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una disciplina -la historia, por ejemplo-, sino a todas las actividades que definen el trabajo del historiador, la dicotomía entre la enseñanza y el trabajo científico tiende a reducirse. Este enfoque implica un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesor como de los alumnos, y abre una serie muy importante de problemas para la formación inicial de los profesores, sus modalidades de trabajo pedagógico, sus criterios de evaluación y los materiales didácticos.

Autonomía institucional y desempeño docente

Entre las numerosas consecuencias que produce la incorporación de mayores niveles de autonomía institucional en los establecimientos escolares sobre el desempeño profesional de los docentes, la principal de ellas es la exigencia de trabajar en equipo. Esta implica una ruptura importante en la cultura tradicional de los docentes, basada en la idea de autonomía individual, asociada a un alto nivel de regulación y control burocrático de sus actividades. Como han señalado varios estudios, la actividad de los profesores se caracteriza principalmente por el anonimato y el reglamentarismo, lo cual permite concebir la docencia como un "oficio de individualistas". La impersonalidad burocrática constituye la mejor garantía de la autonomía en la relación pedagógica. Por ello, si bien los profesores perciben negativamente la inspección, pocos la desaprueban, ya que los protege de toda intervención externa. En este esquema de acción educativa, basada en el individualismo docente, la unidad de trabajo es el salón de clase y no la institución escolar, la escuela.

Varias tendencias, cuya vigencia ya está presente en el desarrollo de la educación, indican que este rasgo de la cultura profesional de los docentes no podrá mantenerse en el futuro. En primer lugar, la heterogeneidad de los alumnos obliga a trabajar en equipo para atender las diferentes exigencias, tanto de tipo cognitivo como cultural, que presentan los estudiantes; en segundo lugar, la diversificación de las demandas a la educación no puede ser satisfecha individualmente por cada docente sino por la institución en su conjunto; en tercer lugar, el reconocimiento cada vez más evidente de la continuidad del proceso de formación de la inteligencia y de la personalidad requiere un trabajo articulado entre los docentes que trabajan en las diferentes etapas del proceso educativo; por último, el desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo constituye una exigencia para los alumnos, cada vez más intensamente requerida tanto por el mercado de trabajo como por la sociedad.

Pasar de una cultura de ejercicio individual del oficio a una cultura de profesionalismo colectivo no es un proceso fácil. En primer lugar, es importante reconocer que si bien la reforma institucional, basada en la mayor autonomía y la existencia de proyectos por establecimiento, ha sido un paso muy importante, ello no agota el proceso. La autonomía institucional es una condición necesaria, pero no suficiente para el trabajo en equipo.

En segundo lugar, también es importante reconocer que no existe un sólo tipo de equipo.

Utilizando una metáfora deportiva, Peter Drucker define tres grandes categorías de equipos: la primera se refiere al tipo que se establece en el juego de tenis en pareja; en ese caso, los equipos son de pocos miembros y cada uno trata de adaptarse a la personalidad, las fortalezas y las debilidades del compañero. La segunda se encuentra en el juego de béisbol, o en las orquestas, en el que cada miembro tiene posiciones y funciones fijas a desempeñar. La tercera categoría se basa en el juego del fútbol, donde cada jugador tiene posiciones fijas, pero el conjunto se mueve simultáneamente y adopta para ello una determinada estrategia. La definición de cuál será el tipo dominante de equipo en una determinada institución constituye un paso importante en la elaboración del proyecto institucional.

En tercer lugar, el análisis y las propuestas de trabajo en equipo en instituciones educativas se apoyan fundamentalmente en las experiencias efectuadas en el sector privado, donde la adhesión a determinados principios suele ser un requisito de entrada,

y donde los líderes de la institución tienen posibilidades de tomar decisiones para garantizar la coherencia del proyecto. Estos dos rasgos -adhesión a principios y poder de decisión- no aparecen de la misma manera en las instituciones públicas, que se orientan por principios formales de funcionamiento burocrático. Cómo introducir en las instituciones educativas públicas los rasgos que permitan un funcionamiento más comprometido con determinados objetivos, y más cooperativo desde el punto de vista del trabajo profesional es, precisamente, uno de los problemas más importantes que se presenta a la política educativa actual, en particular desde el punto de vista de la administración y de la gestión.

Al respecto, es importante recordar que la incorporación de la idea del equipo docente tiene implicaciones importantes sobre las condiciones de trabajo. ¿Cómo permitir la movilidad de los docentes si se pone el acento sobre la autonomía institucional y si el desempeño está asociado al perfil de cada institución?, ¿cómo definir una política salarial por equipos y no por individuos aislados?, ¿cómo garantizar niveles adecuados de objetividad en la evaluación del ejercicio docente cuando el rendimiento es por equipo y no por individuo? son el tipo de preguntas que aparecerán a medida que se avance en el desarrollo de estrategias educativas basadas en la idea de promover una educación adecuada a los nuevos desafíos. Estas preguntas no tienen respuestas únicas ni a priori y será necesario aceptar que no existe una manera única de resolver los problemas. La elaboración de las respuestas exigirá, en consecuencia, un cierto grado de experimentación y de evaluación de resultados, en las que las tradiciones de cada país desempeñarán un papel fundamental.

A pesar de esta carencia de respuestas fijas, existen, sin embargo, algunas líneas de acción sobre las cuales es posible definir políticas específicas. Una de ellas es la formación en servicio de los docentes, sobre la base del establecimiento escolar y no sobre las exigencias de cada disciplina. Al respecto, el debate es muy interesante y la dicotomía no implica optar por una opción de forma exclusiva. La capacitación en servicio ha estado tradicionalmente efectuada al margen del establecimiento donde ejerce el docente y ha sido destinada a satisfacer carencias de su desempeño individual, ya sea en la asignatura especial o en el tipo de problemas que el docente afronta en su clase. Los límites de esta modalidad de capacitación en servicio se han mostrado en diversos estudios. Apoyar los programas de capacitación en servicio en las necesidades del establecimiento escolar, en cambio, tiende a favorecer el trabajo en equipo y la cultura común. Esta alternativa para la formación en servicio no anula la posibilidad ni la necesidad de recibir capacitación individual específica. La complementariedad de ambas formas de capacitación es evidente y el desafío al que hay que enfrentarse consiste, precisamente, en su articulación.

Fuente: JUAN CARLOS TEDESCO, Profesores de enseñanza secundaria: papel de futuro, en **Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo**. Documentos de un debate, Fundación Santillana.

Métodos de la prospectiva

En este apartado no se pretende agotar la metodología de la prospectiva ni formar para realizarlas, sino presentar el desarrollo del perfil instrumental de estos estudios para comprender sus desafíos. Por ello es relevante señalar las cuatro etapas de todo estudio prospectivo:

- I. Retrospectiva-diagnóstica, que se lleva a cabo con la construcción de grillas de análisis para generar una primera aproximación al sistema en estudio.
- II. Prospectiva-diagnóstica, en la que se utilizan, entre otros métodos, el de escenarios.
- III. Normativa, que se desarrolla para determinar cuáles son los futuros deseados.
- IV. Estratégica, en la cual se realiza la elección de escenarios y las acciones a encarar relacionadas con las variables estudiadas.

Básicamente, Michel Godet (1992) presenta diversas metodologías para la prospección del futuro. Una de las técnicas más utilizadas para pensar y analizar las evoluciones más probables del futuro es el método de escenarios, que permite una descripción sistémica sobre futuros cualitativamente diferentes y describe los caminos posibles que los relacionan con la situación de origen. Utiliza variables cualitativas y cuantitativas y considera las diversas dimensiones de la organización en estudio.

En la elaboración de los escenarios se construye un conjunto coherente de hipótesis para identificar las posibles y diferentes situaciones que se pueden presentar, de manera tal de prepararse para afrontarlas. Estos procesos estimulan el análisis de las estrategias con el fin de lidiar con la incertidumbre. Se estudian las alternativas de futuro para identificar las situaciones extremas, sobre las cuales la organización tiene muchas veces poco o nada de control. Se identifican tanto las oportunidades como las amenazas o trabas para el desarrollo de la organización

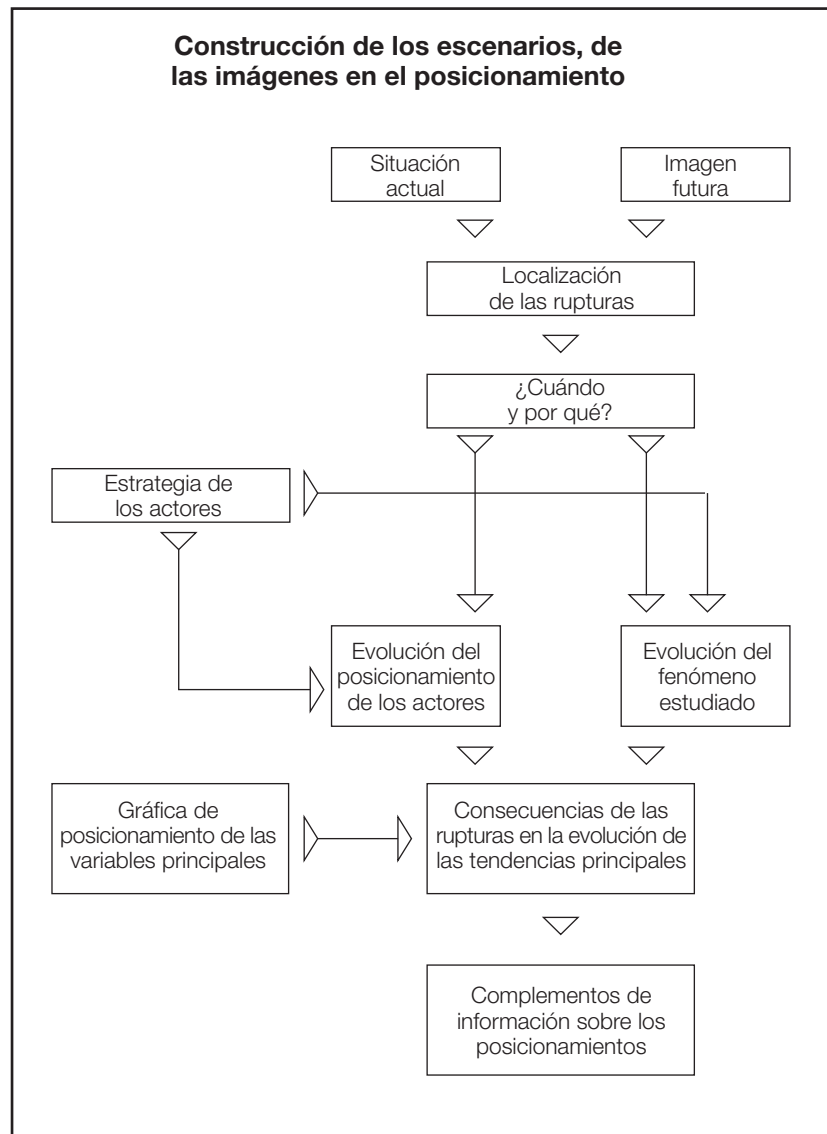
Así, en el decir de Leitao (1996) : *"Los escenarios son el conjunto coherente y plausible, no necesariamente probable, de acontecimientos seriados o simultáneos, a los cuales están asociados determinados actores en una escala de tiempo"*.

Michel Porter (1990) lo expresa de esta forma: *"Un escenario es una visión internamente consistente de aquello que el futuro podría llegar a ser: con la construcción de múltiples escenarios, una organización puede explorar sistemáticamente las posibles consecuencias de la incertidumbre"*.

El método de escenarios generalmente construye tres o cuatro situaciones por estudio y desarrolla una secuencia de trabajo como la que se explicita en el esquema –tomado de Godet (1990)- que se presenta a continuación.

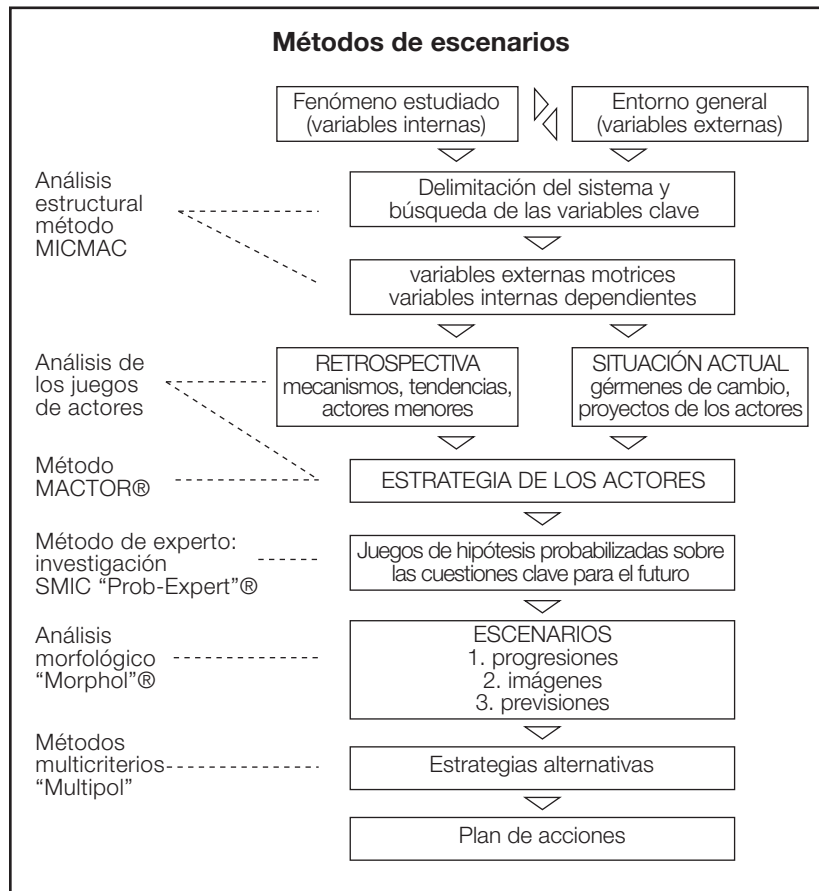
En la elaboración de los escenarios se construye un conjunto coherente de hipótesis, no para imaginar el futuro exactamente como irá a ser, cuestión imposible en sí misma, sino para identificar las posibles y diferentes situaciones que pueden llegar a presentarse, de manera tal de prepararse para afrontarlas.

Esquema 1



Si bien el método de escenarios básico realiza ese recorrido, en los estudios más elaborados, el autor incorpora: el análisis estructural o método MICMAC, el análisis estratégico; el juego de los actores o método MACTOR; las estrategias de simulación y métodos morfológico MORPHOL; la consulta de expertos o método SMIC; y el método de multicriterios o "Multipol", como lo articula el esquema 2 -que presenta en su texto Godet- y que se adjunta a continuación.

Esquema 2



OREALC-UNESCO, en el texto **Modelo de gestión GESEDUCA** (1994:72), incorpora las siguientes fichas de trabajo sobre estas metodologías, que se incluyen en el texto para facilitar un acercamiento mayor a estas propuestas:

Ficha técnica: Escenarios

Es una técnica para identificar los posibles escenarios que podrían ocurrir y que tendrían incidencia en los proyectos de acción del actor.

Instrucciones:

- A.**
 1. Identificar las variables del entorno sobre las cuales el actor no ejerce control y que tienen incidencia en los proyectos de acción.
 2. Establecer los valores probables que podrían asumir las variables identificadas, señalando un valor negativo, un valor positivo y uno intermedio.
 3. Combinar los valores de las variables de modo de conformar un escenario optimista, uno pesimista y uno intermedio.
- B.**
 1. Seleccionar dos variables relevantes que representen tendencias significativas del entorno.
 2. Escoger dos valores extremos para cada una de las variables.
 3. Cruzar las variables seleccionadas y conformar cuatro cuadrantes cuyas combinaciones representen los escenarios de ocurrencia probable.

Ficha técnica: Matriz estrategias/escenarios

Es un instrumento para anticipar las estrategias que sería pertinente desarrollar en cada uno de los escenarios diseñados.

Instrucciones:

- 1. Construir una tabla de doble entrada que en su primera fila contenga cada uno de los escenarios identificados y analizados y en cuya primera columna, aparezcan las estrategias que sería necesario desplegar.*
- 2. Identificar, para cada escenario, los resultados que cabría esperar con cada estrategia y los recursos necesarios para llevarla a cabo.*

Ficha técnica: Mapa de actores

Es una matriz que permite identificar los actores relevantes en una situación, problema o proyecto de acción, así como relacionar los objetivos que persigue, sus posiciones frente a los que está en juego, sus estrategias y los recursos que controla.

Instrucciones:

- 1. Construir una tabla de doble entrada que en su primera fila contenga, por ejemplo, ítems como: objetivos del actor, interés en el proyecto, recursos que controla, posición, etc.; y, en cuya primera columna, aparezcan los actores relevantes del proyecto, situación o problema.*
- 2. Identificar para cada actor, con la mayor precisión posible, lo que de él cabría esperar en cada uno de los ítems señalados.*

Ficha técnica: Análisis de viabilidad

Es una técnica para estimar la posibilidad de que las propuestas o proyectos de acción de un actor se decidan, ejecuten o permanezcan en el tiempo.

Instrucciones:

- 1. Construir una tabla de doble entrada que en su primera fila contenga los ítems que se quieran evaluar; por ejemplo: viabilidad política, económica, organizativa, institucional, etc. y en su primera columna contenga cada uno de los proyectos de acción del actor.*
- 2. Estimar, mediante una escala de valores positivos o negativos, el grado de viabilidad de cada proyecto.*

¿Qué ha aportado la prospectiva?

En grandes líneas, puede afirmarse que la prospectiva y sus propuestas alertan al menos sobre las siguientes cuestiones:

- La necesidad de revisar las actitudes de las organizaciones y las personas ante los cambios y el futuro.
- La preocupación por destacar la necesidad de desarrollar nuevas capacidades y estrategias de frente al futuro.
- La estimulación de una lectura más integral de los contextos complejos y cambiantes con vistas a generar decisiones y acciones más acordes con ellos.

Suenan campanas de alarma: la escuela puede generar inteligencia repartida

Este libro apunta a una estrella especial del firmamento de la pedagogía: la escuela inteligente, a nuestro juicio, debe poseer tres características:

Estar informada. *En la escuela inteligente, los directores, los docentes e incluso los alumnos saben mucho sobre el pensamiento y el aprendizaje humanos y sobre su funcionamiento óptimo. También saben mucho sobre el funcionamiento óptimo de la estructura y de la cooperación escolar.*

Ser dinámica. *Este tipo de escuelas no necesita sólo información sino un espíritu enérgico. Las medidas que se toman tienen por objeto generar energía positiva en la estructura escolar, en la dirección y en el trato dispensado a maestros y alumnos.*

Ser reflexiva. *La escuela inteligente es un lugar de reflexión en la doble connotación del término: atención y cuidado. En primer lugar, quienes la integran son sensibles a las necesidades del otro y lo tratan con deferencia y respeto. En segundo lugar, la enseñanza, el aprendizaje y la toma de decisiones giran en torno del pensamiento.*

Como veremos más adelante, es de capital importancia colocar el pensamiento en el centro de todo cuanto ocurre. Cualquier empresa que desee progresar necesita de un espíritu enérgico y vigoroso y nada quita más energía que hacer muchas cosas y no tener tiempo para hacerlas medianamente bien. De acuerdo, lo queremos todo. Pero, ¿qué preferimos?: como mínimo, tres metas generales, estrechamente ligadas con la esencia de la educación y difíciles de refutar: I. retención del conocimiento; II. comprensión del conocimiento, y III. uso activo del conocimiento.

Hay una expresión que las engloba a todas: "conocimiento generador"; es decir, conocimiento que no se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él. El fundamento racional que lo sustenta puede reducirse a un simple enunciado: el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Sólo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionan sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo. Podemos reestructurar la educación según las cinco dimensiones:

I. La Teoría Uno afirma que necesitamos una instrucción que dé prioridad a la información clara, a la práctica reflexiva, a la realimentación informativa y a la motivación intrínseca y extrínseca.

II. La pedagogía de la comprensión.

III. El metacurrículo nos obliga a atender a un conocimiento de orden superior.

IV. La inteligencia repartida exige una organización de las actividades escolares que se centre en la persona más el entorno y no en la persona sola.

V. La economía cognitiva subraya la necesidad de forjar una economía cognitiva intensa y no moderada, cuyos logros justifiquen los costos financieros y psicológicos adicionales que entraña toda cognición compleja, tanto para los alumnos como para los maestros.

El último cuarto de siglo fue testigo del auge de la experimentación pedagógica y de un sinnúmero de descubrimientos surgidos de la investigación y la experiencia. Los estudios comparados sobre la enseñanza en los Estados Unidos, y la de otros países, no son sino uno de esos hallazgos. Nuestros conocimientos sobre la educación han avanzado en muchas áreas: desde los detalles del proceso de aprendizaje en la mente y el cerebro del individuo, hasta la amplia gama de factores estructurales que influyen en la viabilidad de una innovación en gran escala. Lo que nos falta, en cantidades colosales, no es el conocimiento sino el uso del conocimiento.

En las últimas dos décadas se ha realizado una investigación sin precedentes sobre el proceso de cambio. De qué manera una innovación se afianza o tambalea, perdura o se marchita. La única conclusión válida que podemos extraer de estos miles de estudios y experiencias es sumamente desalentadora: casi todas las innovaciones pedagógicas fracasan a largo plazo. Aun las que han tenido un buen comienzo vuelven a las prácticas de rutina a lo sumo en cinco años. Existen tres desafíos fundamentales respecto de toda innovación pedagógica de largo alcance:

- i. Afrontar las necesidades y las restricciones de la escala de trabajo, innovaciones viables en algunos contextos, resultan impracticables en gran escala en otros.*
- ii. Poner en funcionamiento el cambio, el proceso de instrumentar una reforma es fundamental. Sin una instrumentación hábil, incluso las innovaciones en principio viables generalmente fracasan.*
- iii. Desarrollar un profesionalismo reflexivo; el perfeccionamiento del maestro, tanto del que ya está en servicio como del que acaba de ingresar a la escuela, es esencial si se desea que las innovaciones progresen.*

Exige algo más que un puñado de tácticas que tienden a la reflexión: tareas que requieren esfuerzo cognitivo, cooperación entre pares, discusiones, debates, etc. Todo ello constituye, sin duda, un paso en la dirección correcta, pero no significa que se llegue a destino. La escuela inteligente, en el más pleno sentido de la palabra, es un intrincado mecanismo social en que los diversos factores -Teoría uno, pedagogía de la comprensión, metacurriculo, inteligencia repartida, economía cognitiva intensa y atención a la dinámica del cambio- se engranan para sustentar una enseñanza y un aprendizaje informados, dinámicos y reflexivos. Espero que los padres tomen en serio los peligros que entraña una educación difusa, únicamente preocupada por el cumplimiento de un programa que lo abarca todo, y encuentren un fundamento común en nuestras metas clave: retención, comprensión y uso activo del conocimiento. Espero que los empresarios reconozcan los daños causados por una enseñanza rutinaria y mecánica que produce egresados carentes de información y de ilusiones, y tengan fe en una enseñanza y en un aprendizaje más informados, dinámicos y reflexivos.

Espero que los maestros encuentren el optimismo y la orientación que necesitan para luchar contra la frustración y el cansancio, producto de las presiones que se ejercen en la mayoría de los ámbitos escolares, y hallen en este libro la confirmación de su buena práctica docente y también nuevas maneras de pensar acerca de la enseñanza y del aprendizaje. Espero que:

- los directores encuentren razones válidas para innovar, frente a la apatía y la desconfianza de las comunidades;*
- los ciudadanos, conscientes del poder que representa la educación pública, despierten y presten sus voces, opiniones y votos a la creación de la escuela inteligente;*
- los miembros de los consejos escolares la examinen y juzguen, en consecuencia, el funcionamiento pedagógico de las instituciones en las que prestan servicios;*
- los planificadores estatales de la educación la tengan en cuenta y se pregunten qué planes y procedimientos, dentro del área que les compete, pueden propiciar la creación de escuelas inteligentes;*
- que los políticos reconozcan que la educación deficiente aplasta a la sociedad, minando sus potencialidades, y juzguen cuán importante puede ser un aprendizaje reflexivo para la vitalidad intelectual y económica de la nación.*

Pero el fracaso en el uso del conocimiento es todavía una realidad palpable. Si nos centráramos en aquellos principios básicos y ampliamente reconocidos, crearíamos sin duda escuelas inteligentes en todas las comunidades. Porque es posible hacer de las escuelas una invención aun más ingeniosa, a fin de que sean plenamente lo que son: verdaderas maravillas de este mundo.

Fuente: DAVID PERKINS, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa, 1995.

La superación de esquemas lineales

La administración en tiempos de estabilidad

Los modelos organizacionales están enraizados en situaciones históricas, políticas y socioeconómicas específicas; son respuestas humanas a necesidades coyunturales y responden normalmente a urgencias muy concretas. De manera muy simplificada, puede decirse que los modelos organizacionales aún vigentes arrastran resabios de un pasado ligado a la "segunda revolución industrial" y a sus impactos tecnológicos que, como los actuales cambios, también superaron el mundo productivo y afectaron a toda la estructura social.

Intentando responder a las problemáticas de su tiempo, y basándose en el reinado de la racionalidad llevada a su máxima expresión, se concibieron organizaciones cerradas sobre sí mismas que construyeron una cultura limitada, limitante, inhibidora y empobrecedora para los seres humanos y las finalidades que se plantean. En este marco, las organizaciones estuvieron regidas por rutinas fijas y repetitivas a lo largo del siglo; ese modelo, con mínimos ajustes y mejoras, ha sobrevivido.

En ese contexto, el pensamiento administrativo concibió una visión formalista y mecanicista de la planificación en todos los ámbitos en que se aplicaba. La educación estuvo acorde con esas improntas, con épocas en que las administraciones afrontaban situaciones previsibles y repetitivas, que posibilitaban diseños *ex-ante* de planes que, con una gran racionalidad organizativa, programaban exhaustivamente todos los aspectos de la organización.

Son modelos de planificación y administración que se basaron fundamentalmente en proyecciones sobre datos del pasado y, en ese sentido, la planificación llegó a ser la extensión en el futuro de las tendencias pasadas, considerando ciertas hipótesis de extrapolación o de inflexión.

Actitudes ante los cambios

Las organizaciones han estado ocupadas durante mucho tiempo en administrar las permanencias. Ha resultado lento su proceso de comprensión sobre qué hacer para gestionar en tiempos de cambios fuertes y contextos complejos.

Dos patrones han dominado el modo de enfrentar los cambios; el primero es el que podría denominarse *pasivo*, en el que los cambios y el futuro no son percibidos o no se quieren afrontar. Las conductas más comunes son el inmovilismo, la

incertidumbre y la sensación de que no se puede hacer nada o del "no tenemos nada que ver": es la llamada "estrategia del avestruz".

El segundo patrón es el *reactivo*: en este patrón de comportamiento se espera el caos para reaccionar y actuar. Es la conducta del "*apagafuegos*": se pone en movimiento cuando la situación llegó al límite. Generalmente, sólo se logra administrar las crisis, con el deterioro organizacional que esto implica.

Abandonar los planes delineados sobre las líneas del pasado y generar respuestas acordes con los contextos cambiantes ha llevado mucho tiempo y aprendizajes. Los actuales desafíos plantean la necesidad de incorporar un espíritu atento a las permanencias, pero también a los cambios que plantea el futuro. Exige asumir los riesgos y capacidad para identificar las oportunidades y las amenazas en el horizonte de la organización. Impone un actor que pueda moverse en el triple movimiento que produce el corto y el mediano plazo, pero no desestima ampliar la mirada hacia el largo plazo.

Esto supone asumir, ante el futuro y ante los cambios, una actitud de *vigía* que, apoyándose en la experiencia pasada y la presente, no desestime la construcción de los futuros posibles de forma tal de poder reconocer la incertidumbre en su camino, incorporándola para lidiar con ella. Implica incorporar a los determinismos del pasado el panorama de los futuros posibles, de forma tal de generar estrategias de conducción de las acciones que posibiliten trabajar para un futuro deseado. Asumir las incertidumbres y la búsqueda para aclarar las posibles discontinuidades del futuro podría permitir también el desarrollo de una organización más preparada para el futuro, en los actuales ambientes de cambios acelerados.

Requerimientos de contextos cambiantes

Las actuales organizaciones y sus entornos, en movimiento constante y muchas veces imprevisibles, ya no requieren como antaño un ordenado listado de decisiones que habría que tomar; ya que las estructuras no sólo deberán adecuarse a los contextos sino anticiparlos. La actual coyuntura requiere nuevas capacidades y otra sensibilidad, que tendrá que ser acompañada por nuevas herramientas y métodos. Una gran capacidad, entre otras, de considerar las consecuencias futuras de las acciones del presente; una gran capacidad para ir desarrollando acciones y reflexionando sobre ellas y una gran capacidad de "pensar de pie".

Desprenderse de una concepción de programación de cada movimiento y de cada una de las respuestas para dar paso a metodologías más dinámicas -no por ello menos rigurosas- llevará tiempo y aprendizaje; pero ese es el desafío.

Se hace necesario capacidad y competencia para conocer qué ocurre y qué ocurrió en el sistema educacional; conocer sus nudos críticos; las fortalezas y

*Esto supone asumir,
ante el futuro y ante los
cambios, una actitud
de vigía que,
apoyándose en la
experiencia pasada y la
presente, no desestime
la construcción de los
futuros posibles de
forma tal de poder
reconocer la
incertidumbre en su
camino, incorporándola
para lidiar con ella.*

*La actual coyuntura
requiere nuevas
capacidades y otra
sensibilidad que tendrá
que ser acompañada
por nuevas
herramientas y
métodos. Una gran
capacidad, entre otras,
de considerar las
consecuencias futuras
de las acciones del
presente; una gran
capacidad para ir
desarrollando acciones
y reflexionando sobre
ellas; una gran
capacidad de "pensar
de pie".*

debilidades del sistema para generar aprendizajes para todos los estudiantes. Será necesaria competencia para construir las posibles tendencias futuras con sus oportunidades, amenazas y bifurcaciones.

Por último, y no menos importante, es la capacidad de estimular el desarrollo de una cultura profesional y organizacional potente para pensarse a sí misma, de encontrar sus patrones de funcionamiento, de reflexionar sobre ellos y de aprender de lo realizado para mantener el rumbo con sabiduría y conciencia de lo que debe permanecer y de lo que habría que transformar.

¿Gestión?

Sería absurdo pensar que no se ha pretendido siempre la calidad de la educación pública; pero la obligatoriedad de la educación básica y la expansión de la escolaridad, junto con los múltiples y muy diversos factores, insumos, procesos y resultados que las acompañan, y la perenne escasez de recursos de todo tipo para ello, han propiciado la pérdida del control de los factores que la determinan. ¿De qué depende la calidad de la educación pública? ¿Qué decisiones deben tomarse para asegurarla a toda la población de un país? La calidad se ha buscado en la pertinencia y validez de los planes y programas de estudios, en la formación universitaria de los profesores, en la suficiencia de los recursos financieros, en la didacticidad de los materiales educativos, en la integridad de la formación previa de los alumnos, en el compromiso de los padres y en muchos otros factores que intervienen en este riquísimo y complejo proceso social.

La década de los noventa aporta un nuevo concepto que ha adquirido en los últimos años una presencia cada vez mayor como factor determinante: el de gestión; tal pareciera que en él se resuelven todos los elementos de la calidad.

¿Hablar ahora de gestión es apearse acriticamente a una nueva moda, impuesta por los organismos internacionales? ¿Preferimos, con la modernización, acogernos a una palabra poco usual en el vocabulario pedagógico para referirnos -con intenciones gatopardescas- a los mismos viejos problemas de la administración de la educación?

Bien entendida, la palabra alude efectivamente a un nuevo concepto: a ese factor impalpable e intangible que tiene que ver con la manera como se administran, en el sentido más notable y más completo de este término, los muy distintos insumos que intervienen en los complejos educativos.

Vale la pena intentar un concepto nuevo porque con él se busca identificar la enorme complejidad intrínseca de la educación, para derivar de ella la naturaleza de las formas administrativas suficientes, certeras, adecuadas y sobre todo válidas que permitan lograr los resultados buscados. Intentarlo es proteger el carácter eminentemente formativo y pedagógico de los procesos que intervienen en la educación; no estamos hablando de productos fabriles. Durante mucho tiempo, la administración de la educación pública y sus formas, simplificadas o burocratizadas conforme a estrictos criterios eficientistas, redujeron la potencialidad y la riqueza de la tarea educativa a los estrechos cauces de la economía de los escasos recursos materiales y el control de los participantes.

La gestión de la educación pública es una de las tareas más complejas que enfrentan los países en la actualidad. Mejor y más eficiente organización educativa para alcanzar los nuevos objetivos que nos impone una sociedad que vive cambios tan profundos. Gestión implica, sin lugar a duda, toma de decisiones; pero también la capacidad de llevar la organización, la supervisión y el seguimiento que requieren múltiples sujetos para llevarlos a cabo, incluyendo la posibilidad de transformarlas. Una gestión bien entendida incluye también el análisis y la valoración de los resultados logrados y de los factores que los determinaron.

El concepto de gestión aparece unido a la definición de la escuela -el plantel escolar- como la unidad orgánica de desarrollo de la acción educativa pública. Las decisiones educativas pasan así por tres grandes escalas espacio-temporales: la social en su conjunto, la institucional o del sistema educativo y la del plantel en lo particular. También abarcan un sinnúmero de dimensiones; no son las decisiones que toma el pequeño grupo cultural, étnico o religioso para organizar la escuela privada para sus hijos. Son las decisiones que afectan a la formación de los ciudadanos de un país.

Estas decisiones tienen que ver con aspectos fundamentales, como la estructura general de la educación, los planes y programas de estudios, la certificación de los conocimientos, la formación necesaria y los requisitos para el nombramiento de los

profesores, el financiamiento. Pero también con aspectos más particulares, como la localización y el tamaño de los planteles, la distribución del tiempo y del espacio para el trabajo escolar, la organización interna del trabajo pedagógico en cada escuela, la selección de los libros y materiales didácticos, la movilidad o la permanencia de los profesores en los planteles, el diseño de actividades adicionales, y varias más.

Las decisiones implican siempre tomadores de decisiones. ¿Quiénes son los que deben tomar las decisiones respecto de los grandes problemas señalados? ¿Quiénes, las de los problemas subalternos? ¿En qué escala la decisión de qué tipo de sujetos es mejor? ¿Cuál es la mejor manera de tomar decisiones? ¿Cuál la mejor manera de lograr que los participantes en este amplio y complicado proceso se sientan aludidos, encuentren (y construyan) los cauces institucionales certeros para desarrollar la acción educativa nacional y asuman el compromiso de lograr los objetivos propuestos o de proponer otros equivalentes?

Sin duda, modernizar la educación exige una transformación a fondo de la organización de las escuelas y los sistemas educativos: una nueva gestión de la educación pública. En nuestro país hemos acordado -en 1992- enfrentar este enorme reto por medio de la federalización de la educación básica. Esto significa una redistribución de las responsabilidades por la educación nacional, antes facultad casi exclusiva del gobierno federal, entre este y los gobiernos estatales y municipales. Se abrieron también las puertas a una amplia participación social en la educación. Los proyectos educativos de cada uno de los Estados de la República empiezan así a potenciar la riqueza de sus iniciativas largo tiempo inhibidas y a transformar los alcances y los niveles de las decisiones educativas que ahora pueden tomar. Se modifican también los alcances y niveles de las responsabilidades y las posibilidades de generalizar una educación de calidad; en algunos Estados se pregona la autogestión y la autonomía de los planteles.

Son múltiples las cuestiones a resolver: ¿Qué ventajas o desventajas tiene la toma local de decisiones? ¿Cómo debe ser la gestión interna de cada escuela, en el contexto de un sistema eficiente que le asegura la posibilidad de conseguir las condiciones necesarias para operar con calidad? ¿Cuáles son las posibilidades locales de asegurar la mejor educación a la población local? ¿Es la suma de las particularidades la que logra la calidad de la educación nacional o más bien se abren ahí las posibilidades de la desigualdad y el distanciamiento? ¿Debe resolver cada municipio situaciones que pueden decidirse mejor a otros niveles? ¿Debe cada plantel experimentar alternativas ya superadas en otros lados? ¿Hasta qué punto deben ser autónomas las decisiones? ¿Cómo se interrelacionan de manera eficiente las múltiples escuelas de un país?

El debate sobre la gestión adquiere una prioridad innegable. Entre otras razones, porque en nombre de ella se pueden provocar nuevos problemas y fracasos.

Fuente: MARÍA DE IBARROLA, Editorial, en **Básica, Revista de Escuela y del Maestro**, N° 5, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, 1995

Gestión y anticipación

Toma de decisiones

El trabajo de gestión plantea riesgos para todo responsable de pilotear procesos complejos de gran responsabilidad social. Las sucesivas crisis y transformaciones han instalado una dinámica de trabajo que tiende a promover una lectura fragmentada de las situaciones y que termina por imponer el peso del corto plazo. La situación puede así devenir fácilmente caótica; la imaginación, amarrada y gran parte del trabajo tornarse improductivo. Los esfuerzos, por desmesurados que sean, no "lucen" y no hay tiempo para captar sus impactos. Otra consecuencia de este esquema de trabajo que se instala rápidamente es que olvida también los tiempos y espacios necesarios para consensuar acuerdos con la sociedad sobre los problemas y sobre la elección de las posibles alternativas para su resolución.

Por su parte, "anticipar" proviene del latín *anticipare*: *ante*, "antes" y *capere*, "tomar". Hacer que algo ocurra o tenga efecto antes del tiempo regular o señalado.

La anticipación adquiere sentido si se la vincula con la proposición de acciones y, fundamentalmente, si forma parte del proceso sistemático de toma de decisiones. Es común decir que un ítem de suma relevancia para gestores educativos es el relacionado con crear y disponer de información relevante y oportuna sobre el sistema que conducen. Y para avanzar en este punto puede afirmarse que hace falta información y conocimiento sobre el sistema. Trabajar sobre una colección de datos raramente posibilitará generar políticas de impacto y capacidad de resolución.

Trabajar sólo considerando el pasado como informante de los posibles trayectos futuros puede, hoy más que nunca, generar estancamiento y fracaso. Incorporar la anticipación a los procesos de toma de decisiones puede resultar fructífero si se tienen en cuenta algunas consideraciones.

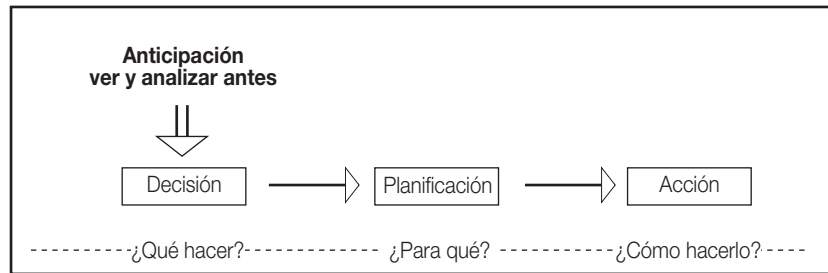
En primera instancia, si se incorpora la anticipación como elemento esencial de la reflexión estratégica, si la anticipación integra el proceso del diseño de acciones por parte de los equipos de gestión. La anticipación, en este sentido, puede ser considerada como *un ver y analizar antes de decidir, planificar o proyectar la acción*. Como se muestra en la figura siguiente, la anticipación contribuiría a plantearse: ¿De dónde venimos?, ¿hacia dónde vamos? Y definir con mayor claridad ¿qué hacer?

El trabajo de gestión plantea riesgos para todo responsable de pilotear procesos complejos de gran responsabilidad social.

*"Anticipar" proviene del latín *anticipare*; *ante*, antes, y *capere*, tomar. Hacer que algo ocurra o tenga efecto antes del tiempo regular o señalado.*

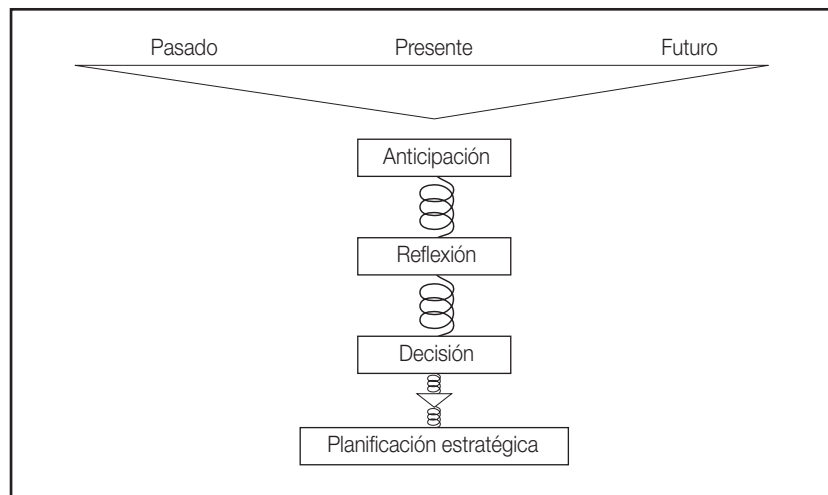
La anticipación, en este sentido, puede ser considerada como un ver y analizar antes de decidir, planificar o proyectar la acción.

Esquema 3



En segunda instancia, la anticipación es el elemento reflexivo que -considerando futuro, presente y pasado- se informa de ellos, contribuyendo a generar un potente proceso sistemático de toma de decisiones, como lo representa el esquema 4.

Esquema 4



Superando viejas concepciones, la planificación puede ser concebida como la construcción o la utilización de representaciones anticipatorias para guiar acciones a emprender.

Desarrollar la anticipación como actitud es un primer paso a encarar por los gestores educativos.

Anticipación y gestión educativa

Superando viejas concepciones, la planificación puede ser concebida como la construcción o la utilización de representaciones anticipatorias para guiar acciones a emprender. Si se toma lo que afirma R. Ackoff sobre que ella "consiste en idear un futuro deseado, así como los medios reales para llegar a él", puede verse que la planificación es una herramienta más ligada con el porvenir que con el pasado. Una de las limitaciones que padecía la planificación normativa era la de un modelo basado en datos y relaciones con el pasado, pero que se ocupaba poco en reconocer los posibles futuros a los que tendría que enfrentarse.

Desarrollar la anticipación como actitud es un primer paso a encarar por los gestores educativos. Desarrollar la capacidad de análisis prospectivo aumenta la competencia para generar acciones y políticas educativas de impacto y mejoramiento

educativo. La anticipación como actitud es una reflexión que prepara para la acción estratégica, para la generación de proyectos de acción. La anticipación es un elemento de la reflexión y del proceso sistemático orientado a la toma de decisiones generado por los gestores de lo educativo. A la hora de diseñar estrategias de acción, la anticipación posibilita a los gestores educativos:

- descubrir nuevas relaciones,
- estar atentos tanto a las permanencias como a los cambios,
- generar decisiones y desarrollar acciones de elevada calidad y pertinencia.

Resta entonces plantearse cómo provocar una actitud de alerta y de atención a los cambios que plantea el futuro y cómo tomar las decisiones más pertinentes para gestionar una evolución progresista de nuestras instituciones educativas. Sin pretender agotar estos interrogantes, puede afirmarse que el uso de información diversa sobre el sistema educativo en su conjunto, el conocimiento sobre lo que ocurre en el mundo lejano y en el mundo cercano, el estar al día sobre qué ocurre en el mundo del trabajo, en el del empleo, en el de los jóvenes, entre otras cuestiones, puede colaborar a alimentar esa actitud de vigía. Entre las herramientas más relevantes para alentar esta actitud y competencia de gestores educativos pueden considerarse las siguientes:

- investigaciones,
- estudios temáticos,
- estudios diagnósticos,
- estudios de seguimiento de variables clave del sistema educativo,
- estudios del estado de opinión y expectativas de los sujetos (docentes, padres, estudiantes, comunidad),
- estudios de caminos críticos o gráficos de PERT,
- gráfico de árbol de decisiones,
- ordinogramas de actividades,
- talleres de reflexión sobre la acción,
- talleres de prospectiva,
- talleres para el aprendizaje continuo,
- técnicas para la caza de ideas.

Actividades

Ficha N° 1

A. Del libro de Jacques Lesourne ***Educación y Sociedad, Desafíos del año 2000***, en el que realiza un estudio de prospectiva sobre la educación en Francia en el fin del siglo, lea la introducción y la síntesis global.

B. Realice una pequeña síntesis del texto indicado rescatando las principales premisas metodológicas. Dedique no más de dos carillas para desarrollar esta actividad.

C. Identifique en el índice del texto las cuatro partes en las que se encuentra dividido, indague el contenido de cada una de ellas e identifique cuál es el objetivo de cada una.

D. Lea en profundidad la parte III: "El sistema educativo frente a su futuro". Desarrolle tres reflexiones que este texto le haya sugerido, teniendo como referencia la transformación educativa en su provincia.

E. ¿Qué iniciativas sería razonable considerar para mejorar específicamente los sistemas de información para la toma de decisiones y la actitud de vigía ante los cambios?

Ficha N° 2

A. Indague qué estudios de prospectiva podría haberse realizado en el país, o a nivel provincial, tanto en el ámbito público como en el privado.

B. Infórmese sobre los estudios e investigaciones realizados en su provincia en los últimos cinco años.

C. Busque diferentes informes sobre la situación de la provincia en sus aspectos educativos. ¿Cuáles son los problemas más acuciantes? ¿Se perfilan en el estudio las posibles oportunidades y amenazas en el que se presenta ese problema?

D. Indague si existe alguna acción o proyecto que intente modificar ese problema.

Bibliografía

ACKOFF, RUSSEL, **Las fábulas antiburocráticas de Ackoff. Reflexiones irreverentes**, Barcelona, Granica, 1993.

AGUERRONDO, INÉS, **Planificación de las Instituciones escolares en AAVV Las instituciones educativas**, Cara y Ceca, Buenos Aires, Troquel-Flacso, 1993.

AROCENA, R.; GANÓN, V.; MARTINEZ, P.; PÉREZ GARCÍA, A.; SARÁCHAGA, D.; VERA, T.; **El Futuro ¿destino o tarea?, Proyecto Uruguay 2000**, Montevideo, FESUR, 1989.

AAVV, **Los límites del crecimiento. Informe del Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad**. México, FCE, 1972.

CHÁVEZ, PATRICIO, **Metodología para la Formulación y Evaluación de Proyectos Educativos: Un Enfoque Estratégico, Curso de Capacitación y Actualización para Planificadores de la Educación**, CINTERPLAN, OEA, Caracas, 1990.

DE KETELE, JEAN-MARIE; ROEGIER, XAVIER, **Metodología para la recogida de información**, Madrid, Editorial La Muralla, 1995.

FLORES, VICTOR, **Planificación Estratégica**, II Curso de Capacitación y Actualización para Planificadores de la Educación, CINTERPLAN, OEA, Caracas, 1990.

GODET, MICHEL, **De l'anticipation á l'action, Manuel de Prospective et de Stratégie**, París, Dunod, 1990.

GODET, MICHEL, **Manuel de Prospective Stratégique 1 Une indiscipline intellectuelle**, París, Dunod, 1997.

GODET, MICHEL, **Manuel de Prospective Stratégique 2 L'art et la méthode**, París, Dunod, 1997.

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

GORE, ERNESTO, **La Educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos**, Buenos Aires, Granica, 1996.

HATEM, FABRICE; CAZES, BERNARD; RAUBELAT, FABRICE, **La Prospective. Pratiques et Méthodes**, París, Ed.Económica, 1993.

HERRERA, AMILCAR, **Un monde pour tous, Le modele mondial Latino Américain**. Paris , PUF, 1977.

LEITÃO DORODAME MOURA, **Administração estratégica; abordagem conceitual e atitudinal**, Río de Janeiro, SENAI, PETROBRAS, 1996.

LESOURNE, JACQUES, **Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000**, Barcelona, Gedisa 1993.

PEDRÓ, FRANCESC; ROLO, JOSÉ M., Los Sistemas Educativos Iberoamericanos en el contexto de la globalización. Interrogantes y Oportunidades, en **Revista Iberoamericana de Educación Nº 17**, Madrid, Mayo-Agosto, CEI, 1998.

PORTER, MICHAEL, **La ventaja competitiva de las naciones**, Buenos Aires, Vergara, 1990.

SENGE, PETER, **La Quinta Disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje**, Barcelona, Granica, 1995.

UNESCO/OREALC, **Modelo de gestión GESEDUCA**, REPLAD, Santiago de Chile, 1994.

Trabajo en equipo

9

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

Trabajo en equipo

9

Módulo



IIPE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Índice

CONOCIMIENTO Y COLABORACIÓN	5
Trabajo en equipo	5
Redes de trabajo	7
Potencialidades del trabajo en equipo	11
CÓMO PROMOVER UN PROFESIONALISMO COLECTIVO	15
Motivar la transformación de la cultura de trabajo	15
Estimular la capacidad de trabajar en redes de colaboración	17
Articular el trabajo alrededor de proyectos	18
Valorizar las reuniones de trabajo en equipo	24
Estimular la formación continua de los equipos de gestión educativa	25
ACTIVIDADES	26
NOTAS PARA LA MEMORIA	27
BIBLIOGRAFÍA	28

Recuadros

NO HAY UN SOLO ESTILO DE EQUIPO <i>Peter Drucker.</i>	9
LA PROFESIONALIZACIÓN COMO MOTOR Y REGULACIÓN DE UN CAMBIO DESCENTRALIZADO <i>Philippe Perrenoud.</i>	13
SIN REFORMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE NO HABRÁ REFORMA EDUCATIVA <i>Rosa María Torres.</i>	22

Trabajo en equipo

***La confianza es la forma
más elevada
de la motivación humana.***

Stephen R. Covey

Este módulo pretende ser una guía para favorecer y hacer posible la puesta en marcha de un trabajo más interactivo entre todos los actores del quehacer educativo. En especial, se trata de impulsar cambios en las formas y los criterios de trabajo de los responsables de la gestión educativa.

De alguna forma, este módulo intenta responder a las siguientes preguntas: ¿Qué es el trabajo en equipo? ¿Cuáles son sus fortalezas? ¿Qué ofrece esta perspectiva de pensar los ámbitos de trabajo? ¿Qué consideraciones hay que tener en cuenta para su puesta en marcha y desarrollo? Y, finalmente, ¿cómo puede promoverse y organizarse el trabajo en equipo?

Este módulo se propone así impulsar estilos más adecuados a los actuales desafíos y promover formas de trabajo más dinámicas, menos rígidas y burocráticas, que terminan por desmotivar a quienes participan en el quehacer educativo. En definitiva, se intenta resolver cómo el trabajo en equipo posibilita recuperar valores primordiales a la esencia del ser humano y cómo potencia el desarrollo de un mayor impacto de la gestión educativa.

Conocimiento y colaboración

Trabajo en equipo

El trabajo en equipo es una modalidad de articular las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar. El trabajo en equipo implica una interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo.

Mientras el trabajo en equipo valora la interacción, la colaboración y la solidaridad entre los miembros, así como la negociación para llegar a acuerdos y hacer frente a los posibles conflictos; otros modelos de trabajo sólo dan prioridad al logro de manera individual y, por lo tanto, la competencia, la jerarquía y la división del trabajo en tareas tan minúsculas que pierden muchas veces el sentido, desmotivan a las personas y no siempre han resultado eficientes.

El trabajo en equipo se caracteriza por la comunicación fluida entre las personas, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo.

Se centra en las metas trazadas en un clima de confianza y de apoyo recíproco entre sus integrantes, donde los movimientos son de carácter sinérgico. Se verifica que el todo es mayor al aporte de cada miembro. Todo ello redundando, en última instancia, en la obtención de resultados de mayor impacto.

Los equipos son un medio para coordinar las habilidades humanas y generar con acuerdo respuestas rápidas a problemas cambiantes y específicos. El término equipo deriva del vocablo escandinavo *skip*, que alude a la acción de "equipar un barco". De alguna forma, el concepto evoca al conjunto de personas que realizan juntas una tarea o cumplen una misión; su uso supone también la existencia de un grupo de personas que se necesitan entre sí y que se "embarcan" en una tarea común. A partir de este origen etimológico, y por extensión, puede decirse en el contexto de este módulo que trabajar en equipo implica la existencia de:

- un objetivo, una finalidad o una meta común;
- un grupo de personas comprometidas con esa convocatoria;
- un grupo de personas con vocación de trabajar en forma asertiva y colaborativa;
- una convocatoria explícita generadora de intereses movilizadores y de motivaciones aglutinantes;

- la construcción de un espacio definido por un saber-hacer colectivo (espacio donde se pueden identificar situaciones problemáticas, juzgar oportunidades, resolver problemas, decidir acciones, llevarlas a cabo y evaluarlas);
- una comunicación fluida entre los miembros del equipo y su entorno;
- una instancia efectiva para la toma de decisiones;
- una red de conversaciones, comunicaciones e intercambios que contribuyen a concretar una tarea; y
- un espacio de trabajo dotado de las capacidades para dar cuenta de lo actuado.

En síntesis, un equipo está constituido por un conjunto de personas que deben alcanzar un objetivo común mediante acciones realizadas en colaboración.

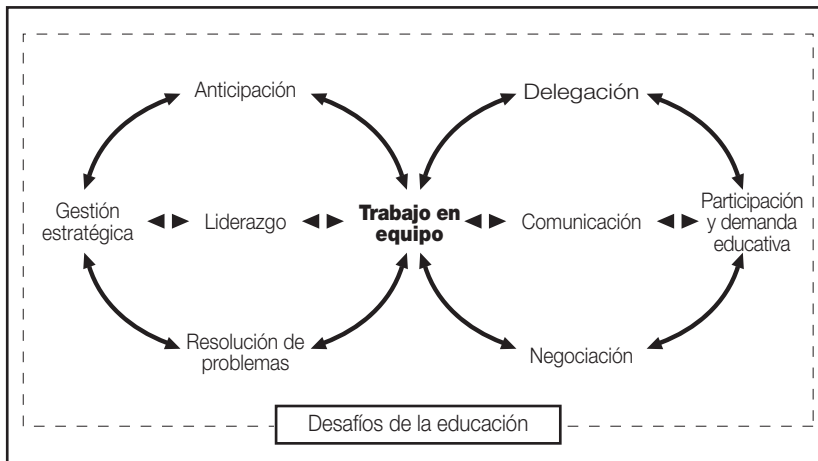
Antes de proseguir resulta preciso efectuar dos advertencias. Una: no necesariamente todo equipo de trabajo supone *trabajo en equipo*; dos: no todos los miembros del equipo tienen las mismas características ni actúan de la misma manera.

En relación con la primera de las situaciones aludidas, puede afirmarse que no todos los equipos de trabajo operan efectivamente en equipo; generalmente, se considera como equipo a toda unidad de funcionamiento que lleva adelante una tarea concreta o a una estructura creada para cumplir funciones. Pero no todo agrupamiento implica que se trabaje en equipo. Aun cuando se actúe en el mismo espacio geográfico, se trabaje para el mismo programa o departamento o coincidiendo en el mismo tiempo, esto no alcanza para afirmar que se está trabajando *en equipo*. Porque ello implica a un grupo humano, a un conjunto de personas que están comprometidas con una finalidad común o proyecto que sólo puede lograrse con un trabajo complementario e interdependiente de sus miembros.

Con respecto a la segunda advertencia, es preciso considerar que los equipos están integrados por individualidades con sus propias características. Esto es, debe reconocerse que no todos los miembros tienen los mismos competencias, niveles de compromiso, intereses, proyección, etc. Por lo tanto, debe esperarse de los diferentes miembros aportes distintos. Un equipo de trabajo no adquiere un buen desempeño porque se halle integrado por buenos integrantes, sino más bien porque el conjunto de las individualidades logran desarrollar una modalidad de vinculación que genera una red de interacciones capaz de desplegar una dinámica colectiva que supera los aportes individuales. Así, en el equipo consolidado, el todo es más que la suma de las partes; su resultado es sustancialmente distinto a la simple sumatoria del aporte de cada miembro.

No adquiere un buen desempeño porque se halle integrado por buenos integrantes, sino más bien porque el conjunto de las individualidades logran desarrollar una modalidad de vinculación que genera una red de interacciones que despliega una dinámica colectiva que supera los aportes individuales.

Esquema 1

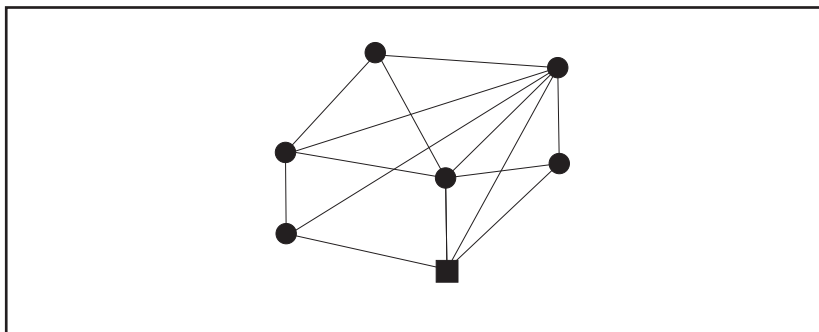


Redes de trabajo

Los diferentes equipos de trabajo pueden llegar a conformar una red que, por sus características de flexibilidad y agilidad, se convierta en una alternativa a la organización burocrática vertical. El conjunto de equipos de trabajo permite reorganizar el flujo de poder y de acción con mayor interacción y comunicación, removiendo las prácticas y hábitos rutinarios poco eficaces.

Si hubiera que representar gráficamente el trabajo en equipo, la forma más adecuada sin duda sería la de una red semejante a la del sistema nervioso (Esquema 2) que revoluciona las relaciones permitidas por la pirámide tradicional. Al contrario del modelo taylorista, las redes suponen flujos de personas que tienen la capacidad de resolver las situaciones y problemas que se presentan a lo largo y a lo ancho de toda la organización educativa, y no sólo en la cúspide del sistema.

Esquema 2: Figura de red.



Si hubiera que representar gráficamente el trabajo en equipo, la forma más adecuada sin duda sería la de una red semejante a la del sistema nervioso

En este sentido, una red es un conjunto de informaciones y acciones al servicio de una organización que cuenta con ciertos saberes para encararlas. Las

En este sentido, una red es una organización de informaciones y acciones al servicio de una organización que cuenta con ciertos saberes para encararlos. Las redes pueden concebirse como flujos de personas capacitadas, todas ellas de igual importancia en la articulación de la red.

redes pueden concebirse como flujos de personas capacitadas, todas ellas de igual importancia en la articulación de la red. El trabajo colaborativo impulsado apunta a producir una potente red de relaciones e interacciones siempre y cuando se disponga de confianza mutua, comunicación fluida, sinceridad y respeto por las personas. La red funciona como un sistema de neuronas activas, como un sistema vivo cuya energía no se detiene, y tiene la posibilidad de generar una alternativa organizacional a las estructuras jerárquicas.

Esquema 2: Características de los equipos de alto desempeño.

Coherencia en valores básicos: responsabilidad, tolerancia a la diversidad y solidaridad.
Claridad sobre la finalidad del trabajo.
Capacidad para concentrarse y generar acciones alternativas.
Persistencia para alcanzar las metas, a la vez que flexibilidad y creatividad para buscar los caminos adecuados.
Capacidad para asumir compromisos y para desarrollar la confianza en sus propias fuerzas
Tenacidad frente a los obstáculos y el avance en pequeños pasos.
Audacia para alcanzar lo que se desea enfrentando desafíos.
Clima de confianza para alcanzar los procesos de trabajo.
Capacidad para reconocer y operar en los conflictos, logrando acuerdos negociados.
Capacidad para detenerse a examinar cómo se está haciendo el trabajo, aprendiendo de cada experiencia.
Capacidad de dar cuenta de los resultados de su acción.
Capacidad para comunicar esos resultados a diferentes públicos y actores.
Capacidad para trabajar con recursos limitados y aprovecharlos al máximo.
Capacidad para transferir experiencias propias y tomar experiencias de otros.

No hay un solo estilo de equipo

"Hacer equipo" ha llegado a ser una expresión de moda. Los resultados no son demasiado impresionantes, pero una de las razones del fracaso del trabajo en equipo -tal vez, la de mayor importancia- es el convencimiento casi generalizado entre los ejecutivos de que sólo hay una clase de equipos.

Tres tipos de equipo

En realidad hay tres; cada uno diferente en su estructura, en la conducta que exige de sus componentes, en sus puntos fuertes, en sus puntos vulnerables, en sus limitaciones y en sus requisitos; pero, por encima de todo, en lo que puede hacer y para qué debe utilizarse.

El equipo de béisbol es el primer tipo. El equipo quirúrgico que opera a corazón abierto y la cadena de montaje de Henry Ford son dos ejemplos de "equipos de béisbol". También lo es el que las fábricas de Detroit suelen constituir para diseñar un nuevo coche. Los jugadores de este tipo de equipos están en él pero no juegan como equipo; tienen posiciones fijas que nunca abandonan: el jugador "segunda base" nunca correrá en ayuda del "lanzador"; el anestesta nunca irá en ayuda de la enfermera del quirófano. "Allá arriba, al bate, estás completamente solo" es un viejo dicho del béisbol. En el tradicional equipo de diseño, la gente del marketing raramente veía a los diseñadores y estos nunca consultaban con aquellos. Los diseñadores hacían su trabajo y lo pasaban a los ingenieros de desarrollo quienes, a su vez, hacían lo suyo y lo pasaban a los de fabricación; estos, a su vez, terminada su tarea enviaban el producto a marketing.

El equipo de fútbol es el segundo tipo. La unidad hospitalaria que atiende a un paciente que ingresa a un hospital a las tres de la madrugada en estado de coma es un "equipo de fútbol", como también lo es el equipo de diseño de una fábrica japonesa de automóviles. Los jugadores de fútbol, como los de béisbol, tienen posiciones fijas; pero los futbolistas juegan como un equipo es decir que el conjunto se mueve simultáneamente y adopta para ello una determinada estrategia. Para utilizar un término de ingeniería, los diseñadores, los ingenieros, el personal de fabricación y el de marketing trabajan "en paralelo". El tradicional equipo de Detroit ("equipo de béisbol") lo hace "en serie".

El de dobles de tenis es el tercer tipo. La clase de equipo que la dirección de Saturn confiaba que sustituiría a la tradicional cadena de montaje. Son también de esta clase: un conjunto de jazz; el equipo de ejecutivos de alto rango que integran el gabinete del presidente de una gran compañía. Será también de este tipo el equipo capaz de implantar una auténtica renovación: por ejemplo, el que quince años atrás diseñó el PC. En el equipo de dobles, los jugadores tienen una posición principal más que una fija; se espera que "cubran" a su compañero de equipo ajustándose a sus puntos débiles y fuertes, y a las cambiantes exigencias del juego.

Reconsideración de los estilos de equipo

La literatura sobre gestión -y los managers- parece que ahora tienen poco que decir en favor del equipo "de béisbol", tanto en las oficinas como en las fábricas. Incluso les resulta difícil reconocer qué es un equipo. Pero, aun así, ese estilo de equipo tiene enormes virtudes; cada miembro puede: ser evaluado separadamente; tener metas claras y específicas; hacérsele responsable; y, finalmente, puede ser calibrado (de ello puede dar fe cualquier fanático del béisbol sobre cada jugador importante a lo largo de la historia del deporte). Puede prepararse y perfeccionarse a cada miembro del equipo hasta que desarrolle al máximo su capacidad individual. Además -como cada componente no tiene que adaptarse a otro integrante del equipo- cada posición puede cubrirse con una "estrella", por temperamental, celosa o acaparadora de la fama pueda ser. Pero el "equipo de béisbol" es inflexible: juega bien cuando la jugada se ha practicado muchas veces y todos comprenden plenamente la secuencia de la acción; esto es lo que le permite ser adecuado.

Aprender de la experiencia

Un ejemplo: hace veinte años, lo último que una fábrica de Detroit necesitaba, o quería, era rapidez y flexibilidad en el diseño del automóvil. La producción a gran escala tradicional exigía ciclos de trabajo largos con cambios mínimos y, dado que el valor de reventa del "buen coche usado" era un factor clave para el comprador de un coche nuevo, era un error sacar un nuevo modelo (que depreciaría al coche antiguo) con una frecuencia mayor de cinco años. La cuota de ventas y mercado cayó en varias ocasiones en que Chrysler presentó prematuramente un nuevo y magnífico diseño. Los japoneses no inventaron la "producción a gran escala flexible"; fue probablemente IBM la primera en hacerlo, alrededor de 1960. Pero, cuando la industria japonesa del automóvil la adoptó, resultó posible la introducción de un nuevo modelo en paralelo con otro antiguo que seguía teniendo éxito. Entonces sí: el "equipo de béisbol" se convirtió en el tipo equivocado para Detroit y para la industria de la producción a gran escala en su conjunto.

El proceso de diseño, entonces, tuvo que ser reestructurado para convertirlo en "equipo de fútbol", que tiene la flexibilidad que Detroit necesita ahora. Pero sus requisitos son mucho más estrictos; necesita una pauta, como la jugada que el entrenador indica a los jugadores en el campo. Las especificaciones con que los japoneses inician el diseño de un nuevo modelo de coche -o de cualquier producto de consumo- son muchos más rigurosas y detalladas que las que habitualmente Detroit proporciona en cuanto a tecnología, estilo, funcionamiento, peso, precio, etc. Además se sigue mucho más estrictamente.

En el equipo de diseño "tipo béisbol" tradicional, cada posición -ingeniería información, marketing- realiza su tarea a su estilo. La palabra del entrenador es ley; los jugadores sólo están sujetos a este único jefe para recibir sus órdenes, sus recompensas, sus elogios, sus promociones. Si en estos equipos hay "estrellas", sólo se dejará que se destaquen si los líderes les confían un "solo"; en el resto quedan subordinados al equipo.

Más rigurosas aun son las exigencias del equipo de "dobles de tenis", el tipo que la División Saturn, de GM, confiaba desarrollar en su "fabricación flexible" y ese es el tipo de equipo que una planta así necesita. El equipo tiene que ser bastante pequeño: entre cinco y siete componentes como máximo. Sus miembros tienen que prepararse y trabajar juntos durante algún tiempo antes de funcionar plenamente como equipo. Tiene que existir una meta clara para el equipo en su conjunto y, al mismo tiempo, una considerable flexibilidad respecto del trabajo y rendimiento de cada uno de los miembros: en esta clase de equipo sólo este actúa; los componentes contribuyen.

Los tres equipos son equipos

Los tres tipos citados son auténticos equipos. Pero son tan diferentes -en la conducta que demandan, en lo que hacen y en lo que pueden hacer- que no puede haber híbridos. Cada clase de equipo sólo puede desempeñarse de una única manera y es difícil cambiar de una a otra. Los cambios graduales no funcionan; tiene que producirse una completa ruptura con el pasado, por traumática que sea. Esto significa que no se puede despachar a la vez con el jefe del primer equipo y con el preparador o con el líder del nuevo. La recompensa que los miembros del equipo reciben, su compensación, su valoración y su promoción, deben depender por completo de su rendimiento en su nuevo cometido, en su nuevo equipo, pero esto es tan impopular que la tentación de llegar a un compromiso es siempre muy grande.

Debe reconocerse que no se puede jugar un partido de béisbol y un doble de tenis con los mismos jugadores en el mismo campo, al mismo tiempo; El resultado sólo puede ser la frustración y la falta de resultados. En otras palabras:

- *El trabajo en equipo no es bueno ni deseable: es un hecho. En cualquier lugar en que las personas trabajen -o jueguen- juntas, lo hacen en tanto que equipo.*
- *Decidir qué equipo utilizar con ese propósito es crucial, difícil y arriesgado; y aun más difícil, es volverse atrás después de tomada la decisión. Los directivos tienen todavía que aprender cómo tomar esa decisión.*

*Fuente: PETER F. DRUCKER: **La administración en una época de grandes cambios.** Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1997.*

Potencialidades del trabajo en equipo

El equipo de trabajo es parte de las nuevas concepciones organizacionales. El conjunto de las personas que lo integran va generando un modo particular de hacer las cosas a través del cual se va constituyendo como tal.

Entre las principales potencialidades que tiene el *trabajo en equipo* es que produce una potente red de relaciones e interacciones que termina consolidando un liderazgo colectivo con responsabilidad y compromiso. Para ello se requiere confianza mutua, comunicación fluida, sinceridad y respeto por las personas, permitiendo superar los inevitables enfrentamientos entre los distintos puntos de vista y la inacción.

Como consecuencia del trabajo en equipo, los grupos humanos llegan a desarrollar una elevada competencia y capacidad que les permite resolver problemas con decisiones consensuadas y casi siempre más eficientes y menos costosas. Los equipos de trabajo de alto desempeño son capaces de asumir los conflictos y resolverlos de forma constructiva convirtiéndolos en una herramienta de su propio crecimiento.

Robert Blake, Jane Mouton y Robert Allen, en su libro *Cómo trabajar en equipo*, estudian, dentro de ese método de trabajo, las dimensiones que contribuyen a desarrollar un equipo de excelencia. Los autores afirman que el trabajo en equipo tiene más posibilidad de generar participación y es la clave para resolver los problemas de calidad, creatividad, satisfacción y compromiso.

Sin embargo, existen algunas condiciones previas para construir la participación. La primera está relacionada con las modalidades en que se ejercen tanto la autoridad como el liderazgo, ya que, algunas veces, unas despliegan la participación, mientras que otras la ahogan o la inhiben. La segunda se relaciona con las normas más informales que regulan las interacciones entre los individuos; es decir, las culturas de trabajo instaladas también contribuyen a ampliar la participación o a limitarla.

Los autores citados examinan las actividades y pautas cotidianas que constituyen un determinado estilo de trabajo en equipo. Para ello identifican qué cuestiones favorecen la participación según se presenten en cada ámbito organizacional: las consignas de trabajo los espacios de reunión, la capacidad de asumir y de resolver los conflictos, la claridad de objetivos, el concepto de innovación que manejan, las prácticas de delegación que le rigen, las aspiraciones de calidad, la realización de evaluaciones del desempeño, el espíritu de equipo, el grado de compromiso. Diversos autores afirman que se *promueve un mejor desempeño en equipo y el logro de los resultados* que se proponen en aquellas organizaciones en las que:

- hay claridad en la *misión* institucional;
- se organiza el trabajo con una lógica de *proyectos*;
- hay conciencia de lo modular que resulta para una organización cuidar al máximo las *reuniones de trabajo*. Estas se centran en las cuestiones modulares de los proyectos, sin descuidar o menospreciar las necesidades

Los equipos de trabajo de alto desempeño son capaces de asumir los conflictos y resolverlos de forma constructiva convirtiéndolos en una herramienta de su propio crecimiento.

de los procesos individuales y organizacionales;

- hay capacidad institucional para encarar los *conflictos* como oportunidades. Los intereses en conflicto se explicitan y son enfocados hacia el logro de consensos y acuerdos de trabajo;
- los *problemas* son encarados como oportunidades para aprender y dar respuesta a nuevas demandas;
- se valoran la *experimentación* y la *creatividad*;
- la organización trabaja por aumentar su capacidad de *comunicación* y el *liderazgo*;
- se promueven altos grados de *autonomía* y *responsabilidad*;
- se establecen altos *estándares de calidad* de los servicios, procesos y resultados;
- se establecen *procesos de monitoreo y seguimiento* de los proyectos en marcha;
- los *criterios de evaluación* del desempeño individual e institucional son de conocimiento de todos los miembros;
- los miembros de los equipos tienen la posibilidad de *participar en los proyectos* desde la explicitación de los objetivos en los que están involucrados; su participación no se restringe a ser simples ejecutores.
- hay conciencia de que la *formación* y la *capacitación permanente*, y especialmente el conocimiento compartido, el apoyo de carácter reflexivo y en “tiempo real”, es un potente incentivo para motivar la mayor profesionalidad y responsabilidad;
- se destinan partidas presupuestarias para generar una *política de recursos humanos* y *de formación* que contribuya a convocar a los mejores profesionales, dar continuidad al desarrollo profesional y a mantener a los talentosos;

A modo de cierre conviene apuntar dos cuestiones: por un lado, *los equipos no son un fin en sí mismo, son apenas una herramienta para abordar o resolver algún problema o cumplir un determinado objetivo*. Por otro, reconocer las potencialidades del *trabajo en equipo* que favorece una mayor integración y especialización e impulsar alternativas de acción estimulando, entre otras cuestiones:

- la ampliación del compromiso y la responsabilidad,
- el aumento de los logros,
- el acuerdo sobre los parámetros de calidad,
- la resolución de más problemas,
- la toma de decisiones más eficaces,
- una mayor flexibilidad,
- una ampliación del poder creativo y la autonomía, y
- el aumento del sentido de los sujetos en su desempeño.

A modo de cierre,
conviene apuntar dos
cuestiones: por un
lado, los equipos no
son un fin en sí mismo,
son apenas una
herramienta para
abordar o resolver
algún problema; o
cumplir un
determinado objetivo.

La profesionalización como motor y regulación de un cambio descentralizado

La profesionalización de la docencia es actualmente objeto de numerosos estudios. En resumen, en el sentido norteamericano de la expresión, la profesionalización se acentúa cuando en un oficio, cualquiera que sea, las directivas metodológicas y las reglas dejan sitio a una autonomía dirigida por objetivos claros, cuya consecución es evaluable, y a una ética que prohíbe las prácticas contrarias a los intereses de los usuarios o de la colectividad.

Una revolución tranquila

En el sistema educativo, la profesionalización completa de la docencia significa que la autonomía de los profesores sólo tiene dos limitaciones:

- *por una parte, la serie de objetivos de desarrollo y de aprendizaje que debe tratar de conseguir con sus alumnos, con su parte fundamental y su parte negociable (en función del nivel y los intereses de los alumnos, las oportunidades, los proyectos, etcétera);*
- *por otra, una ética de la relación, de la evaluación, del contrato pedagógico, de la autoridad, de la competencia; desterrando los métodos que ejerzan una presión inaceptable sobre las familias o sobre los alumnos, comprometan su libertad o los impliquen en ejercicios perversos o degradantes.*

Sin duda, las necesidades que plantea la coexistencia en los mismos edificios, el afán de equidad y la limitación de los recursos impulsarían a los docentes con autonomía a mantener horarios coordinados, dotaciones estables para las diversas disciplinas, locales, mobiliario y material didáctico parcialmente estandarizados, así como evaluaciones comparables. Pero este ordenamiento podría ser claramente menos rígido que el impuesto en la actualidad por la mayor parte de las administraciones escolares. En contrapartida, los docentes asumirían individual y colectivamente las responsabilidades inherentes a esta autonomía.

Como hemos visto, los docentes saben jugar con las reglas, tomarse libertades “bajo cuerda” con la letra de los programas, la ortodoxia de las didácticas, los materiales didácticos oficiales, los procedimientos de evaluación, la distribución del tiempo entre las asignaturas, las progresiones aconsejadas. La profesionalización de su oficio les permite invertir menos energías en engañar y en guardar las apariencias de la conformidad, y más en el cumplimiento de los objetivos y en el diálogo con las instancias a las que tienen que rendir cuentas. La institución por su parte renunciaría a pedir a los docentes que den la clase de gramática los jueves de 14 a 15 horas, que rellenen escrupulosamente los registros y, en fechas fijas, las libretas de notas de todos sus alumnos. Su tarea prioritaria sería conseguir, por todos los medios legítimos, que el mayor número de ellos alcance capacidades duraderas y transferibles, informando a los padres y movilizándolos sensatamente. El modo de lograrlo revelaría la calidad profesional: organización de la clase, naturaleza del contrato didáctico, material didáctico, dotación del mobiliario y de los espacios de trabajo, modo de diferenciación e individualización de la enseñanza, manera de planificar y practicar la evaluación, avances didácticos, agrupación de los alumnos por temas o por niveles, horarios variables, deberes para casa diferenciados y negociados, etc. Esta autonomía metodológica se extendería a la división del trabajo entre docentes, a la liberalización de las clases, al seguimiento de los alumnos en el centro, encargándose de ello los equipos pedagógicos que compartirían la responsabilidad de los mismos alumnos.

¿Sería esto anarquía? En el estado actual de formación de maestros y de funcionamiento de las escuelas, quizá lo fuera. La profesionalización de la docencia no se hace por decreto; no es cuestión de un día sino más bien decenios: el tiempo de aprender a hacer un buen

uso, o digamos simplemente, un uso responsable de la libertad. De inmediato viene a la mente el riesgo de injusticia: nuestra relación con la escuela está pervertida hasta tal punto que nos preocupa el hecho de que, en dos clases paralelas los docentes, no introduzcan un tema del programa en el mismo momento del curso o no den la misma importancia a los deberes para casa. Mejor sería que los padres se preocuparan de que hubiera una mayor equidad en la eficacia de los docentes y de los centros y una mejor relación entre los medios empleados y los resultados obtenidos. La profesionalización pasa por una manera diferente de pedir y rendir cuentas, por una autoevaluación y una evaluación de lo esencial -la consecución de los objetivos de desarrollo y de aprendizaje- más que por una serie de ritos. La problemática de lo que los anglosajones llaman la accountability, que a veces se traduce por "imputabilidad", es la clave para una "profesionalización interactiva". En efecto, no se pueden hacer avances en una profesión (empowerment) sin la obligación de rendir cuentas a los colegas, a los usuarios y a los mandatarios.

Sin duda, la profesionalización de la docencia no exime de "grandes" reformas de programa o de estructuras, pero tendría dos importantes consecuencias sobre las estrategias de cambio:

- las grandes reformas autorizarían y animarían a los centros, a los equipos pedagógicos y a los profesores a hacer suyas las ideas innovadoras; más que proyectar hasta el último detalle de una pedagogía de ensueño, destinada, eso sí, a no ser nunca aplicada tal cual; habría que definir los grandes ejes, un marco general y unos procedimientos de regulación. Así habría lugar para una "construcción activa del cambio";
- lo esencial de la modernización del sistema educativo se llevaría a cabo de manera continua y descentralizada, en los centros, en los equipos o en otras redes; desde ese momento, sería inútil definir un modelo "nacional" y un único modelo de pedagogía activa, de trabajo por proyecto, de enseñanza diferenciada, de liberalización interdisciplinar o de evaluación formativa. Todos los docentes conocerían estas ideas y trabajarían en su aplicación allí donde estuviesen, en su puesto de trabajo, sin estar esperando a que se les entregue una solución "lista para su uso". Así, la pedagogía diferenciada seguiría siendo una utopía racionalista mientras se quiera reflexionar sobre ella en lugar de los docentes y hacer que estos adopten una respuesta en lugar de hacer que trabajen juntos sobre la cuestión: ¿cómo diferenciar la enseñanza?

Esto no se producirá si no hay una evolución de la formación inicial y permanente de los docentes. La tendencia es a hacer universitaria la formación inicial. Pero se perdería una gran oportunidad si esta evolución no sirviera para una nueva articulación teórico-práctica, orientada a lograr una capacidad de regulación y de reflexión sobre la práctica individual y colectiva desde la formación inicial.

Lo que no se ve tan claro es que la profesionalización exige también un funcionamiento muy diferente de los centros, la emergencia de una nueva cultura profesional y de un nuevo estilo de dirección. En efecto, no se puede esperar que cada docente, por muy competente que sea, vaya a inventar la pólvora. La profesionalización es cosa de varios, pasa por una división del trabajo, por una mayor cooperación cada vez que sea necesario en pro de la eficacia. Esto plantea las posibilidades de evolución de:

- las culturas profesionales y de las culturas de los centros hacia una cultura de cooperación;
- las funciones de la jerarquía hacia la animación, la renovación pedagógica, una dirección colaboradora, una autoridad negociada;
- las relaciones entre los centros escolares y el centro del sistema educativo, hacia la autoevaluación y la gestión por contratos o proyectos;

Si el funcionamiento de las escuelas evoluciona en este sentido, la profesionalización superará sus enfermedades infantiles y los sistemas de enseñanza podrán adoptar nuevas estrategias de cambio.

Fuente: PHILIPPE PERRENOUD, en **Perspectivas**, Vol. XXVI, N°3, Oficina Internacional de Educación, setiembre de 1996.

Cómo promover un profesionalismo colectivo

El trabajo en equipo -que promueva un profesionalismo colectivo- requiere transitar de una concepción de trabajo aislado y solitario a la promoción de dinámicas más interactivas que permitan un mayor desarrollo del compromiso y la responsabilidad.

Trabajar en equipo implica también un cambio en las prácticas y las herramientas utilizadas con vistas a concretar esa transformación. Pueden reconocerse prácticas que contribuyen a orientar el trabajo en equipo. Sin la ambición de agotar la totalidad de las prácticas que estimulan y propician la gestación de equipos de trabajo, interesa plantear algunas de vital relevancia. Entre ellas puede mencionarse la necesidad de:

- motivar la transformación de la cultura de trabajo,
- estimular la capacidad de trabajar en redes de colaboración,
- valorizar las reuniones de trabajo,
- articular el trabajo alrededor de proyectos y
- estimular la formación continua de los equipos de gestión.

Motivar la transformación de la cultura de trabajo

El espíritu del trabajo en equipo es una cuestión que puede desarrollarse progresivamente. Se requiere de destrezas, aptitudes y competencias profesionales de las personas. Pero se requiere también del encuadre institucional que así lo estimule y valore. En el marco de un proceso que promueva la horizontalidad de las estructuras y motive la transformación de la participación de los actores, el trabajo en equipo precisa valores que estimulen el desarrollo de un carácter democrático en las acciones, los comportamientos y las relaciones con los demás. Precisa asimismo la conformación de una ética comunicativa que posibilite articular los aportes entre las individualidades y el conjunto.

El ámbito del trabajo en equipo supone determinados valores en los que funda su comunicación, como promoción de las relaciones humanas. Si se reconoce que generalmente no se está formado y preparado para instancias de diálogo e interdisciplinariedad, las competencias para trabajar como equipo serán un conjunto de conocimientos y habilidades que deberá ser adquirido seguramente en un complejo proceso. Este aprendizaje necesitará disolver esquemas mentales derivados de la cotidianidad en instituciones de estructura fragmentada y sus consecuencias en las relaciones interpersonales: la falta de participación, dificultades en el diálogo, desmotivación y falta de compromiso.

Trabajar en equipo implica también un cambio en las prácticas y las herramientas utilizadas con vistas a concretar esa transformación.

Este aprendizaje necesitará disolver esquemas mentales derivados de la cotidianidad en instituciones de estructura fragmentada y sus consecuencias en las relaciones interpersonales: la falta de participación, dificultades en el diálogo, desmotivación y falta de compromiso.

El proceso del trabajo en equipo necesita el aprendizaje de un valor prioritario: el respeto por la diferencia. La nueva actitud se ve inmersa en el reconocimiento de la existencia de conflictos como producto habitual de la diversidad en las instituciones. Que la democracia sea posible gracias a la congruencia de posiciones iguales en una estructura no significa que sus contenidos sean homogéneos. Las prácticas del equipo son un ámbito donde se manifiesta la igualdad de las personas y también un espacio donde existe la posibilidad de expresar las diferencias.

Posiblemente sea la *tolerancia* una de las cualidades más representativas de una cultura de trabajo democrática; en esa dirección son dos los componentes esenciales del pensamiento y la actitud tolerantes: el reconocimiento de individualidades y la valoración de las diferencias para el enriquecimiento de todos. Es la integración de lo diverso lo que conduce a la consagración de lo democrático. Es más, un equipo podría no tener razón de ser si es formado entre iguales, ya que necesita de la expresión de las diferencias –personales y profesionales– para descubrir los modos en que dichas particularidades pueden enriquecer el trabajo en equipo. La tolerancia a esas diferencias individuales se manifiesta en el respeto por las creencias y las opiniones de los demás.

La confianza y la responsabilidad. Formar parte de un equipo requiere la participación comprometida de cada uno de sus miembros. Pero comprometerse profesional y emocionalmente requiere también generar confianza en los demás miembros y la responsabilidad de todos en el desarrollo del vínculo. En las relaciones interpersonales, la confianza de unos está profundamente ligada a la responsabilidad de otros. Al requerir el desarrollo de confianza por parte de todos los miembros (indispensable para el desarrollo del compromiso), la responsabilidad debe estar distribuida igualitariamente. Justamente, la *responsabilidad* es otro de los valores que fundan la actividad en equipo ya que su formación significa una transferencia de responsabilidad en el desarrollo de un liderazgo no respaldado por la autoridad. Una responsabilidad compartida es la consideración de que, al poder tomar decisiones, todos pueden afectar la vida de los demás.

El *diálogo* puede ser una herramienta útil a la creación de una nueva cultura de trabajo, ya que de alguna manera el diálogo horizontaliza las posiciones al asumir como supuesto que ambos interlocutores pueden aprender uno del otro. El diálogo debe aspirar a superar la capacidad de un solo individuo que debe comenzar reconociéndose a sí mismo como limitado e incompleto para abordar las problemáticas que lo rodean y reconocer los aportes del otro. Existe una cualidad indispensable para tal reconocimiento: la consideración de que pueden aprender unos de otros. Esto no sólo reafirma las relaciones con los demás sino que, en instituciones habituadas al aislamiento, el diálogo puede redefinir las relaciones.

En el *diálogo* no sólo se pueden captar las diferencias; también se estimula la expresión de dichas diferencias. Si bien en un entorno de equipo conviene a veces acentuar lo positivo, los acuerdos, las coincidencias, un buen ambiente de equipo invitará y posibilitará la manifestación de lo que se está en desacuerdo. El diálogo supone tres capacidades comunicativas básicas que habrá que desarrollar –según Eduardo Surdo y Sara Rozemblum:

*El diálogo supone tres
capacidades
comunicativas básicas
que habrá que
desarrollar –según
Eduardo Surdo y Sara
Rozemblum–*

- la escucha activa,
- la expresión clara y
- saber dar y recibir *feed-back*.

Esto posibilita fortalecer los espacios de *participación* en los que muchos actores puedan contribuir en los procesos de toma de decisiones, ampliar sus marcos de actuación desarrollando su crecimiento tanto individual como profesional y, a la vez, un mayor compromiso organizacional. Fortalecer una gestión educativa participativa supone valorar:

- El aporte de los diversos actores según sus saberes y su pertenencia de origen político o técnico, y requerirá valor e integridad para generar una cultura de trabajo participativa.
- Su integración a las diversas modalidades de percibir y generar la información.
- Su integración a la diversidad de roles y estilos de participación y colaboración con el diseño o la implementación de proyectos.

Estimular la capacidad de trabajar en redes de colaboración

Estimular la capacidad del trabajo en colaboración supone valorar la iniciativa. La organización en redes construye una trama de saberes desde la base; en ellas prima el movimiento, la cooperación y la creación de nuevas modalidades de ver y hacer "en-con" la realidad educativa. La red permite la multiplicación de la experiencia individual y colectiva, y puede llegar a anticiparse a los problemas y resolverlos por su capacidad de innovación. Para ello será imprescindible un cambio verdadero de las reglas del juego que buscan responsabilidad y capacidad de autoorganización.

Las redes de equipos suponen flujos de personas que tienen la capacidad de resolver las situaciones y problemas que se presentan a lo largo y ancho de la organización. Cuando el trabajo colaborativo se pone en marcha, produce una potente red de relaciones e interacciones siempre y cuando se disponga de confianza, comunicación y respeto por las personas. Es relevante para ello valorar la información, como medio para el cambio y como energía básica del trabajo colaborativo. Los equipos de gestión tendrían que habilitar el trabajo en redes, generando condiciones para la transmisión a toda la red de información valiosa para la acción educativa, que fomente el reconocimiento y el intercambio de experiencias, que vuelva accesible la información compleja y que aliente la experimentación, como, por ejemplo, en los bolsones duros de fracaso escolar.

El propósito primordial de las redes es superar el aislamiento y la dependencia que arrinconan a los sistemas educativos y a sus actores a la desprofesionalización y estimular el desarrollo de una autonomía interdependiente. Para ello, las redes tienen que ser canales que posibiliten superar la crisis de aprendizaje que transita la organización educativa en general, posibilitando:

Estimular la capacidad del trabajo en colaboración supone valorar la iniciativa.

- reunir al sistema para que piense y reflexione;
- intercambiar el conocimiento producido por los diversos actores;
- conocer las pautas establecidas sobre lo que quiere lograr, por qué y para qué.
- estimular una cierta conciencia de que en la organización se genere mayor identidad y sentido;
- promover el desarrollo de una profesionalidad, a la vez que eficaz, más libre;
- crear un entramado social y profesional que supere a las estructuras verticales;
- fomentar la comprensión de los propósitos y
- propiciar una mayor “visibilidad” de los actores y de las innovaciones.

Por otra parte, trabajar en conjunto permite la resolución colectiva de problemas educativos y posibilita transitar de los aprendizajes individuales a los aprendizajes compartidos y al aprendizaje organizacional.

Articular el trabajo alrededor de proyectos

Una estrategia que puede incentivar el desarrollo del trabajo en equipo es la modalidad denominada trabajo *por proyectos*. Esta consiste en federar a la persona o a los equipos alrededor de proyectos con claridad las metas que se proponen o los resultados que se desean alcanzar y plantear. Entre otras razones, esta modalidad permite identificar claramente para qué se desarrolla el proyecto, lo que a su vez posibilita realizar una clara convocatoria, reunión e identidad del grupo profesional que se desempeñará en él.

Es posible instaurar la lógica de trabajo por proyectos, tanto en unidades funcionales que ya se vienen desempeñando como tales –los equipos permanentes– como en los equipos *ad hoc* que se reúnen para implementar acciones más puntuales o a término. Es posible instaurar la lógica de trabajo por proyectos, tanto en unidades funcionales que ya se vienen desempeñando como tales –los equipos permanentes– como en los equipos *ad hoc* que se reúnen para implementar acciones más puntuales o a término.

El desafío de incorporar la fuerza de trabajar *por proyectos* es que ella incorpora en su esencia dos cuestiones fundamentales: la primera es que el proyecto define un *qué hay que realizar* y un *para qué se realiza*; la segunda es que esta claridad posibilita a su alrededor la gestación del equipo que se reúne para realizarlo. La lógica de trabajo por proyectos se vincula con la necesidad de ampliar y actualizar la profesionalización de los equipos de gestión que se crean a raíz de las exigencias planteadas por los procesos de descentralización en marcha, así como para atender nuevas demandas o nuevas formas de resolver problemas ya tradicionales en el quehacer educativo. Todo este contexto lleva a los equipos de gestión a asumir un protagonismo mayor en los procesos de elaboración e impulso de las políticas educativas que les exige a su vez nuevos saberes y competencias.

La descentralización posibilita la generación de políticas de mayor impacto

Una estrategia que puede incentivar el desarrollo del trabajo en equipo es la de generar una estructura y modalidad de trabajo denominada trabajo por proyectos

específico sin que ello implique dejar de relacionarse con los objetivos diseñados a nivel nacional. Supone, para los equipos de piloteo y gestión de los más altos niveles provinciales, un crecimiento de su autonomía a la vez que implica una mayor capacidad de relacionarse e interactuar -no sólo con las políticas nacionales, sino con las estrategias de otras provincias- a fin de maximizar el impacto de sus propias acciones educativas.

Elaborar proyectos y gestar equipos a su alrededor implica sin duda un cambio de naturaleza radical un giro copernicano en la forma como habitualmente se organizan las administraciones de lo educativo.

La noción de *proyecto* implica, ante todo, una dinámica de proyección, un cúmulo de creatividad de visión y de voluntad de cambio de un problema o conjunto de problemas específicos. Es esta una primera cuestión que diferencia al proyecto de la planificación. Así, antes de ser diseñado, un proyecto pasa por una etapa de creación y diseño tan relevante y de tanto peso como su posterior puesta en marcha. Un proyecto comienza entonces por una etapa de creación y sólo después pasa a una etapa de programación.

Se trata de promover un proyecto que diseñe una estrategia global de intervención. Esto opera como un espacio de transición entre una realidad educativa compleja -que acarrea fugas de la calidad o la equidad- y otra que se procura alcanzar en una búsqueda de mejoramiento y que se denomina "situación objetivo".

Los proyectos parten siempre del reconocimiento de problemas o situaciones problemáticas. Implican al conjunto coherente de acciones y estrategias que posibilitan modificar una problemática educativa hacia una situación objetivo. Los proyectos, como propuesta global, posibilitan generar estrategias integrales de resolución de problemáticas de la educación.

La lógica de elaboración de proyectos prioriza el reconocimiento claro de un problema a resolver; el conocimiento en profundidad del problema que es necesario encarar a través de la generación de un diagnóstico que jerarquiza la trama de problemáticas relacionadas. La generación de estrategias alternativas o cursos de acción supone un posicionamiento claro de los actores y la toma de decisiones sobre las estrategias más adecuadas para resolver un problema dentro de su campo de trabajo y de acción. La puesta en marcha del proyecto, así como su seguimiento permanente y finalmente su evaluación y estudio de impacto, contribuirá a optimizar los resultados de sus acciones.

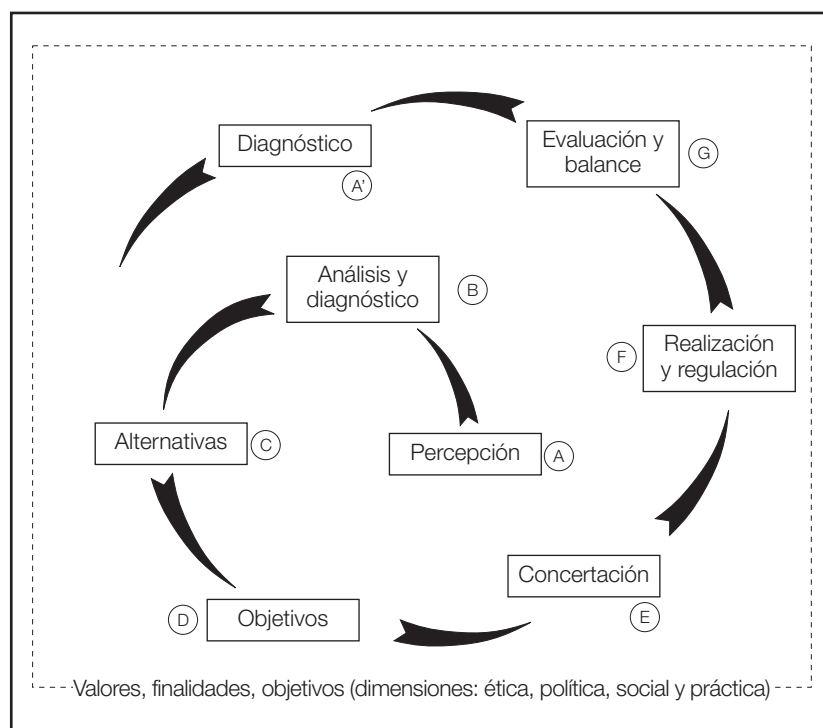
Desde la perspectiva del equipo de gestión provincial, la puesta en marcha de proyectos implica la articulación de siete etapas fundamentales que comprenden e incluyen diferentes fases y acciones; pero esto no supone que los procesos que de ellos se derivan deban contemplarse de forma lineal, cronológica y sucesiva.

La noción de proyecto implica, ante todo, una dinámica de proyección, un cúmulo de creatividad de visión y de voluntad de cambio de un problema o conjunto de problemas específicos

Las etapas a considerar son retomadas de las utilizadas por la Academia de Versalles -que funciona como una entidad de piloteo de la educación de nivel provincial- y son las que se exponen a continuación:

- Percepción de una situación problemática.
- Su análisis y diagnóstico.
- Identificación de alternativas de acción.
- Construcción de objetivos.
- Concertación.
- Realización y seguimiento.
- Evaluación y balance.

Esquema 3



Conviene insistir en que la elaboración de un proyecto requiere múltiples aportes, por lo que no es posible realizarlo sin acuerdos y consensos. La propia elaboración del proyecto requiere la implicación de los actores. Así como no es posible hablar de equipos de trabajo si no existe un proyecto, tampoco es posible hablar de proyecto si no existe un grupo humano con capacidad e intencionalidad de trabajar en él.

En definitiva, trabajar por proyectos significa hacerlo en torno a un contenido a ser abordado y un conjunto de personas con capacidades para resolverlo. El

desafío de la nueva gestión es, entonces, aumentar su potencialidad para desarrollar proyectos con equipos de trabajo.

No puede dejar de mencionarse que un efectivo trabajo en equipo enfrentado al trabajo *por proyecto* debe tomar en cuenta otras competencias que no necesariamente tienen que ser abordadas en este módulo. Concretamente se está haciendo referencia a la relevancia y la pertinencia que tienen los procesos de *negociación, delegación, comunicación, liderazgo y resolución de problemas*. Estos relevantes temas se desarrollan con mayor detenimiento en los módulos dedicados a estos asuntos.

Conviene insistir en que la elaboración de un proyecto requiere múltiples aportes, por lo que no es posible realizarlo sin acuerdos y consensos. La propia elaboración del proyecto requiere la implicación de los actores.

Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa

Los límites del modelo convencional de formación docente

Las instituciones, programas y resultados de la formación docente vienen siendo objeto de cuestionamiento. Datos empíricos han comenzado a impugnar la afirmación tradicional según la cual los diplomas y las calificaciones formales del profesorado producen automáticamente mejores resultados en el aula. En distintas partes del mundo, diversos programas de enseñanza primaria a cargo de docentes legos o con escasa formación profesional revelan resultados de aprendizaje escolar equivalentes o aun mejores que los que están a cargo de docentes profesionales diplomados (UNICEF, 1993).

La escasa correlación hallada entre formación docente y aprendizaje escolar en la educación básica no debería sorprender. El modelo de dicha formación (programa de estudios, pedagogía, arreglos organizativos e institucionales) es obsoleto, tanto para la formación inicial como en servicio. La escuela transmisora -que confunde enseñanza con aprendizaje e información con conocimiento- sigue perpetuándose en las instituciones, los programas, los cursos y los manuales con los que se capacitan millones de maestros en todo el mundo. Algunas de las características de este modelo convencional de formación del docente son conocidas y visibles en el mundo en desarrollo. En cada nueva política, plan o proyecto de formación docente se:

- *empieza de cero, ignorando o haciendo caso omiso de los conocimientos y experiencias anteriores;*
- *considera que la educación/formación es principalmente -y aun exclusivamente- una necesidad de los docentes y no de los directores, supervisores y otros recursos humanos vinculados al sistema educativo en general;*
- *percibe la educación/formación aislada de otras dimensiones de la profesión docente (salarios, condiciones de trabajo y de vida, mecanismos de ascenso, disposiciones organizativas, etcétera);*
- *desechan las condiciones reales del docente (motivación, intereses, conocimientos, tiempo y recursos disponibles, etcétera);*
- *adopta una actitud verticalista y sólo se ve a los docentes en la función pasiva de receptores y capacitandos, sin recurrir a la consulta ni buscar su participación en la elaboración del plan de formación;*
- *ofrece una propuesta homogénea para “el profesorado” en general, en lugar de atender a las distintas clases y niveles de docentes y sus necesidades particulares;*
- *adoptan enfoques estrechos y operativos con respecto a la formación del profesorado (la formación en servicio aparece como un anuncio posterior a la reforma, un instrumento para persuadir y aplicar una política, un programa, un proyecto o aun un texto escolar determinados);*
- *parte del principio de que la necesidad de formación es inversamente proporcional al nivel de enseñanza, ignorándose así la importancia y la complejidad de la enseñanza a niños pequeños y en los primeros años;*
- *recurre a mecanismos de incentivos externos y a mecanismos de motivación tales como las notas, los ascensos y los diplomas, antes que a reforzar el objetivo del aprendizaje y mejorar la práctica docente;*
- *dirige a cada docente de manera individual antes que al grupo de docentes, el equipo de trabajo o la escuela como conjunto unificado;*
- *imparte la formación fuera del lugar de trabajo (generalmente, se lleva a los docentes a centros de capacitación en lugar de organizar la formación en la escuela);*

- *limita una capacitación no sistemática a un breve período de tiempo, ya sea antes del servicio o a lo largo este, y sin integrar de un plan de educación permanente;*
- *centra en el evento (curso, seminario, taller, etcétera) como instrumento privilegiado de enseñanza y aprendizaje, ignorando o descuidando otras modalidades tales como el intercambio horizontal, los debates entre colegas, la observación de clases, la enseñanza a distancia, el estudio personal, las visitas de estudios, etcétera.*
- *disocian los asuntos administrativos de los pedagógicos (se considera que estos últimos sólo incumben a los docentes y los asuntos administrativos, al personal administrativo, sin un enfoque integral de ambos tipos de conocimientos y aptitudes);*
- *separan contenido y método (asignatura y pedagogía, conocimiento del tema y aptitud para enseñarlo) y se da preferencia al primero respecto del segundo, ignorando de ese modo el carácter indisociable del conocimiento del tema y el conocimiento pedagógico en una buena enseñanza;*
- *considera que educar y capacitar son tareas formales y rígidas, con lo que se niega la importancia que tiene un entorno informal, el juego, la risa y el disfrute personal en toda posibilidad de aprendizaje y comunicación;*
- *hace hincapié en el punto de vista de la enseñanza, más que en el del aprendizaje;*
- *desechan los conocimientos y la experiencia anterior de los docentes en lugar de capitalizarlos;*
- *tiende más a corregir los errores y a destacar las insuficiencias que a estimular y reforzar los puntos fuertes;*
- *entiende la formación como académica y teórica, centrada en el libro, al tiempo que se niega la práctica pedagógica concreta como fuente primordial de aprendizaje permanente;*
- *basa en el modelo de enseñanza transmisiva: la enseñanza como transmisión de información y el aprendizaje como asimilación pasiva de esa información;*
- *considera la formación de los docentes como esencialmente contradictoria con el modelo pedagógico que se exige que estos plasmen en sus aulas: aprendizaje activo, formación reflexión crítica, creatividad, etc. que ellos mismos no experimentan en su propio proceso de educación y formación.*

Fuente: ROSA MARÍA TORRES, en **Perspectivas**, Vol. XXVI, N°3, Oficina Internacional de Educación, setiembre de 1996.

Valorizar las reuniones de trabajo en equipo

Una problemática que puede generarse en esta transición de una cultura de trabajo individual a una cultura que valora un profesionalismo colectivo es la de no desarrollar estrategias coherentes con los cambios que se busca cristalizar. Uno de los más evidentes problemas que pueden presentarse es el relacionado con las oportunidades de trabajo en equipo: los espacios de reunión.

La resignificación de los espacios de reunión es una estrategia potente para propiciar un trabajo en colaboración. Sin duda, su mayor desafío es superar, por un lado, la tiranía de las urgencias que generalmente viven los equipos de gestión; y, por otro, el volver a recrear estos espacios como instrumentos eficaces para generar claridad de metas, mayores consensos y valorizar la argumentación y el aprendizaje.

Nadie niega la necesidad del trabajo urgente, pero es un gran desafío para gestores el hacerse espacio para trabajar sobre lo sustantivo e importante, que no siempre coinciden con lo inmediato.

Las reuniones de los equipos de gestión son los espacios primordiales para estimular los intercambios, la relación cara-a-cara; en fin, es tiempo-espacio en el que pueden darse múltiples prácticas de comunicación y en el que, como se afirma en el módulo de comunicación, es el espacio de comunicación directa, interactiva, un espacio que genera y que recibe información y en el que se ponen en juego diversos roles. En el módulo mencionado se desarrollan los aspectos dinámicos a considerar de estos espacios de trabajo.

Importa aquí rescatar su capacidad para propiciar el tratamiento de diferentes cuestiones esenciales a la vida de los equipos de trabajo. Por ello deben registrarse diferentes tipos de reuniones, por ejemplo:

- para establecer las metas del proyecto,
- para definir problemas e identificar sus causas,
- para consensuar estrategias de acción alternativas,
- de seguimiento durante la implementación de un proyecto,
- relacionadas con el sostén de los equipos,
- para consensuar las modalidades de acción de un equipo a partir de las metas establecidas,
- de evaluación y balance a la finalización de un proyecto.

Las reuniones son espacios de alta densidad simbólica, por lo que es necesario resguardarlas para no caer en viejos esquemas que las banalicen. Y deben considerarse como fermento para generar comunidades sustentables de aprendizaje, ya que pueden hacer confluir *identidad, intercambio e interacción*.

La resignificación de los espacios de reunión es una estrategia potente para propiciar un trabajo en colaboración.

Estimular la formación continua de los equipos de gestión educativa

La generación de un *proceso de capacitación continuo y adecuado* a las características del trabajo y de los sujetos involucrados se constituye en uno de los presupuestos básicos para la promoción de un *profesionalismo colectivo*. Esto alienta la formación de los equipos de gestión en competencias significativas para la impulsión de políticas integrales, tomando en consideración que estos están integrados por sujetos adultos con amplia experiencia en el área.

Este postulado de la *formación y capacitación continua de los equipos de conducción* lleva a considerar un conjunto de competencias exigidas a sus miembros; y al mismo tiempo requiere que los dirigentes educativos hagan extensivo el desarrollo de estas competencias a otros actores de los procesos educativos: supervisores, directivos de instituciones escolares, docentes entre otros. A simple título enumerativo se enuncian algunas de estas competencias, que, por otra parte, son las que se han detenido a trabajar los diferentes módulos de esta *caja de herramientas*: aprendizaje continuo, trabajo en redes, creatividad para la resolución de problemas, perspectiva estratégica.

Actividades

Ficha N° 1

- A. Recupere la experiencia acumulada en las últimas diez reuniones de trabajo.
- B. Describa sintéticamente cómo y para qué se desarrollaron. Indague cuál es la matriz que subyace en ellas, así como sus fortalezas y debilidades.
- C. Identifique qué prácticas podrían encararse para potenciar la comunicación en las reuniones, así como para que estas sean espacios que favorezcan el trabajo en equipo.

Ficha N° 2

- A. Después de la lectura de este módulo sobre *Trabajo en equipo*, lea el recuadro de Peter Drucker en él incluido.
- B. Identifique en la propuesta metafórica de Drucker los estilos de equipo.
- C. Determine las ventajas y restricciones de cada estilo de equipo. Redáctelo en no más de una carilla.
- D. Teniendo como marco de referencia las instituciones educativas de la provincia, identifique qué estilo de equipo sería más pertinente para cada uno de los proyectos que se están encarando.
- E. Fundamente tales opciones en no más de una carilla.
- F. Confronte su propuesta con la de otros colegas.

Bibliografía

ANZIEU, DIDIER; MARTIN, JACQUES YVES, **La dinámica de los grupos pequeños**, Buenos Aires, Kapelusz, 1971.

BONALS, JOAN, **El trabajo en equipo del profesorado**, Barcelona, Graó, 1996.

BONNET, FRANCIS; DUPONT, POL; HUGET, GEORGES, **L'école et le management. Gestion stratégique d'un établissement scolaire**, Bruselas, Bocee Université, 1989.

DELAIRE, GUY; ORDRONNEAU, HUBERT, **Enseigner en équipe**, París, Les Editions D'Organisation, 1989.

HARGREAVES, ANDY, **Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)**, Madrid, Morata, 1994.

HUBERMAN, M. (1988): Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2): 119-32.

IBARROLA, SILVA DÍAZ, CASTELÓN CEDILLO, **¿Quiénes son nuestros profesores?**, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997.

IZQUIERDO, CONRAD, **La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo**, Barcelona, Paidós, 1996.

JARES, XESÚS R., Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos, **en Volver a pensar la escuela (Vol. II)**, Madrid, Ediciones Morata, 1995.

LISTON, DANIEL; ZEICHNER, KENNETH, **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**, Madrid, Morata, 1993.

MAHIEU, PIERRE, **Travailler en équipe**, París, Hachette, 1992.

MARRERO ACOSTA, JAVIER, La cultura de la "colaboración" y el desarrollo profesional del profesorado, **en Volver a pensar la escuela (Vol. II)**, Madrid, Ediciones Morata, 1995.

NARODOWSKI, MARIANO; NARODOWSKI, PATRICIO, **La crisis laboral docente**, Buenos Aires, Centro editor de América Latina, 1988.

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

ROZEMBLUM DE HOROWITZ, SARA, **Mediación en la escuela, Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente**, Buenos Aires, Aique, 1998.

SACRISTÁN, JOSÉ GIMENO, **Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo**, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1997.

SURDO, EDUARDO, **La magia de trabajar en equipo**, Buenos Aires, Granica, 1998.

... con dos aletas puntiagudas o en forma de media luna, y encajado en una asta de madera fuerte y regatón de hierro. Fue durante algún tiempo insignia de los cabos de escuadra de infantería.

partible. (De lat. *partibilis*) adj. Que se puede o se debe partir.

partición. (Del lat. *partitio, -onis*) f. División o repartimiento que se hace entre algunas personas, de hacienda, herencia o cosa semejante. || 2. *div.* y *Arif.* división, una de las cuatro reglas.

particionero, -ra. (De *partición*) adj. *particpe*.

participación. (Del lat. *participatio, -onis*) f. Acción y efecto de participar. || 2. Aviso, parte o noticia que se da a uno. || 3. V. cuentas en participación. || 4. ant. Comunicación o trato.

participante. p. a. de participar. Que participa. || t. c. s. || 2. V. excomunión de participantes.

participar. (Del lat. *participare*) intr. Tener una parte en una cosa o tomar algo de ella. || 2. tr. Dar parte, notificar, comunicar.

particpe. (Del lat. *particeps, -ipis*) adj. Que tiene parte en una cosa, o entra con otros a la parte en la distribución de ella. U, t. c. s.

participial. (Del lat. *participialis*) adj. *Germe* - perteneciente al participio.

participio -

Participación y demanda educativa

10

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

Participación y demanda educativa

10

Módulo



IIPE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Índice

SISTEMA EDUCATIVO Y SOCIEDAD: UNA ARTICULACIÓN CADA VEZ MÁS COMPLEJA	5
Eficacia y relevancia: dimensiones centrales	5
Nuevas demandas al sistema educativo	6
¿Qué hacer desde la gestión educativa?	8
CONOCER EL ENTORNO Y EL PROPIO SISTEMA EDUCATIVO	11
Conocer a los destinatarios de la acción educativa	11
Desarrollar un mapa de los establecimientos educativos	12
Indicadores sobre la población atendida	12
Indicadores de oferta institucional	14
Indicadores de desempeño del sistema	15
Los estudios temáticos	16
¿Qué ocurre en el mundo?	18
LA PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	25
La complejidad de generar participación	26
La concertación como estrategia permanente y modesta	28
Algunas condiciones para la viabilidad de la participación	29
Redes de participación	30
Multiplicar los puntos de contacto entre el sistema educativo y la sociedad	31
La participación de las familias	32
ACTIVIDADES	37
NOTAS PARA LA MEMORIA	39
BIBLIOGRAFÍA	40

Recuadros

LO QUE EL TRABAJO REQUIERE DE LAS ESCUELAS <i>Informe Scans.</i>	9
¿QUÉ EDUCACIÓN? <i>Jeremy Rifkin.</i>	21

Participación y demanda educativa

¿Puede entenderse la gestión educativa sin participación o se la debe concebir como una ampliación de la sensibilidad para asumir las demandas de cambio y transformación?

Ante las expectativas que la sociedad ha desarrollado sobre los sistemas educativos, este módulo procura responder a algunos interrogantes centrales que posibiliten orientar a las organizaciones hacia una apertura sensible a los requerimientos sociales y culturales, pero sin perder la propia identidad del sistema.

En este sentido, se intentará trabajar con mayor precisión sobre las siguientes cuestiones: ¿Quiénes deben participar en las decisiones educativas? ¿Cuáles son las formas más eficaces de participación? ¿Cómo puede el sistema educativo responder mejor a las nuevas demandas y desafíos que le plantean los procesos de cambio permanente en la sociedad? ¿A qué demandas debe responder el sistema educativo y de cuáles no puede o no debe hacerse cargo?

¿Qué hacer desde una gestión educativa para fortalecer la articulación entre el sistema educativo y la sociedad? ¿Cómo lograr que la oferta educativa sea socialmente relevante? Sin ánimo de agotar una agenda de tanto peso social y político, este módulo se propone ahondar la relación entre participación, gestión, transformación y conocimiento.

Sistema educativo y sociedad: una articulación cada vez más compleja

Eficacia y relevancia: dimensiones centrales

El valor y sentido de la labor desarrollada por un sistema educativo se define a partir de dos dimensiones o aspectos cruciales, complementarios e inseparables: la eficacia en el logro de los aprendizajes que se propone que los educandos adquieran y la relevancia social de dichos aprendizajes.

Un sistema puede ser eficaz, en el sentido de que logra que la mayoría de los alumnos aprenda los conocimientos establecidos en los currículos, pero estos conocimientos pueden haberse tornado obsoletos o ser irrelevantes con relación a las exigencias y desafíos de la vida social. Puede también ocurrir lo contrario, que los conocimientos y competencias establecidos como objetivo en los currículos sean perfectamente actualizados y relevantes, pero que el sistema sea incapaz de lograr que la mayoría de los alumnos acceda a ellos.

Muchas veces ocurre lo peor de ambas situaciones a la vez: los conocimientos y competencias no son relevantes y el sistema no logra que se aprendan. El riesgo que se corre en estos casos es focalizar la preocupación en el hecho de que los alumnos no aprenden lo esperado sin discutir la relevancia de lo que se espera que aprendan. Esto ocurre con muchos sistemas nacionales de evaluación de aprendizajes: se concentran en la evaluación de los aprendizajes establecidos en los currículos sin discutir previamente su relevancia.

En cambio, si se dirige la atención hacia la dimensión de la relevancia la pregunta principal es: ¿qué espera la sociedad de la educación? ¿Qué aprendizajes, que el sistema se proponga desarrollar en sus alumnos, son necesarios? El presente módulo se concentra en la articulación entre lo que el sistema educativo se propone enseñar y lo que la sociedad necesita que enseñe.

El objetivo será ampliar los caminos a través de los cuales los sistemas educativos puedan ofrecer mayor relevancia en la formación de los diversos grupos sociales. Tal es el sentido más general que se le da al término "demanda" incluida en el título del módulo. No hace referencia exclusivamente a las demandas explícitas y formuladas sino, en forma general, a todo aquello que la sociedad y los diversos grupos sociales que la conforman necesitan de la educación, a los nuevos retos y desafíos emergentes de los procesos de cambio acelerado que vive la humanidad en este fin de siglo.

Nuevas demandas al sistema educativo

Hasta hace algunas décadas atrás, la articulación entre lo que el sistema educativo ofrecía y las demandas y necesidades de la sociedad era relativamente sencilla; fundamentalmente, porque los cambios en la sociedad se producían a una velocidad mucho menor que en la actualidad. El conocimiento era válido durante períodos de tiempo más prolongados, porque se desarrollaba y acumulaba más lentamente. Las ocupaciones y profesiones eran más previsibles. Los perfiles de los diferentes grupos sociales a los que el sistema educativo atendía eran más estables.

Todo ello le permitía al sistema educativo responder paulatinamente a los nuevos desafíos. Los currículos mantenían su vigencia durante décadas. Era relativamente más simple contar con un currículo único a nivel nacional, ya que resultaba menos complejo que en la actualidad consensuar qué debía enseñarse. Una escuela de oficios, por ejemplo, fue socialmente útil durante mucho tiempo, sin que hubiese necesidad de modificar en forma continua el perfil de sus egresados ni las tecnologías y equipamientos. El ritmo paulatino de expansión de los servicios permitía una progresiva creación de nuevos establecimientos y formación de nuevos cuadros de docentes.

En el presente, la articulación entre sistema educativo y sociedad es mucho más compleja. Según se expresó en el primer apartado, se está produciendo un conjunto de cambios que desafían al sistema educativo: los conocimientos se incrementan rápidamente en todas las áreas; se amplía la diversidad de visiones del mundo y temáticas que reclaman un espacio en los currículos; cambian las tecnologías y, con ellas, las formas de comunicación y los empleos; aparecen nuevos requerimientos para la formación de un ciudadano en condiciones de participar en la democracia; se producen cambios significativos en la estructura y dinámica de las familias; los sistemas educativos se expanden rápidamente e incorporan a nuevos sectores de la población que antes estaban excluidos.

Al acelerarse el ritmo de los cambios, el sistema educativo comienza a tener múltiples dificultades para responder a las nuevas demandas de la sociedad en todos los sectores.

En este contexto, es preciso señalar, en primer término, que existe un exceso de demandas que la sociedad ha ido incorporando sobre los sistemas educativos. Cada vez se esperan más cosas de ellos, se les pide que cumplan más funciones, que incorporen más temas y que atiendan a más personas durante más tiempo. Se espera que la educación formal sustituya a la familia en una porción cada vez mayor del tiempo de la vida del niño y en la socialización básica; que enseñe a leer y escribir, y el resto de los aprendizajes básicos; que eduque para la democracia, los derechos humanos, el respeto por el medio ambiente, el consumo; que atienda la alimentación y la salud de los niños; que enseñe idiomas e informática; que brinde educación física y artística.

Pero, simultáneamente, la multiplicación de las expectativas depositadas sobre la educación formal no se condice con la escasez de los recursos que la sociedad le destina para llevar a cabo su labor y con el estatus social y económico que se

En el presente, la articulación entre sistema educativo y sociedad es mucho más compleja.

da a los profesionales a cargo de la labor educativa. Para ponerlo en los términos con que lo expresa Jeremy Rifkin: una maestra de preescolares tiene a su cargo el desarrollo de treinta cerebros en el momento más importante de ese desarrollo. No hay tarea más compleja y delicada que esta. Sin embargo, la remuneración de ese profesional en nada está acorde con la importancia de su tarea.

Dos riesgos principales se derivan de la multiplicación constante de las expectativas y demandas sobre la educación formal:

- El incremento del denominado "*malestar docente*". La sensación de frustración e impotencia derivada de la sobrecarga de demandas y exigencias a las que es muy difícil responder en las condiciones de trabajo en que normalmente se desarrolla la labor docente y sin la formación adecuada. Como consecuencia, se produce una suerte de "deserción" profesional, que consiste en cumplir tareas en forma burocrática sin asumir cabalmente las responsabilidades que la función implica.

- La pérdida de la noción sobre qué es lo central en el currículo y en la misión de la escuela. Muchas veces, el exceso de "temas" sobre los que es necesario formar a los alumnos hace perder de vista el eje central de la enseñanza: los conocimientos y competencias fundamentales que el sistema educativo debe garantizar, especialmente en los sectores más desfavorecidos de la población.

Además del exceso de demandas, otro señalamiento crucial a incorporar al análisis es el relativo a la desigual capacidad que los distintos grupos sociales tienen para formular, expresar y presionar por sus demandas.

El poder para formular demandas, para exigir la inclusión de temas en la agenda social, para presionar por la ampliación de servicios y para incidir en las decisiones de política educativa está desigualmente distribuido en la sociedad. Los sectores medios, por su propia trayectoria en la educación formal, suelen estar en mejores condiciones para demandar servicios o mejoras en la educación de sus hijos. No es raro, por ejemplo, que los presupuestos estatales destinen más recursos a la educación universitaria pública, a la que acceden casi exclusivamente las clases medias y altas, que a la educación inicial de los niños de los sectores populares, siendo que esta es fundamental para las posibilidades de aprender en los años subsiguientes.

Lo propio ocurre con grupos organizados, tales como sindicatos, organizaciones empresariales, iglesias, etc. Cada uno de estos grupos tiene una cuota de poder, tanto para demandar la inclusión de sus temáticas o puntos de vista, como para bloquear decisiones. Ello no ocurre con los sectores de la población que no participan de este tipo de organizaciones.

En este sentido es importante establecer una distinción conceptual entre demandas "explícitas" e "implícitas", definiendo a estas como aquellos desafíos y necesidades de ciertos grupos de la población que no son formulados como tales. O, de otro modo, tener presente que el término "demanda" no refiere exclusivamente a aquellas que son expresadas socialmente, sino también a un conjunto de necesidades que están presentes aunque no sean formuladas. Si la

El poder para formular demandas, para exigir la inclusión de temas en la agenda social, para presionar por la ampliación de servicios y para incidir en las decisiones de política educativa está desigualmente distribuido en la sociedad.

gestión educativa dirige su atención exclusivamente a las demandas explícitas, corre el riesgo de terminar privilegiando a los sectores medios de la sociedad y a las minorías políticamente organizadas.

¿Qué hacer desde la gestión educativa?

Ante el panorama descrito en las páginas anteriores, las preguntas centrales a plantearse son:

- ¿Cómo puede el sistema educativo responder mejor a las nuevas demandas y desafíos que le plantean los procesos de cambio permanente en la sociedad?
- ¿A qué demandas debe responder el sistema educativo y de cuáles no puede, o no debe, hacerse cargo?
- ¿Qué debe hacer el responsable de la gestión del sistema para mejorar la articulación entre el sistema educativo y la sociedad? ¿Cómo lograr que lo que el sistema educativo ofrece sea socialmente relevante?

Este módulo está organizado en torno a dos grandes ejes que se explicitan a continuación:

- La gestión educativa supone diversos niveles de responsabilidad institucional caracterizada por un amplio y profundo **conocimiento** de lo que ocurre, tanto en el entorno como en el interior del propio sistema educativo. Sólo a través de un conocimiento profundo de los procesos en curso en la sociedad y las fortalezas y debilidades del propio sistema será posible construir una visión y una estrategia que permitan mejorar la articulación entre lo que la educación ofrece y las demandas y necesidades de la sociedad. Este eje temático ha sido desarrollado en el módulo sobre gestión estratégica.
- La creación de múltiples espacios y experiencias de **participación**, a través de las cuales se generen nexos, puntos de encuentro entre los actores del sistema educativo y otros actores sociales. A través de estos espacios se hace posible que las distintas unidades del sistema desarrollen un conocimiento de las necesidades de su entorno y una capacidad de respuesta a ellas.

Lo que el trabajo requiere de las escuelas

Este informe es el resultado de nuestras discusiones con empresarios, empleados públicos, sindicatos, trabajadores y supervisores en talleres, fábricas y tiendas. Se basa en la obra de seis grupos especiales que establecimos para examinar todo tipo de trabajo, desde el trabajo industrial hasta el empleo público. También encargamos a un grupo de investigadores entrevistar extensamente a trabajadores en una gran variedad de empleos. En todas partes escuchamos el mismo mensaje: la disponibilidad de empleos con condiciones favorables (lo que en adelante llamaremos “buenos empleos”) dependerá, cada vez más, de que las personas sepan poner sus conocimientos a producir.

Este informe se limita a analizar únicamente una parte de la educación: los cambios que deben hacerse en las escuelas para preparar a los jóvenes y dejarlos capacitados para entrar en el mundo del trabajo. No queremos dar una impresión equivocada; no estamos recomendando una educación limitada únicamente a preparar al estudiante para el trabajo. Nuestro futuro exige mucho más. Hay otros aspectos igualmente importantes en la educación de los estudiantes que también forman parte de las responsabilidades de nuestros educadores.

Las cinco competencias prácticas

1. Recursos: Identifica, organiza, proyecta y asigna recursos

- *Tiempo: escoge actividades pertinentes a la meta, organiza actividades por orden de importancia, asigna el tiempo, y prepara y sigue programas de implementación de tareas.*
- *Dinero: usa o prepara presupuestos, hace pronósticos, mantiene los archivos, hace ajustes para realizar los objetivos.*
- *Materiales e instalaciones: adquiere, almacena, asigna y usa los materiales o el espacio eficientemente.*
- *Recursos humanos: evalúa las destrezas y asigna el trabajo en la forma debida, evalúa la realización y proporciona retroalimentación.*

2. Interpersonal: Trabaja con otros

- *Participa como miembro de equipo: contribuye al esfuerzo del grupo.*
- *Enseña destrezas nuevas a otros.*
- *Sirve a los clientes: trabaja para satisfacer las expectativas de los clientes.*
- *Ejerce liderazgo: comunica las ideas para justificar su posición, persuade y convence a otros, cuestiona responsablemente procedimientos y normas existentes.*
- *Negocia: trata de llegar a acuerdos que involucren el intercambio de recursos, armoniza los intereses divergentes.*
- *Trabaja con diversidad de personas: trabaja bien con hombres y mujeres provenientes de diversos orígenes.*

3. Información: adquiere y utiliza los datos

- *Adquiere y evalúa información.*
- *Organiza y mantiene información.*
- *Interpreta y comunica información.*
- *Usa las computadoras para procesar información.*

4. Sistemas: entiende las interrelaciones complejas

- *Entiende los sistemas: sabe cómo funcionan los sistemas sociales, organizacionales y tecnológicos, y sabe operar eficazmente con ellos.*
- *Controla y corrige la realización de tareas: distingue tendencias, prevé los impactos*

en las operaciones del sistema, diagnostica desvíos en la realización del sistema y corrige fallas del funcionamiento.

- *Mejora o diseña los sistemas: sugiere modificaciones en los sistemas existentes y desarrolla sistemas nuevos o alternos para mejorar la realización de tareas.*

5. Tecnología: trabaja con una variedad de tecnologías

- *Selecciona la tecnología: selecciona los procedimientos, instrumentos o equipo, lo que incluye las computadoras y tecnologías relacionadas.*
- *Aplica la tecnología a la tarea: entiende en general el propósito y los procedimientos indicados para el comienzo y la operación del equipo.*
- *Mantiene y repara equipo: previene, identifica o resuelve problemas del equipo, lo que incluye las computadoras y otras tecnologías.*

Una base de tres elementos

1. Destrezas básicas: Lee, escribe, realiza cálculos aritméticos y matemáticos, escucha y se expresa

- *Lectura: localiza, entiende e interpreta datos escritos ordinarios y en documentos tales como manuales, gráficos y programas.*
- *Redacción: comunica pensamientos, ideas, información, y mensajes por escrito; crea documentos tales como cartas, instrucciones, manuales, informes, gráficos y diagramas de flujo.*
- *Aritmética/matemática: realiza cálculos básicos y trata los problemas prácticos al escoger adecuadamente entre varias técnicas matemáticas.*
- *Escucha: recibe, atiende, interpreta y responde a mensajes verbales y otras indicaciones.*
- *Expresión: organiza las ideas y las comunica oralmente.*

2. Destrezas racionales: Piensa creativamente, toma decisiones, resuelve problemas, visualiza, sabe aprender y razonar

- *Pensar innovador: genera nuevas ideas.*
- *Toma decisiones: especifica las metas y las limitaciones, genera alternativas, piensa en los riesgos, y evalúa y escoge la mejor alternativa.*
- *Solución de problemas: reconoce los problemas y presenta e implementa planes de acción.*
- *Visualización: organiza y procesa símbolos, ilustraciones, gráficos, objetos y otros datos.*
- *Sabe aprender: usa las técnicas de aprendizaje apropiadas para adquirir y aplicar nuevos conocimientos y destrezas.*
- *Razonamiento: descubre una regla o un principio que es la base de la relación entre dos o más objetos y lo aplica en la solución de problemas.*

3. Cualidades personales: Demuestra responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol e integridad y honradez

- *Responsabilidad: hace un gran esfuerzo y persiste hasta lograr metas.*
- *Autoestima: cree en su propia valía y mantiene una opinión positiva de sí mismo.*
- *Sociabilidad: demuestra comprensión, simpatía, adaptabilidad, interés en los problemas ajenos y cortesía al estar en grupos.*
- *Autocontrol: se evalúa atinadamente, establece metas personales, se mantiene pendiente del progreso, y demuestra autocontrol.*
- *Integridad/honradez: obra de acuerdo a los buenos principios.*

Fuente: Informe Scans – **Lo que el trabajo requiere de las escuelas**, Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, 1992.

Conocer el entorno y el propio sistema educativo

Conocer a los destinatarios de la acción educativa

Un primer conjunto de aspectos, en los cuales es necesario profundizar, es el conocimiento relativo a las poblaciones destinatarias del servicio educativo. Normalmente, se posee cierto conocimiento general de la cantidad de personas que viven en una región, de la cantidad de alumnos que asisten a los diferentes niveles del sistema educativo y ciertos indicadores generales acerca de la cantidad de personas que viven bajo la línea de pobreza o que tienen necesidades básicas insatisfechas (NBI).

Sin embargo, la población es heterogénea. Según se indicó anteriormente, en todas las sociedades están ocurriendo procesos muy rápidos de cambio y diferenciación social, económica y cultural de las poblaciones.

A la vez, innumerables trabajos de investigación realizados en distintas partes del mundo demuestran que existe una fuerte determinación de los aprendizajes de los estudiantes a partir de las características socioculturales de sus familias. Simplemente, por poner un ejemplo, el reciente estudio internacional sobre aprendizajes en Matemática y Ciencias (*Third International Mathematics and Science Study=TIMSS*) muestra que los aprendizajes, en ambas áreas disciplinarias, de alumnos de 45 países diferentes están fuertemente asociados con aspectos del hogar: años de escolaridad de sus padres, cantidad de libros existente, posibilidad de acceso a una computadora, etcétera.

Ello significa que la acción del sistema educativo no se produce en un contexto neutro ni sobre un niño promedio perteneciente a los sectores medios de la sociedad. Por tanto, es preciso reconocer la heterogeneidad de la población y el modo en que las diferentes situaciones afectan las posibilidades de aprendizaje a los efectos de diversificar las estrategias para la enseñanza y hacerlas más pertinentes a cada entorno.

Algunas interrogantes de reconocimiento de la diversidad:

- ¿Qué diversos grupos o sectores es posible reconocer en la población con la que trabaja el sector del sistema educativo que se encuentra a mi cargo?
- ¿A partir de qué tipo de indicadores definiría a esos grupos?
- ¿Cómo identificar y localizar a los grupos sociales en condiciones más desventajosas para la acción educativa?
- ¿Qué cambios están ocurriendo en la situación laboral en los distintos grupos?

- *¿Qué cambios están ocurriendo en la estructura y dinámica familiar en los distintos grupos sociales?*
- *¿Qué niveles del sistema educativo alcanzan a completar en la actualidad los niños pertenecientes a diversos estratos sociales?*
- *¿Qué desplazamientos territoriales están ocurriendo en la población? ¿Cómo crece la población? ¿En qué sectores el crecimiento de la natalidad, y por tanto de la futura matrícula escolar, es mayor?*
- *¿Cuenta el sistema con infraestructura para albergar adecuadamente a la población que crece o se desplaza? ¿Cuenta con los recursos humanos?*

Existen múltiples fuentes a partir de las cuales reconstruir información e intentar respuestas a estas preguntas. Normalmente, la información de los Censos de Población, que la mayoría de los países realiza cada diez años, permite contar con una serie de indicadores para cada sector territorial. Las Encuestas de Hogares existentes también permiten una visión de los procesos en curso en la sociedad, aunque no permiten ubicarlos territorialmente con el grado de precisión que brinda la información censal.

Desarrollar un mapa de los establecimientos educativos

Difícilmente sea posible desarrollar una buena gestión y mejorar la articulación entre el sistema educativo y la sociedad sin un conocimiento detallado de lo que efectivamente se está ofreciendo como educación. Si se asume, según fue tratado en los módulos anteriores, que la unidad principal del sistema en términos de estrategias de innovación es la escuela -el establecimiento educativo-, es también estratégicamente prioritario contar con un "mapa" detallado de las escuelas que el gestor tiene a su cargo.

Con el término "mapa" nos referimos a un conjunto de indicadores que nos permitan monitorear lo que ocurre en las escuelas. Este tipo de mapas resulta de enorme utilidad para la toma de decisiones y el diseño de estrategias de intervención. Por ejemplo, para identificar las escuelas en las que se realizarán inversiones en infraestructura, escuelas que requieren ampliación del número de aulas, escuelas a las que se dotará de material didáctico adicional, escuelas cuyos docentes podrán participar de programas específicos de perfeccionamiento, etc. Un mapa debería contener información, establecimiento por establecimiento, relativa a tres grandes tipos de indicadores: de población atendida por la escuela, de oferta institucional y de desempeño.

Indicadores sobre la población atendida

La información producida fuera del sistema educativo es fundamental para obtener una visión de lo que ocurre en la sociedad y para iluminar los procesos

de producción de información al interior del propio sistema educativo. Sin embargo, cuando lo que se quiere es contar con un mapa de población atendida por los establecimientos educativos, normalmente es necesario generar dicha información, ya que muchas veces no existe correspondencia entre los datos de una zona y la población que asiste a una escuela ubicada en ella. Esto es así porque siempre existen procesos formales o informales de selección de la matrícula que determinan que, dentro de una misma zona, ciertas escuelas posean un perfil de población más favorecida que otras.

La información puede ser obtenida a través de relevamientos específicos en una muestra de estudiantes de cada establecimiento o del procesamiento de las fichas de inscripción de cada alumno con que normalmente cuentan las escuelas. En la actualidad, en muchos países se está avanzando hacia la informatización de todas las inscripciones, lo que permitirá contar con una base de datos en la que estarán incluidos todos los alumnos que asisten al sistema. Sobre cualquiera de estas bases es relativamente sencillo incluir en los formularios algunos datos clave sobre el hogar del alumno, tal como se sugiere en el texto que sigue:

Datos sobre los hogares de los estudiantes

Entre los más importantes, pueden mencionarse:

- *La escolaridad de los padres.*
- *La cantidad de personas que viven en el hogar.*
- *La constitución del núcleo familiar.*
- *Las características de la vivienda.*
- *La existencia de libros y otros bienes culturales.*
- *La cobertura de salud.*
- *El equipamiento general del hogar, que permite una aproximación a su situación económica sustitutiva del dato sobre ingresos, que normalmente es difícil obtener de manera confiable.*

Con estos datos luego es posible, por diversos procedimientos, agregar la información en el ámbito de cada establecimiento y construir un índice o tipología de escuelas. Normalmente, es conveniente ensayar distintas modalidades para hacerlo y confrontar los resultados con informantes calificados que conocen directamente las escuelas, a los efectos de "afinar la puntería" de los distintos modos de clasificación y poder elegir aquel que logra identificar más adecuadamente las distintas situaciones.

Una experiencia desarrollada en un país latino americano

En el marco de la Evaluación Nacional de Aprendizajes realizada en el Uruguay en octubre de 1996, se recogió información sobre las características de las familias de los alumnos de los sextos años de Educación Primaria de todas las escuelas del país: públicas y privadas, urbanas y rurales.

La información producida fuera del sistema educativo es fundamental para obtener una visión de lo que ocurre en la sociedad y para iluminar los procesos de producción de información al interior del propio sistema educativo.

A partir de dicha información se construyó una clasificación de las escuelas en cinco categorías de contexto sociocultural: "Muy favorable", "Favorable", "Medio", "Desfavorable" y "Muy desfavorable". La clasificación fue realizada en función de los niveles educativos (dimensión cultural) y los niveles de equipamiento (dimensión económica) de los hogares de los niños de cada escuela. Esta categorización permitió, entre otras comprobaciones, algunas que cabe destacar:

- *Cada escuela pudo comparar los resultados de aprendizaje de sus alumnos no sólo con un promedio nacional, sino con los de escuelas que atendían un tipo de población similar.*
- *Fue posible constatar que las diferencias de aprendizaje entre escuelas públicas y privadas obedecían principalmente al tipo de población con el que trabajan; a igual contexto social, las diferencias de rendimiento entre escuelas públicas y privadas desaparecen.*
- *Cada supervisor pudo identificar entre las escuelas a su cargo a aquellas que, atendiendo a población carenciada, lograban resultados de aprendizaje muy por encima de lo esperable; a partir de estas escuelas se realizaron trabajos de investigación y difusión sobre sus modos de organizarse y enseñar.*

La clasificación sirvió además para dirigir esfuerzos de inversión y capacitación; las escuelas de contexto desfavorable fueron beneficiadas especialmente con libros y material didáctico, al tiempo que se estableció un incentivo económico para los equipos docentes que estuvieran dispuestos a participar de un Programa de Perfeccionamiento y Mejoramiento de los Aprendizajes fuera del horario escolar.

Indicadores de oferta institucional

Un segundo conjunto de indicadores que es necesario desarrollar en el nivel de los establecimientos es el relativo a lo que cada uno de ellos está ofreciendo a los alumnos. Este tipo de indicadores, combinado con los ya señalados, permite detectar fenómenos de "segmentación institucional" que muchas veces son imperceptibles, entendiendo por esto que la población de origen social más desfavorecido sea atendida en establecimientos con peor infraestructura y equipamiento y por un cuerpo docente menos experimentado. Un ejemplo bastante conocido es el itinerario informal que normalmente sigue la carrera docente, por el cual la puerta de entrada a la profesión es, para los maestros recién egresados, una escuela ubicada en las zonas más difíciles. Luego, a medida que pasan los años y el maestro gana en experiencia y en competencia profesional -normalmente se acepta que en cualquier profesión los primeros cinco años de ejercicio son de aprendizaje- mejora también su situación en el escalafón y logra progresivamente trasladarse a escuelas mejor ubicadas y con menos problemas. De este modo, los niños que están en condiciones más desfavorables para la acción del sistema educativo son atendidos por los maestros menos experimentados, con lo que se refuerzan las desigualdades. En el texto siguiente se recuperan algunos indicadores:

Indicadores relevantes sobre los establecimientos educativos

Algunos de los indicadores relativamente sencillos de construir a través de una ficha de datos por establecimiento son los siguientes:

- *El tamaño del establecimiento; que puede ser medido tanto a partir de la cantidad de alumnos que asisten a él en forma simultánea (en un mismo turno) como de la cantidad total de alumnos que pasan por el establecimiento a lo largo del día.*
- *El tamaño de los grupos de clase en el establecimiento que, más que en términos de promedio de alumnos por grupo, debería medirse en términos de proporción de los grupos de establecimiento que superan una determinada pauta definida como razonable: por ejemplo, con más de 30 alumnos.*
- *El estado general del edificio y de las aulas.*
- *Alguna medida de espacio físico disponible; por ejemplo, metros cuadrados por alumno.*
- *La disponibilidad de aulas complementarias a las de clase; por ejemplo: bibliotecas, centros de recursos, sala de informática, laboratorio; y de equipamiento tecnológico: proyectores, computadoras para los alumnos, etcétera.*
- *La disponibilidad de distinto tipo de material didáctico: libros, mapas, cuerpos geométricos, videos, etcétera.*
- *La cantidad de horas diarias o semanales de atención a los alumnos.*
- *La cantidad de años de ejercicio profesional de los docentes de la escuela.*
- *La cantidad de años de permanencia en la escuela de sus docentes o, inversamente, la tasa de rotación del personal.*
- *La experiencia en el cargo y la formación de los directivos, así como la tasa de rotación del directivo en cada establecimiento.*
- *Las tasas de asistencia de los docentes.*
- *Los perfiles de formación del cuerpo docente, en los casos en que pueda existir cierta heterogeneidad.*
- *La disponibilidad de otro tipo de personal docente: técnico, administrativo y de servicio, que normalmente deberá ser medida como una tasa de alumnos por funcionario.*

Este tipo de información, agregada en función de las categorías de contexto social de las escuelas, puede resultar sumamente esclarecedor acerca del carácter equitativo o inequitativo de la oferta institucional del sistema educativo. Obviamente, la lista de indicadores puede enriquecerse en función de los fenómenos que resulten relevantes en cada sistema educativo.

Indicadores de desempeño del sistema

Un tercer conjunto de indicadores es el referente al desempeño, o a los resultados, que se logra en el ámbito de cada escuela. Este tipo de indicadores debería permitir responder preguntas tales como: ¿Cuáles son las escuelas con más altas tasas de repetición? ¿Cuáles, aquellas donde la deserción es mayor? ¿Cuáles, donde la inasistencia de los niños es mayor? ¿Cuáles son las escuelas donde se aprende más?

Normalmente, este tipo de información no es fácil de obtener. Probablemente, la más sencilla es la relativa a la repetición, pero este es un indicador que debe ser empleado con múltiples precauciones, porque depende del grado de exigencia con que los docentes evalúan en cada establecimiento. Una tasa de repetición baja puede obedecer tanto a que la mayoría de los alumnos aprende lo exigible para el grado que cursan como a que los maestros han adaptado sus niveles de exigencia a las carencias del medio. De todos modos, con las precauciones del caso, constituye una aproximación válida a los resultados de la labor escolar.

Lo ideal es contar con información sobre aprendizajes de los alumnos medidos directamente a través de pruebas de carácter nacional o provincial; pero ello requiere evaluaciones de tipo censal que no siempre están disponibles. No obstante, en los últimos años, varios países, Estados o provincias han desarrollado este tipo de evaluaciones, lo que permite contar con datos sobre el aprendizaje de los alumnos en cada uno de los establecimientos, al menos en ciertas áreas del currículo y cada cierto número de años: no resulta imprescindible abarcar todas las áreas ni renovar la información anualmente.

La información sobre el desempeño de los establecimientos, combinada con la relativa al contexto social y a la oferta institucional, posibilita una aproximación invaluable a lo que ocurre en el sistema en términos de aprendizaje. Por un lado, es probable que se constate una fuerte asociación entre los tres tipos de indicadores; es decir, las escuelas que atienden a la población más desfavorecida lo hacen con peores medios institucionales y logran peores resultados. Las escuelas que atienden a la población más favorecida lo hacen con mejores medios institucionales y logran mejores resultados.

Pero el mapa detallado escuela por escuela permite identificar múltiples situaciones relevantes que se apartan de la norma anterior. En especial, permite identificar escuelas que, actuando en contextos sociales desfavorables, logran resultados muy por encima de lo esperado. Luego es posible analizar si ello obedece a ciertos indicadores institucionales, investigar acerca de los enfoques pedagógicos de dichas escuelas, sistematizar sus experiencias para darlas a conocer al resto de los establecimientos, etcétera.

Finalmente, la actualización periódica del mapa de los establecimientos permite analizar cómo evolucionan los distintos tipos de indicadores a lo largo del tiempo. Por ejemplo, es posible apreciar, al cabo de un determinado período de tiempo, si las tasas de repetición, los problemas de ausentismo o rotación

del personal docente, los resultados en las pruebas de aprendizaje o la proporción de grupos superpoblados han mejorado o empeorado, en el conjunto del sistema o subsistema de que se trate. Además, es posible identificar conjuntos de establecimientos específicos en que los indicadores se han modificado en uno u otro sentido.

Los estudios temáticos

Los indicadores presentados en los apartados anteriores brindan un panorama general y permanente de la situación del sistema, pero no agotan el conocimiento necesario sobre el sistema educativo. En este sentido, es preciso destacar la necesidad de conocer y manejar otro tipo de estudios o relevamientos que dan cuenta de otros fenómenos relevantes que no son aprehendidos por los indicadores. Es esperable que quienes tienen a su cargo roles de gestión del sistema educativo estén en contacto permanente con trabajos recientes de investigación educativa y con las instituciones y profesionales que se dedican a esta tarea.

Del mismo modo, los responsables de la gestión deberían contar con las capacidades para encomendar y orientar la realización de estudios específicos que aporten información y conocimiento útil para la puesta en marcha o evaluación de políticas específicas. Muchos de estos estudios específicos pueden ser realizados por personal técnico de la administración o ser encargados a instituciones especializadas a un costo razonable, pero ello requiere capacidad para establecer y comunicar claramente objetivos relevantes para el estudio y para identificar a los profesionales más idóneos para realizarlo u orientarlo. Simplemente a título ilustrativo, se indican a continuación cuatro temas centrales que ameritan la realización de estudios específicos.

Cuatro temas centrales que ameritan la realización de estudios específicos

¿Qué y cómo se enseña en el sistema? Por lo general, sabemos muy poco sobre lo que efectivamente ocurre dentro de las aulas. Las prácticas de enseñanza suelen ser persistentes y difíciles de modificar, a pesar de los esfuerzos de reforma. En ese sentido puede resultar útil, a la hora de mejorar la articulación del sistema educativo con los cambios en la sociedad, preguntarse, para una determinada área disciplinaria, qué es lo que los profesores efectivamente están enseñando, cómo lo están haciendo y qué diferencias existen entre ellos. Obviamente, esto sólo puede hacerse a través de un estudio específico que involucre la observación directa de un número de casos que no necesita ser demasiado elevado. Si se cuenta con un mapa de establecimientos como el descrito anteriormente, será posible orientar la investigación hacia los distintos tipos de poblaciones escolares, así como intentar relacionar los diferentes modos de enseñar con los indicadores de desempeño.

¿Cuáles son las prácticas de crianza de los niños y las prácticas culturales de las familias que en mayor medida afectan la capacidad de enseñar del sistema educativo? ¿Cómo es el lenguaje de estas familias?

La información producida por los sistemas estadísticos nacionales normalmente tiene un enfoque de carácter predominantemente económico. Permite identificar a la población en situación de pobreza a partir de sus ingresos, o contar con indicadores acerca de la vivienda, el equipamiento, la situación de empleo, etc. Pero la información de tipo "cultural" en general es relativamente escasa: suele limitarse a la cantidad de años de escolaridad de los miembros del hogar. Sin embargo, este tipo de información es la más relevante para conocer las condiciones de partida de los niños para la acción del sistema educativo. En ese sentido, es preciso contar con mayor información sobre el carácter alfabetizador del ambiente en que los niños han crecido, dado que esa es la variable principal que los prepara para el aprendizaje de la lectura y la escritura y, desde allí, para todos los demás aprendizajes escolares. Adicionalmente, cabe preguntarse acerca del valor que estas familias otorgan a la educación formal, cómo se relacionan con la escuela y de qué modo potencian su capacidad para apoyar el aprendizaje escolar de sus hijos.

¿Cómo son percibidos los procesos de cambio en el sistema educativo por sus diferentes actores?

Muchas veces, al impulsar procesos de transformación de lo que el sistema educativo ofrece, se carece de información sobre el modo en que dichos procesos son percibidos por diversos actores involucrados y con capacidad para apoyarlos u obstaculizarlos. Estos actores pueden ser los propios alumnos, sus familias, los docentes u otros actores externos, como grupos de empresarios o grupos religiosos. Conocer actitudes y puntos de vista ante los cambios permite anticipar problemas no percibidos desde la gestión educativa y prever dificultades y resistencias que surgirán en la implementación de ciertos procesos. Asimismo, conocer con cierto detalle los modos de percibir los problemas y los procesos de transformación por parte de los diferentes actores constituye un elemento fundamental para desarrollar una adecuada estrategia de comunicación desde la gestión educativa.

¿Qué ocurre con los alumnos que egresan de cierto nivel o cierto tipo de establecimiento?

Un tercer ejemplo de estudios en profundidad, relevantes para la mejora de la articulación entre lo que el sistema educativo ofrece y lo que la sociedad demanda, son los estudios de seguimiento de egresados. Ellos están dirigidos a conocer qué es lo que ocurre con los alumnos que egresan de cierto nivel o tipo de establecimiento cuando se insertan en el siguiente nivel de estudios o cuando intentan incorporarse al mercado de trabajo. Este tipo de estudios puede incluir tanto información estadística sobre las características y grado de dicha inserción, como relevamientos de opinión de los propios egresados sobre sus logros y dificultades, de sus docentes o de sus empleadores.

Cualquiera de estas preguntas admite una amplia gama de abordajes.

Sobre cualquiera de ellas es posible montar una exhaustiva investigación, que no siempre es posible. Sin embargo, normalmente también es posible la realización de estudios de opinión, tanto a través de la técnica de los grupos de discusión como de encuestas, que son menos costosos, son realizables en períodos de tiempo relativamente breves y permiten al menos una primera aproximación al modo en que los actores perciben los problemas y procesos en los que están inmersos.

¿Qué ocurre en el mundo?

Finalmente, aunque no menos importante, es imprescindible desarrollar estrategias para intentar observar lo que ocurre fuera del ámbito propio educativo. ¿Qué cambios se están produciendo en el mundo del trabajo? ¿Qué ocurre en el mundo de la investigación y la producción académica? ¿Qué cambios se están operando en los sistemas políticos y en los modos de funcionamiento de la democracia? ¿Cómo están operando en las formaciones sociales los medios de comunicación e información? ¿Cómo están evolucionando los sistemas educativos en otras regiones del mundo?

Obviamente, es imposible para cualquier ser humano intentar seguir de cerca y estar al tanto de todo lo que ocurre. En ese sentido sucede algo similar a lo que pasa con la informática: ya es imposible pretender mantenerse siempre al día con la evolución de los equipos y programas, dada la velocidad con que cambian. Por tanto, no se trata de intentar estar al día con todo lo que ocurre en el mundo, sino de tener conciencia de la importancia de contar con un horizonte amplio, de no estar encerrado exclusivamente en el interior del sistema educativo, de aprovechar todas las oportunidades para entrar en contacto con otros ámbitos de la actividad humana. Los modos de hacerlo pueden ser múltiples. Se puede solicitar a las distintas unidades de trabajo o categorías de personal técnico que sigan ciertos temas. Por ejemplo, a través de la participación en seminarios y eventos, de trabajos específicos de investigación, de relevamientos en Internet. Incluso sería posible pensar en una especie de "observatorio", un grupo especialmente dedicado a seguir ciertos temas fuera del propio sistema educativo y producir información resumida, tanto para los responsables de la gestión como para las diferentes unidades.

Es importante, además, propiciar esta cultura de mirar hacia afuera en el conjunto de los actores del sistema educativo. Estimular a directivos, supervisores y formadores a ampliar la mirada hacia los cambios en el entorno, haciendo circular en forma periódica y sistemática informaciones y artículos sobre los diversos temas. Este tipo de información puede contribuir a hacer más relevante la enseñanza.

Como este ejemplo podrían citarse muchos otros que indican la importancia de acercar a los gestores del sistema educativo, en todos sus niveles y en forma

Es imprescindible desarrollar estrategias para intentar observar lo que ocurre fuera del ámbito propio educativo.

Conocer las actividades, organizaciones y cambios que ocurren en el entorno del sistema educativo es una fuente enorme de recursos para mejorar la gestión.

permanente, información acerca de los cambios en el trabajo, la tecnología y la sociedad, de modo de ayudarlos a salir de las visiones rutinarias y encerradas en sí mismas. Ello puede hacerse tanto a través del envío periódico de publicaciones u otro tipo de materiales, como promoviendo seminarios o encuentros con investigadores, o visitas a centros de investigación o a centros productivos que utilizan tecnologías innovadoras.

Conocer las actividades, organizaciones y cambios que ocurren en el entorno del sistema educativo es una fuente enorme de recursos para mejorar la gestión. Normalmente existe, fuera de la escuela, una gran cantidad de oportunidades de aprendizaje y de recursos que podrían ser canalizados hacia la educación y que no son aprovechados. Este aspecto particular será tratado con mayor amplitud a continuación en el marco de un conjunto de consideraciones sobre la participación.

¿Qué educación?

En los últimos cuarenta años, han surgido dos tecnologías por carriles paralelos: la de la informática y la genética; las ciencias de la información, las ciencias de la vida. En los últimos tres años, estas tecnologías comenzaron a fusionarse para crear una base más poderosa para una nueva era económica. Lo que cada vez está más claro en los nuevos campos de la bioinformática y los genes es la misión económica principal de las computadoras en el siglo XXI. La computadora es el lenguaje para organizar los genes, decidirlos, bajarlos, manipularlos. Los genes son la materia prima del próximo siglo al igual que los combustibles fósiles, los metales y los productos farmacéuticos...

Existe un nuevo campo llamado PHARMING que convierte a los animales en fábricas químicas clonadas, introduciendo genes en el código genético de estos animales para que produzcan productos farmacéuticos y sustancias químicas en la leche. Un rebaño de 12 cabras clonadas y a medida puede producir en su leche productos farmacéuticos y sustancias químicas muy superiores a los que puede producir una fábrica de miles de millones de dólares con miles de obreros: se puede obtener la misma producción con 12 cabras y un cuidador.

Todos cocinamos con la vainilla que compramos en botellitas marrones. Esa vainilla se cultiva en tres pequeños países que se encuentran al este en el Océano Indico: Madagascar, Isla de la Reunión y Comores. La cultivan 100.000 agricultores. Hace unos pocos años, dos compañías de biotecnología aislaron el gen en la chaucha de la vainilla que contiene la proteína de la vainilla. Lo colocaron en un baño de bacterias y las bacterias clonan toda la vainilla natural que se quiera en el laboratorio. Sin ninguna chaucha, sin ningún agricultor, sin ninguna tierra, sin ninguna cosecha. Ahora están trabajando en el cultivo de tejidos, buscando el código de las proteínas para los tomates, limones, algodón y tabaco en el laboratorio.

La buena noticia es que podemos producir alimentos naturales en un laboratorio con una fracción del costo que si la produjéramos afuera. La mala noticia es que 2.500 millones de personas en este planeta se encuentran todavía en la primera revolución industrial: la agricultura, la revolución neolítica.

En el pasado, cuando alguien perdía su empleo en la fábrica, podía capacitarse para ingresar en las industrias de servicios. Pero ahora en todos los países, en el área bancaria y financiera, en el sector mayorista y minorista, las empresas, sean pequeñas, medianas o grandes están eliminando las viejas pirámides corporativas. Están eliminando capa tras capa de gerencia e infraestructura. El objetivo es crear organizaciones de base horizontal, empresas virtuales...

El nuevo sector es el del conocimiento. Los científicos, los ingenieros, los técnicos altamente capacitados, los educadores, etc. Lo que los líderes políticos y los economistas nos dicen siempre es que lo que tenemos que hacer es mejorar las habilidades de la fuerza laboral y preparar a las nuevas generaciones en las escuelas para que tengan las habilidades y el conocimiento y sean competitivas en esta nueva economía global del ciberespacio basada en el conocimiento. Todos los líderes empresariales que conozco abren los ojos y levantan las cejas cada vez que escuchan decir esto a los políticos, porque saben algo que los economistas no entienden y los políticos no quieren discutir. Aun si volviéramos a capacitar a todos los obreros y preparáramos a toda la próxima generación para estos trabajos, lo probable es que no habría suficientes empleos en el sector del conocimiento en ningún país para absorber a los millones de obreros jóvenes que fueron despedidos de los sectores industriales.

Cuando formulo estas preguntas tan duras, lo que vemos no es un renacimiento sino una mayor polarización entre los que tienen y los que no tienen en todos los países. Al 20% superior de la población le va muy bien en todas partes, somos la mayoría de nosotros. Somos los trabajadores del conocimiento, somos parte de esta nueva economía global del ciberespacio. Tengo colegas que ahora tienen más en común con su dirección virtual que con su dirección geográfica. Tienen más intercambio académico y social en el ciberespacio

que con sus vecinos de la misma calle. Amigos, más de la mitad de las personas de este planeta nunca hicieron una llamada telefónica, nunca. De modo que estamos viviendo en dos mundos diferentes. Lo que estamos viendo es una mayor disparidad, una polarización, una desestabilización y más delitos y más drogas en nuestros jóvenes.

Esto se debe a que tenemos una gran capacidad para producir en contraposición a una demanda ineficiente porque no creamos un contrato para compartir los frutos y no hay suficiente poder adquisitivo para satisfacer este potencial. Esto está sucediendo en todas partes del mundo en este momento. Hay demasiados proveedores y muy poca demanda... Para que haya un renacimiento, un salto hacia adelante, tenemos que plantearnos dos preguntas muy fuertes en el campo de la política pública... La primera es qué hacemos con todos los millones de jóvenes que no necesitamos en este nuevo mercado global de alta tecnología. La segunda pregunta es cómo comenzamos un debate público fuerte sobre cómo compartir mejor los frutos de esta nueva revolución tecnológica para beneficiar a todos los seres humanos del mundo y no solamente a una pequeña elite.

Nuestra población mundial se va a duplicar de 6 a más de 11 mil millones en los próximos veinte o veinticinco años. No vamos a necesitar a todos estos jóvenes a medida que pasamos de fuerzas laborales masivas a fuerzas de elite, aun si redujéramos radicalmente la semana laboral... Si su inclinación política es de centro derecha, pueden creer y esperar que el mercado vaya a crear más empleos de los que destruye. Pero no existe ningún líder político que no vea que cada vez más trabajadores quedan desempleados en las empresas en el futuro a medida que se desarrollan mejores reemplazos tecnológicos. Si ustedes son de centro izquierda, tal vez tengan esperanzas de que un gobierno socialista sea el proveedor de empleo. Pero es poco probable. Todos los gobiernos del mundo se están reduciendo... Si el mercado no puede proporcionar todos los empleos y el gobierno tampoco, ¿dónde buscamos nuevas fuentes de trabajo? ¿Hay trabajo en la sociedad más allá del gobierno y el mercado?

En realidad, existen tres sectores en todos los países no comunistas. Una vez que entendemos que nuestra sociedad no es "mercado-gobierno" sino que tiene tres sectores, se abre una ventana para un debate totalmente nuevo sobre la naturaleza del trabajo y el contrato social para el próximo siglo. ¿Cuál es este tercer sector al que me refiero? Es toda organización, institución o sociedad a la que pertenecen sus familias que no es una empresa en el mercado ni una agencia del gobierno. Son todo el resto de las instituciones que conforman la vida cultural. No se trata solamente de las organizaciones no gubernamentales. Son las iglesias, son los grupos seculares, organizaciones de servicio, organizaciones fraternas, organizaciones para el arte, el deporte, la cultura. Son todas las instituciones que conforman la cultura en la que participan sus familias en este país... Si ustedes se despertaran mañana de mañana y todas las organizaciones del tercer sector de este país hubieran desaparecido, ¿cuánto tiempo creen que duraría el país? ¿Un día? Se destruiría.

Como ven, hemos malentendido la naturaleza de cómo está organizada la sociedad... Conozco a líderes políticos que creen que un mercado fuerte crea una comunidad fuerte. Falso. Es exactamente lo opuesto. Las comunidades fuertes crean mercados fuertes. Primero, los seres humanos realizaron intercambios sociales. Crearon infraestructuras sociales, crearon el capital social. Y solamente cuando existe ese rico capital social, una sociedad puede comenzar a establecer mercados, empezar a comerciar y crear el gobierno. Quiero darles una regla práctica: cuanto más fuerte es el tercer sector, más fuerte es el mercado capitalista y más democrático es el gobierno en todos los países. Cuanto más débil sea el tercer sector en un país, más débil va a ser el mercado y menos democrático el gobierno.

Es ahí donde se encuentran los empleos en el próximo siglo. Es ahí donde va a existir una defensa intelectualmente estimulante, sofisticada, adelantada para sus hijos en la próxima generación. Tenemos la capacidad de liberar del mercado a millones de jóvenes porque no los necesitamos. Podemos liberarlos para un empleo competitivo y remunerado en alguna de los millones de organizaciones del tercer sector del mundo que crean el capital social y la ecología de la cultura de cada país. Necesitamos tener un debate sobre cómo tomar una pequeña porción de las vastas ganancias de estas nuevas tecnologías, la revolución de la

información y las ciencias de la vida, y proporcionar un fondo de ingresos para la educación, capacitación y nuevas oportunidades de empleo para los jóvenes en todas esas organizaciones del tercer sector que conforman la cultura. Algunos dirán: “Un momento, no quiero pagar impuestos por esto”. Yo digo que ustedes van a pagar impuestos por un lado o por otro. Van a pagar impuestos para las cárceles o para las comunidades. Van a pagar impuestos para tratar de controlar al cuarto sector o van a pagar impuestos para tratar de construir el tercer sector. ¿Cuál es el cuarto sector? Es la sociedad ilegal. Es el empleador que crece más rápido en el mundo. Es la economía informal con sus propias leyes.

La ironía es que los empleos y habilidades que se encontraban en el fondo de la sociedad en el siglo XX, marginalizados al tercer sector y primariamente realizados por mujeres, son demasiado complicados y sofisticados para la nueva tecnología del siglo XXI. Porque requieren que los seres humanos trabajen con otros seres humanos para crear el capital social. Las tecnologías no pueden hacer esto. Es demasiado difícil.

Les daré un ejemplo. Muchos de ustedes son padres y tienen a sus hijos en centros educativos en este preciso momento. Pueden tener niños de 2-3 meses a 4 años que, cuando Ustedes se van a trabajar, quedan al cuidado de una maestra de preescolares en un centro sin fines de lucro que pertenece al tercer sector. Ustedes se pasan la mayor parte del tiempo preocupándose de qué les sucede a sus hijos, piensan que están aprendiendo, si están participando. Imagínense la responsabilidad intelectual de una maestra de preescolares que es responsable de 25 seres humanos entre 3 meses a 4 años. Cuán difícil es esta tarea intelectualmente, no sólo emocionalmente. Estamos aprendiendo en la psicología cognitiva que el cerebro de los bebés no está formado. Cada vez que un bebé interactúa con el mundo de los adultos y el resto del ambiente, se desencadena una neuroconexión y surge un camino en el cerebro. A la edad de 4 años, el cerebro, para usar una metáfora, está totalmente cableado y se ha formado un ser humano. Imagínense la complejidad intelectual de ser maestra de preescolares responsable de la formación de 25 cerebros humanos en este planeta. De modo que les digo a los gerentes generales de las empresas: ¿Ustedes piensan que sus trabajos son complicados y difíciles? Pasen una semana como responsables de la formación de 25 cerebros humanos y después me dicen cuál de los dos trabajos es más complicado.

Sin embargo, existe otra revolución que está ocurriendo en el sistema educativo americano. No ha sido orquestada por el gobierno pero podría ser la revolución más grande en la educación desde que pasamos del sistema de aprendices al sistema escolar en aulas... Se llama la educación civil. A veces la llamamos el aprendizaje de servicios, la educación de los ciudadanos, la reforma educativa democrática; pero el nuevo término es educación civil. ¿Qué es? Estamos empezando a entender que los alumnos de cualquier edad aprenden mejor si su educación es experimental y está basada directamente en la resolución de problemas en el tercer sector, en la comunidad. Estamos borrando las fronteras entre la clase y el barrio. Estamos invitando a los educadores informales y a las organizaciones con base en la sociedad para que junto con los maestros, los alumnos y los padres creen una pedagogía y un currículo basado en la educación directa en la comunidad. ¿Qué significa esto? Si su hijo de 12 años está aprendiendo los principios de la zoología, tal vez los aprenda participando en un programa de rehabilitación de la fauna o en una protectora de animales. Los alumnos aprenden al resolver problemas creando un capital social e insertándose en las relaciones con la comunidad en la que viven, incluida la comunidad biótica. Esto se aplica también a los idiomas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, la humanística. Es curioso, cuando uno se detiene a pensarlo, que eduquemos a nuestros alumnos en clases estériles y abstractas que no tienen ninguna relación con las comunidades y culturas en las que viven. La comunidad es la verdadera clase. Es ahí donde viven y respiran los seres humanos.

Fuente: JEREMY RIFKIN, Sabemos que se viene el tiempo libre, mucho tiempo libre. La pregunta que no planteamos es si va a ser para disfrutarlo o para hacer filas de desempleados, en **Conferencia pronunciada en el Edificio Mercosur, Montevideo, el 2 de octubre de 1998.**

La participación en la gestión de la educación

El término *participación* suele concitar fuertes adhesiones. En general, todos los discursos invocan a la participación como la garantía de éxito de un proceso de reforma educativa. En los últimos años, los documentos producidos por los organismos internacionales suelen proponer la creación de instancias de participación de las familias en la gestión y el control de las escuelas como uno de los caminos que garantizarían la mejora en la calidad de la educación. Aunque con menor énfasis, suelen también destacar la importancia de que los maestros y sus organizaciones participen en los procesos de reforma.

Desde los sindicatos de educadores, la participación suele ser invocada como el único camino legítimo para la introducción de cambios en los sistemas educativos, entendiendo además por participación no sólo la consulta sino la capacidad de decisión sobre las políticas. La demanda suele incluir, además, la participación del resto de las organizaciones y grupos sociales. En ese sentido, sólo sería legítima una reforma educativa que hubiese sido diseñada y acordada por el conjunto de las organizaciones sociales. La consigna es algo así como "no hay reforma educativa sin la participación de todos los actores en la toma de decisiones".

La participación es necesaria, en primer término, porque la educación es cuestión de todos. Los sistemas educativos desempeñan un papel central tanto en la conservación como en el cambio y la innovación social. Por tanto, la transformación de los sistemas educativos requiere del compromiso de todos los actores con las políticas educativas. De lo contrario, ellas sufren bloqueos en la instrumentación, al tiempo que se desaprovecha infinidad de recursos y potencialidades existentes en la sociedad. Es necesario, pues, realizar todos los esfuerzos por construir múltiples consensos y soportes en torno a la política educativa, en todos los niveles del sistema educativo y de la sociedad.

En segundo término, la participación es necesaria porque *el gestor educativo, aun desde su posición privilegiada para una visión de conjunto del sistema, también tiene una visión parcial, muchas veces alejada de los problemas y situaciones cotidianas*. Necesita "ver" desde otros lugares y actores, recuperar el saber que otros actores tienen. El aporte de los actores que están más cerca del terreno siempre ayuda a comprender mejor los problemas, a ampliar la visión sobre los fines y objetivos a perseguir, a prever obstáculos y errores, a mejorar la implementación de las políticas. Ayuda, finalmente, a ser sensible a las necesidades y demandas que la población tiene hacia el sistema educativo.

Finalmente, en tercer término, la participación es necesaria porque *el sistema educativo debe ser escuela de democracia y participación ciudadana*. Sólo abriendo

La participación es necesaria, en primer término, porque la educación es cuestión de todos.

espacios de participación puede el sistema educativo cumplir con esa parte esencial de su función social.

Pero, además de necesaria, la participación en la gestión es algo complejo y difícil de lograr. Por lo general, los discursos sobre ella quedan en un nivel declarativo, sin incursionar en su complejidad política y práctica. En este sentido, más allá de las buenas intenciones, es necesario afirmar con énfasis que la participación no es la panacea que permitirá resolver los problemas sino una construcción difícil, compleja y necesariamente modesta.

La intención de este texto es analizar los problemas que la participación involucra y proponer caminos y formas para organizarla, a sabiendas de que no existen fórmulas y que necesariamente cada uno deberá analizar, en forma a la vez creativa y realista, qué es lo posible en su propia circunstancia. La propuesta del texto recorrerá cuatro grandes niveles o áreas de participación:

- en la definición e instrumentación de las políticas educativas,
- en la construcción de redes y espacios de encuentro e intercambio al interior del sistema educativo,
- en la construcción de múltiples puntos de contacto entre la sociedad y el sistema educativo y
- en la participación de las familias en la gestión de las escuelas.

La complejidad de generar participación

Las afirmaciones referidas a la necesidad de consensos nacionales o que involucren a todas las organizaciones sociales, en torno a la política educativa a desarrollar, muchas veces parten del supuesto de que existe una alta probabilidad de alcanzar acuerdos o consensos básicos que involucren a todos los interesados, y que lo único que hace falta es voluntad política para sentarse a discutir y negociar.

Pero la educación es un hecho complejo. Involucra valores, concepciones sociales, recursos e intereses múltiples. Por tanto, el presupuesto más razonable a asumir es que lo normal será que los consensos no se logren y que la mayor parte de las veces las políticas educativas se lleven adelante sin consenso total. Presuponer como posible un consenso de *todos* los sectores sociales y políticos, y plantearlo como condición de legitimidad de la política educativa, implica desconocer la complejidad de las relaciones entre educación y política.

En primer término, debe tenerse en cuenta que no necesariamente todos los actores priorizarán el objetivo de construir consensos por encima de sus propios intereses y visiones particulares. Es un hecho que, muchas veces, los grupos sociales -sectores empresariales, sindicatos de educadores, cierto tipo de organizaciones sociales, etc.- operan más con una lógica de confrontación política contra el gobierno de turno -según su afinidad o discrepancia con él-, a partir de una postura que, aunque no sea explícita, puede resumirse en la frase "con este gobierno no se puede acordar una reforma porque sería avalarlo o darle crédito".

*Pero la educación es
un hecho complejo.
Involucra valores,
concepciones sociales,
recursos e intereses
múltiples.*

En el interior de los sindicatos de educadores -que, por lo general, están entre los principales actores colectivos con una importante cuota de poder- suele plantearse la contradicción entre una lógica de tipo partidario de ciertos grupos y una lógica de profesionales de la educación en otros. Esta es una contradicción que bloquea la posibilidad de participación constructiva en un proceso de discusión de reformas educativas, ya que normalmente el sindicato priorizará el mantenimiento de su propia unidad interna, por lo que sus posibilidades de participar en un acuerdo más amplio se reducirán al mínimo común denominador de las posturas internas, que necesariamente, como lo dice su nombre, será mínimo.

Otro aspecto a considerar es que los sindicatos -normal y racionalmente- operan con una lógica corporativa de defensa de sus legítimos intereses como trabajadores. El problema es que no siempre los intereses de los funcionarios coinciden con el objetivo central del sistema educativo, que es educar a los niños y jóvenes de la mejor manera posible. Muchas veces se plantean contradicciones entre los derechos de los funcionarios y los intereses de los alumnos. Por ejemplo, en relación con la elección de los cargos; los sindicatos suelen privilegiar el derecho del docente a elegir los mejores puestos de trabajo. El resultado suele ser que los alumnos provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos son atendidos por los docentes menos experimentados y calificados. Otro ejemplo típico es el relativo a la determinación de las cargas horarias en el currículo. Muchas veces, las decisiones se toman más en función de mantener las horas de los profesores existentes para las distintas especialidades, que de la relevancia de ciertas asignaturas para la formación de los educandos.

En el ámbito de los partidos políticos, lo normal sería que aquellos que no participan del gobierno antepongan su perfil opositor, evitando apoyar políticas que, de ser exitosas, constituirían un rédito para el partido de gobierno. Simultáneamente, tampoco están exentos de esta lógica los propios administradores, que normalmente están sometidos a diversos tipos de presiones y compromisos con los grupos políticos a los cuales responden. Muchas veces, las decisiones se toman más en función de otorgar ciertos favores o de un cálculo sobre el costo/beneficio que, en términos electorales, puedan tener las medidas de política educativa. Los partidos de gobierno, por lo general, buscarán mostrar los avances educativos como logros de su gestión. Muchas veces no estarán dispuestos a invertir en la construcción de instancias de consulta, negociación o búsqueda de consensos, porque ello implica tiempos prolongados que no se condicen con los tiempos político-electorales y con los períodos que dura una administración.

Finalmente, es preciso señalar que, en un mundo culturalmente cada vez más diferenciado y complejo, los actores y sus visiones del mundo -y por tanto sus legítimas expectativas respecto de la educación- son difícilmente conciliables. Cuando se invoca el consenso de todos los actores sociales debe recordarse que dicha categoría está integrada por una amplísima y heterogénea diversidad de organizaciones: iglesias, sectas religiosas de todo tipo, grupos con visiones políticas, clubes de acción social, minorías étnicas, sindicatos de trabajadores, organizaciones

empresariales, grupos con identidades sexuales diferentes, organizaciones de trabajadores informales, etc., etc. Cada grupo tiene un conjunto de valores particulares que desea ver reflejado en el currículo y una visión parcializada del sistema educativo de acuerdo con el recorte de la realidad al que se tiene acceso.

La concertación como construcción permanente y modesta

Todo lo dicho hasta aquí no implica que no deba invertirse tiempo y esfuerzo en intentar construir consensos amplios en torno a los lineamientos básicos de la política educativa, sino que lo normal, en la mayoría de los casos, será que ello no sea en absoluto una tarea sencilla; que los resultados esperados deban ser más bien modestos; que siempre exista tensión entre acuerdos alcanzados y conflictos que persisten sin resolverse; y que, en muchas coyunturas, sencillamente no existirán las condiciones para que un "gran acuerdo nacional" -o provincial- fructifique.

En todo caso, interesa destacar la importancia de desarrollar experiencias múltiples de participación y consulta en torno a diferentes niveles, de acuerdo con las posibilidades reales de dar pasos concertados. Braslavsky (1995) señala la necesidad de incorporar en los hechos la idea de que -más importante que buscar momentos culminantes, como las firmas de pactos - *"la concertación educativa tiene sentido si se la concibe como una estrategia para reconstruir al Estado, enfatizando aquellas de sus dimensiones que pueden garantizar que sigan existiendo, resolviéndose en forma pública, aspectos públicos de la educación, cada vez más adecuados para formar a los sujetos de la reproducción y transformación social, en escuelas que se modifiquen a sí mismas gracias al intercambio garantizado con la más amplia gama posible de sectores e instituciones y personas"*.

Sustituir la imagen del gran acuerdo de todos los sectores en torno a un plan integral y acabado de reforma educativa por la imagen de espacios múltiples, en distintos niveles del sistema, en los que se discute, dialoga y acuerda sobre líneas de trabajo o transformaciones específicas, puede ser un modo de avanzar hacia una modalidad de gestión concertada. Ejemplos de este tipo de espacios pueden ser los siguientes:

- La constitución de un grupo asesor, o de seguimiento, en torno a la evaluación nacional o regional de aprendizajes, en el que participen representantes de diversos sectores con el fin de acordar, por ejemplo, cuáles deben ser los conocimientos y competencias exigibles a todos los alumnos que terminan un nivel de estudios y que, por tanto, deben ser objetos principales de la evaluación.
- La realización de un encuentro o de foros de trabajo con los distintos actores, nacionales o locales, para discutir las definiciones técnicas comunes; por ejemplo, las referidas al concepto mismo de vida escolar, la recuperación de innovaciones, el seguimiento de proyectos, etcétera.

En todo caso, interesa destacar la importancia de desarrollar experiencias múltiples de participación y consulta en torno a diferentes niveles, de acuerdo a las posibilidades reales de dar pasos concertados.

- La creación de mesas de diálogo o de consulta previas a la adopción de resoluciones de transformación en campos específicos, a los efectos de recoger los puntos de vista de diferentes actores.

Algunas condiciones para la viabilidad de la participación

La construcción de espacios de diálogo y de una modalidad concertada de gestión requiere ciertas condiciones para su viabilidad que no siempre existen. En primer término, *debe existir un conjunto de actitudes de respeto y reconocimiento mutuo de legitimidad por parte de todos los actores*. Cada uno de los actores debe partir de la aceptación de que la otra parte tiene derecho a una postura diferente y que ella deriva de una visión distinta de la realidad, pero que su objetivo último es aportar al mejoramiento de la educación de todos. Es necesario asumir la actitud de que el otro tiene buena voluntad, aunque pueda estar equivocado; y, no menos importante, dejar un espacio de duda para asumir que a veces también puede ser uno el equivocado. Si se parte de la premisa de que el objetivo de la otra parte es destruir la educación, o al gobierno, difícilmente pueda iniciarse algún proceso de concertación.

En segundo lugar, *es imprescindible una actitud de apertura, escucha y negociación de quien detenta la autoridad*. Debe asumir que su visión de la realidad es parcial y que los aportes de otros pueden enriquecerla. Debe tener capacidad para comprender y articular distintos aportes y miradas sobre la realidad en una visión incluyente que permita el compromiso de los distintos actores. Debe poseer creatividad para la construcción de visiones o soluciones que conciten apoyo y en las que las distintas partes se sientan representadas o, al menos, cuyos puntos de vista hayan sido tenidos en cuenta aunque sea parcialmente. Finalmente, quien está en roles de conducción debe poseer solvencia técnica suficiente, a los efectos de contar con legitimidad a la hora de convocar a la participación.

En tercer lugar, *es necesaria una actitud de respeto a las normas y reglas de juego que rigen el gobierno del sistema educativo y a la legitimidad de la autoridad constitucionalmente establecida*. Ello implica, para quienes no son gobierno, la capacidad para aportar a sabiendas de que la última palabra le corresponde a quien tiene el mandato constitucional o legal para conducir la educación pública. Generalmente se hace una distinción de tres niveles de participación: *informativa* (ser informado de lo que se está haciendo), *consultiva* (ser informado y poder emitir opinión sobre lo que se está haciendo) y *decisoria* (tener la posibilidad real de tomar decisiones). En muchos casos, se considera participación real únicamente a la participación decisoria y de esta manera, se desconoce el ordenamiento normativo vigente y se construye una utopía que impide valorar y aprovechar otros espacios de participación más modestos pero posibles. Si se juega al "todo o nada" o "acordamos todo o no se negocia nada", es imposible construir concertación.

Debe existir un conjunto de actitudes de respeto y reconocimiento mutuo de legitimidad por parte de todos los actores

Es imprescindible una actitud de apertura, escucha y negociación de quien detenta la autoridad

Es necesario una actitud de respeto a las normas y reglas de juego que rigen el gobierno del sistema educativo y a la legitimidad de la autoridad constitucionalmente establecida

La regla de oro de la participación en todo tipo de instituciones es que, si bien el consenso es lo deseable, no se debe presuponer nunca que se logrará tomar una decisión por consenso. Por tanto, debe estar siempre previsto un mecanismo de toma de decisiones. En el caso de las decisiones relativas a la política educativa, tales mecanismos son los previstos en el ordenamiento constitucional y legal (que, en caso de considerarse necesario, se deberá intentar modificar).

Finalmente, en cuarto término, *es fundamental que todo espacio de participación tenga un encuadre claro*. Esto significa que se explicita qué es lo que está decidido y por tanto no sujeto a negociación; qué es lo que sí está siendo sometido a discusión, consulta o negociación; y qué tipo de participación se está ofreciendo. Es decir, si la finalidad del espacio es tomar algún tipo de decisión, o simplemente emitir opiniones o asesoramientos, producir un informe escrito, etcétera.

De todos modos, nunca hay garantías de éxito. La convocatoria a una instancia de participación no garantiza la productividad de dicha instancia. Ella depende de las coyunturas específicas, del juego de confianzas y recelos mutuos, del grado en que todos los actores realmente privilegian una lógica de construcción y acuerdo por sobre las lógicas particularistas y de la capacidad para tolerar la frustración y para valorar los acuerdos que sea posible alcanzar, aunque sean modestos.

Redes de participación

Las reflexiones anteriores han estado referidas fundamentalmente a la creación de espacios de participación y concertación en torno a la conducción de las políticas educativas, que involucran a grandes actores colectivos: autoridades, sindicatos, partidos políticos, organizaciones empresariales y sociales. Sin embargo, la necesidad de construir espacios de participación no se agota en dicho nivel. Por el contrario, es necesario imaginar y construir nuevas modalidades de diálogo, consulta y participación al interior del propio sistema educativo, así como tender nuevos puentes, desde las instancias intermedias del sistema, entre éste y el entorno social.

En este sentido, el responsable de la gestión debería propiciar, e incluso participar directamente, en redes de trabajo que involucren a responsables de áreas técnicas, supervisores y directores de establecimientos; por ejemplo, una instancia periódica de encuentro de los directores de escuela y los supervisores de una región. La modalidad depende de cada realidad y del tamaño de cada sector (nunca debe tratarse de grupos demasiado numerosos, porque el funcionamiento se torna burocrático y las oportunidades para participar directamente disminuyen). Este tipo de redes cumple varias funciones, según se detalla a continuación:

Funciones de las redes de participación:

- Permite, a quien tiene a su cargo la gestión, tomar contacto directo con las preocupaciones, problemas y soluciones de quienes tienen día a día la responsabilidad directa de la gestión y supervisión de los centros de enseñanza.
- Ofrece una oportunidad invaluable para el conocimiento personal entre quienes ocupan distintos cargos de responsabilidad, lo que normalmente facilita

Es necesario imaginar y construir nuevas modalidades de diálogo, consulta y participación al interior del propio sistema educativo, así como tender nuevos puentes, desde las instancias intermedias del sistema, entre éste y el entorno social.

luego las comunicaciones y los procesos de trabajo.

- A quienes están día a día en los establecimientos educativos les abre la posibilidad de tender una mirada más amplia sobre el conjunto del sistema, conocer otros problemas y puntos de vista, estar en contacto con sus pares, salir del aislamiento, redimensionar la importancia de su propia labor al frente de un establecimiento, comprender el sentido de las políticas y procesos de transformación que se impulsan.

- Constituyen un espacio donde expresar y elaborar inquietudes, problemas y conflictos que, de lo contrario, permanecen latentes y actúan como un pesado lastre sobre los procesos de cambio.

- Finalmente, pueden constituirse en un espacio donde compartir y construir conocimiento y aprendizaje sobre el funcionamiento del sistema y sobre cómo mejorarlo.

Multiplicar los puntos de contacto entre el sistema educativo y la sociedad

Además del conocimiento profundo del entorno y del propio sistema educativo, mejorar la capacidad de respuesta del sistema a los desafíos y requerimientos de una sociedad en cambio acelerado requiere multiplicar los puntos de contacto entre el sistema y el entorno. Esto puede permitir tanto sensibilizar más al sistema educativo hacia las demandas del mundo exterior, como capitalizar para la acción educativa multiplicidad de recursos de todo tipo que existen a su alrededor.

Normalmente, existe en la sociedad una gran cantidad de instituciones culturales y organizaciones de tipo social que poseen cierto saber-hacer especializado en determinada área. Por ejemplo, en brindar servicios de recreación, en temáticas relacionadas con el cuidado del medio ambiente, en asesoramiento legal para las familias, en derechos humanos, clubes deportivos, etc. Estas instituciones suelen "saber-hacer" ciertas cosas, pero por lo general tienen escasa cobertura, pues carecen de medios económicos para hacer llegar sus servicios a un espectro importante de la población, en particular a sectores más desfavorecidos.

Simultáneamente, el sistema educativo por lo general tiene un público "cautivo" -dado que la asistencia a él es obligatoria-, la posibilidad de una amplia cobertura poblacional y ciertos recursos, pero carece del saber-hacer especializado en muchos temas. Ante las demandas de la sociedad y de las familias en torno a nuevos temas, saberes y servicios, los sistemas educativos suelen proceder mediante la institucionalización de nuevas funciones, creando cuerpos burocráticos que a la larga terminan siendo inoperantes. Ejemplos típicos son los intentos por brindar educación musical o atención psicológica. En la mayor parte de los casos, estos esfuerzos dan lugar a un servicio de mala calidad, a una nueva categoría de funcionarios numéricamente insuficiente para atender al conjunto del sistema y a una muy mala utilización de los escasos recursos disponibles.

Esto puede permitir tanto sensibilizar más al sistema educativo hacia las demandas del mundo exterior, como capitalizar para la acción educativa multiplicidad de recursos de todo tipo que existen a su alrededor.

Es necesario pensar nuevas formas organizativas que permitan al sistema educativo y a los maestros concentrarse en un núcleo central de saberes y competencias que son inherentes a su función social.

En este sentido, es necesario establecer el principio de que el sistema educativo debe concentrarse en hacer adecuadamente aquello que es esencial a su función en la sociedad. Es un principio de la gestión organizacional el que, cuanto más amplios y diversificados sean los objetivos de una organización, mayores serán las probabilidades de que los cumpla en forma parcial e imperfecta. El Estado debe garantizar a todos los ciudadanos la capacidad de leer y escribir, pero no puede ni debe hacerse cargo de transformar a cada ciudadano en un artista plástico o de explorar todas las posibles vocaciones humanas.

Por tanto, es necesario pensar nuevas formas organizativas que permitan al sistema educativo y a los maestros concentrarse en un núcleo central de saberes y competencias que son inherentes a su función social. Para, luego, establecer una amplia red de convenios y acuerdos con organizaciones e instituciones especializadas que brinden servicios educativos y sociales complementarios en áreas tales como la educación física, la salud, la educación plástica y musical, la alimentación, la atención de tipo psicológico, etc. Ante la multiplicación de nuevas demandas desde la sociedad, los sistemas educativos debieran encarar la articulación con organismos del entorno que asuman esas demandas. Este enfoque permitiría, además, potenciar a la sociedad civil abriendo espacios de trabajo, permitiendo aprovechar sus potencialidades y creando oportunidades para atender a los sectores más desfavorecidos. Evitaría así el anquilosamiento que se produce con muchos servicios en la esfera estatal, en la medida en que se trataría de convenios a término, renovables o revocables en función de evaluaciones en las que participarían los usuarios: alumnos, familias, docentes y directivos de las escuelas beneficiarias. El resultado final sería un mejor servicio para los alumnos y una mejor utilización de los recursos públicos.

Obviamente, establecer este tipo de convenios requiere un cuidadoso trabajo de elaboración de reglas de juego que aseguren la transparencia en los procesos de adjudicación y un riguroso sistema de establecimiento de estándares de servicio y de evaluación de la prestación de los mismos. Finalmente, es importante también, desde la gestión del sistema educativo, dedicar energía e inventiva a construir apoyos económicos del sector privado. Cada vez mayor cantidad de empresas apela al "marketing filantrópico"; es decir: apoyar económicamente actividades de contenido social o ambiental que luego capitalizan en términos de imagen a través de la difusión y la publicidad. Este es un terreno a explorar, en el que es posible pensar en emprendimientos conjuntos liderados por el sector estatal en la definición de las prioridades, implementados por organizaciones no gubernamentales o instituciones culturales sin fines de lucro en función de su especialidad y financiados por el sector privado.

La participación de las familias

Durante la última década, en el continente americano se han iniciado múltiples experiencias dirigidas a involucrar a las familias de los alumnos en la gestión de las escuelas.

- En el Estado de Minas Gerais, en Brasil, a partir de 1991 se crearon Consejos Escolares electivos integrados por padres, estudiantes mayores de dieciséis años y personal escolar, cuyo mandato es de un año. Estos Consejos tienen como funciones: elegir al Director de la escuela a partir de una terna de candidatos aprobada por la Secretaría de Educación del Estado, aprobar el plan de desarrollo escolar, supervisar el currículo y el financiamiento de la escuela (Donald Winkler, 1997).

- También en 1991, el Gobierno de El Salvador estableció el programa EDUCO, por el cual se dio autoridad legal a las comunidades locales de zonas rurales sin cobertura escolar suficiente, para crear y administrar escuelas públicas. Una asamblea general de padres elige una Junta Escolar con un mandato de cuatro años que recibe y administra los fondos aportados por el Ministerio de Educación para el pago de maestros y materiales escolares. La Junta se hace cargo de conseguir y contratar a los maestros y tiene potestades para despedirlos (Donald Winkler, 1997).

- La experiencia de *Fe y Alegría* se inició en Caracas en 1955 y actualmente funciona en doce países de América Latina con más de 500 escuelas y más de medio millón de alumnos de sectores pobres. Es una asociación entre el gobierno (que paga los sueldos de los docentes), la comunidad (que se hace cargo de construir y mantener la escuela) y esta organización no gubernamental (que administra las escuelas y capacita a los docentes). *"Fe y Alegría es más que una escuela, es un centro de desarrollo de la comunidad, en el cual se estimula a los padres de familia para que participen activamente en la educación y bienestar de sus hijos"* (Donald Winkler, 1997).

Los tres casos citados buscan simplemente ilustrar la preocupación creciente por involucrar a las familias en la labor educativa.

Emerge, cada vez con mayor fuerza, la necesidad de construir un nuevo tipo de vínculo entre escuela y familia, en un mundo en que, por diversos motivos ya analizados, la familia tiende a abandonar parte del terreno en lo que hace a la educación de sus hijos, traspasando esa responsabilidad a las escuelas. Un mundo en el que, simultáneamente, la escuela viene de una etapa de encierro sobre sí misma, a lo largo de la cual se ha preocupado por mantener a la familia fuera del recinto escolar.

Sin embargo, también en este terreno, la realidad es compleja y es necesario avanzar con precaución. En principio, puede decirse que existen en la actualidad dos grandes polos o modos contrapuestos de entender el vínculo entre la escuela y la familia:

- Desde ciertas posturas se apuesta a la participación de las familias en la gestión de las escuelas como un modo de control sobre ellas por parte de los "clientes" o "destinatarios". Desde este punto de vista, se trata, a través de mecanismos directos -tales como consejos de padres con potestades para designar o despedir al personal de la escuela y para definir el currículo- o indirectos -como la creación de un mercado educativo en el que los padres tengan la posibilidad de retirar a sus hijos de una escuela si no están satisfechos con el servicio que se les brinda- de introducir elementos de control externo de la gestión de los

centros educativos, a los efectos de mejorar la calidad de la educación que imparten y la eficiencia en el uso de los recursos. Se parte de la constatación de que, con el paso del tiempo, los servicios públicos estatales suelen desviarse de sus fines primordiales, pasando a funcionar centrados en garantizar los derechos de los funcionarios y no la calidad del servicio.

El problema más importante de este enfoque radica en que implica una visión desprofesionalizante de la docencia. El docente es visto más como un empleado a controlar e incentivar mediante premios y castigos que como un profesional dedicado a una labor compleja como la enseñanza. Supone asimilar la enseñanza a otro tipo de actividades de servicio más simples, donde es razonable suponer que el control del público tendrá un efecto inmediato sobre la calidad del servicio. En educación, en cambio, probablemente no sea suficiente que los padres puedan retirar a sus hijos de una escuela para que esta mejore su capacidad de enseñar; sencillamente porque se trata de una actividad muy compleja que no depende únicamente del esfuerzo y la buena voluntad de directivos y docentes. Es necesario crear y actualizar capacidad profesional, cosa que el mero control externo no hace.

- El otro problema de este enfoque es que *se desconoce la heterogeneidad cultural de la población*. Para evaluar y controlar la gestión de un centro educativo en sus aspectos principales -sin limitarse a los superficiales y visibles como la asiduidad y puntualidad-, es necesario ser portador de conocimiento. Los padres con educación superior en cierta medida podrán hacerlo. Los padres que no han estudiado más allá de la escuela primaria tendrán enormes dificultades. Al respecto resulta ilustrativo que en las encuestas de opinión siempre los padres de niveles educativos más altos son los más críticos hacia las instituciones de enseñanza, aun cuando sus hijos asisten a los establecimientos en los que se aprende más. Ello se debe, simplemente, a que dichas familias poseen estándares de exigencia más altos que aquellas que han tenido una escolaridad limitada y que, por lo tanto, carecen de elementos de juicio para evaluar.

El enfoque opuesto consiste en considerar a la educación como una actividad técnica altamente especializada que está en manos de profesionales y ante la cual las familias no tienen nada que decir. Esta concepción es la que de algún modo ha prevalecido durante mucho tiempo y ha dado lugar a una fuerte separación entre la escuela y la sociedad. Las familias pueden llegar hasta la puerta de la escuela y colaborar materialmente con ella, pero no pueden "entrar" a la escuela ni inmiscuirse en los temas técnico-pedagógicos, que son resorte exclusivo de los docentes. De este modo, por un lado se preserva el estatus profesional del docente pero, simultáneamente, la escuela se aísla de la comunidad. Este aislamiento suele estar acompañado por la asunción implícita de que el problema está en el hogar y no en la escuela, que lo que ocurre es que los padres no saben cómo educar a sus hijos y que, en todo caso, lo que la escuela debe hacer es intentar "educar" a los padres.

Entre ambos extremos existe una amplia gama de posibilidades de construir espacios de encuentro, vínculos y modos de participación de las familias en apoyo

de la educación de niños y jóvenes, lo que en definitiva es una responsabilidad compartida que involucra tanto aspectos técnicos como humanos.

En este sentido, múltiples estudios de investigación sobre "escuelas eficaces" muestran que el vínculo que se establece entre los establecimientos educativos y las familias de sus alumnos es uno de los factores que están asociados con los aprendizajes escolares. Las escuelas con mejores resultados suelen ser escuelas en las que existe un vínculo fuerte con las familias y una percepción mutuamente positiva: las familias valoran a la escuela y esta percibe las potencialidades de las familias y establece canales de comunicación adecuados

Desde esta perspectiva, probablemente sea necesario desarrollar *una nueva visión*, en la que la educación no se reduzca a un "servicio" que alguien recibe como "cliente" o "consumidor", ni a una labor meramente "técnica" a cargo de un profesional especializado; sino que sea concebida como una actividad humana que necesariamente requiere de una comunidad que es formadora, en la que tanto las familias como los profesionales de la enseñanza tienen un papel fundamental que desempeñar. En esta perspectiva, la escuela debe ser concebida como una "comunidad limitada", en el sentido de que ella se constituye en torno a un objetivo específico (la educación de los niños) y la pertenencia a ella es parcial (no involucra a toda la persona). Constituir esta comunidad requiere la existencia de espacios de participación pero el saber profesional de los docentes no desaparece sino, por el contrario, mantiene un rol primordial y específico, y los modos y estrategias concretos para dar forma a esa comunidad dependen de cada circunstancia particular. Algunas reflexiones y aspectos a considerar para la participación son los siguientes:

- En contextos socialmente desfavorecidos, muchas veces la escuela deberá desarrollar una labor de extensión cultural hacia la comunidad promoviendo, por ejemplo, el contacto con la lectura, la realización de charlas de educación para la salud, etcétera.
- La escuela debe posicionarse en una actitud de respeto y valoración de las familias y su cultura. Sólo desde esta actitud es posible construir el apoyo de las familias a la labor de la escuela y mejorar los aprendizajes de los niños. Además, los padres son adultos. Esto implica que la escuela debe evitar el riesgo común de dirigirse a ellos como si no lo fueran, convocándolos principalmente para "rezongarlos".
- Es necesario invertir tiempo en desarrollar estrategias significativas de comunicación con las familias, principalmente en torno a las actividades concretas que los niños están desarrollando y a los modos en que las familias pueden acompañar y reforzar dichas actividades desde el hogar. Normalmente, las familias siempre desean saber lo que está pasando con sus hijos; y, si no lo manifiestan, es preciso crear ese deseo.
- La escuela debe abrir sus puertas para que los padres "entren y vean" a través de clases abiertas, exposiciones o simplemente la posibilidad de recorrer la escuela un día normal. Este tipo de actividades suele ser común en el nivel preescolar, pero rápidamente desaparece a partir de la primaria.

En este sentido, múltiples estudios de investigación sobre "escuelas eficaces" muestran que el vínculo que se establece entre los establecimientos educativos y las familias de sus alumnos es uno de los factores que están asociados con los aprendizajes escolares.

- La escuela debe tener previstos canales específicos para recibir y escuchar las preocupaciones, quejas y demandas de los padres. Debe asumirse como normal el hecho de que los padres no comprendan el sentido de ciertas normas o decisiones y prever un modo específico para escucharlos. De lo contrario, los descontentos se expresan y amplifican de las puertas de la escuela hacia afuera.
- En la propuesta de actividades y la convocatoria a instancias de participación, se debe asumir como dato de la realidad que el tiempo disponible normalmente será escaso.
- Para avanzar hacia instancias de participación más formales, como los Consejos Escolares, es necesario crear previamente capacidad de participación desde la escuela. Ello implica no partir del supuesto de que las cosas van a funcionar bien, sino que será necesario un proceso de aprendizaje colectivo en torno a la participación.
- Finalmente, es imprescindible que el encuadre de los espacios de participación esté definido con claridad: quiénes participan, cuáles son los contenidos sobre los que se participa, cuáles son las reglas de juego, etcétera.

Actividades

Ficha N° 1

A. ¿Cuántos y qué tipo de establecimientos educativos son, para Ud. los que se encuentran en su ámbito de responsabilidad? ¿En cuántos casos conoce Ud. quién es el directivo o el supervisor a cargo del establecimiento? ¿Podría Ud. localizar los establecimientos en un mapa de la región, zona o provincia o plano de la ciudad?

B. ¿Qué información posee Ud. o puede conseguir sobre cada uno de los establecimientos, teniendo en cuenta los tres tipos de indicadores señalados en este capítulo? Organice una base de datos con esa información, en la que cada establecimiento sea un registro.

C. Ensaye la construcción de una tipología de establecimientos con la información disponible, que tenga entre tres y cinco categorías. Por ejemplo, puede hacerlo en función de las tasas de repetición, de la rotación del personal docente, de sus resultados académicos, del tipo de población que atienden, etc. Realícelo de acuerdo con el tipo de indicador que Ud. considere más relevante según el enfoque de la gestión educativa que lleva adelante.

D. Indague cuántos establecimientos, alumnos y docentes han quedado ubicados en cada una de las categorías construidas.

E. Analice el comportamiento de algunos de los restantes indicadores sobre los que posee información, en cada categoría de la tipología. Por ejemplo, si Ud. clasificó a los establecimientos como de alta, media y baja rotación docente, analice cómo se comportan las tasas de repetición en cada uno de esos tipos.

F. ¿Qué tipo de intervenciones se han venido realizando en los establecimientos? ¿Cómo avanzar en ellos? Defina dos prioridades y una breve estrategia de acción -en no más de dos carillas de extensión- dirigida a mejorar la situación en alguna de las categorías de establecimientos construida.

Ficha N° 2

A. Seleccione uno de los siguientes actores colectivos: los padres de familia de los establecimientos a su cargo, los sindicatos de educadores, las organizaciones culturales y no gubernamentales del entorno, las empresas privadas, etcétera.

B. Reconstruya cómo ha sido la historia de encuentros y/o desencuentros entre el sector elegido y el área del sistema educativo que está a su cargo. Piense también cómo ha sido su propia historia personal de relación con dicho sector. ¿Qué actividades conjuntas se han realizado? ¿Qué información, resultados de investigaciones o informes periodísticos recientes maneja Ud. en relación con dicho sector? Sintetice lo anterior por escrito en dos o tres carillas.

C. Imagine qué iniciativas o estrategias podría impulsar para fortalecer la articulación entre el sistema educativo y el sector elegido. Organice una reunión con su equipo de colaboradores más cercanos para tratar el tema. Intenten juntos reconstruir la historia de las relaciones con el sector elegido y los saberes que Ud. posee sobre él, ideando y discutiendo alternativas a encarar.

Ficha N° 3

A. En el Informe de Jacques Delors ***La Educación encierra un tesoro***, lea el capítulo 2: “De la cohesión social a la participación” democrática y escriba las tres reflexiones más sugerentes que la lectura del texto le haya provocado, teniendo como referencia la situación de los establecimientos educativos de su provincia. Dedique no más de una carilla a cada reflexión.

B. ¿Cómo es la situación predominante en los establecimientos a su cargo? ¿Es más cercana a la anomia institucional o a la integración de una comunidad educativa?

C. ¿Qué iniciativas serían posibles de tomar para mejorar el modo en que los establecimientos educativos a su cargo contribuyen a la formación de los estudiantes para la participación responsable en una sociedad democrática?

Bibliografía

BRASLAVSKY, CECILIA, La concertación como estrategia de reforma educativa y del estado en **¿Es posible concertar las políticas educativas**, Fracso-Concretar-fundación Ford-Orealc/UNESCO. Buenos Aires, 1995.

CEPAL/UNESCO/OREALC, **Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad**, Santiago de Chile, CEPAL/UNESCO/OREALC, 1992.

DE IBARROLA, MARÍA; GALLART, MARÍA ANTONIA (coord.), **Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina**, OREALC-UNESCO, Santiago de Chile, México, 1994.

DELORS, JACQUES, (de la Misión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presedida por) **La educación encierra un tesoro**, Madrid, Santillana, 1996.

E.E.U.U., THE SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS

(SCANS), DEPARTAMENTO DE TRABAJO DE LOS ESTADOS UNIDOS **Lo que el Trabajo Requiere de las Escuelas. Informe de la Comisión Scans para América 2000**, Junio, 1992.

ELMORE, RICHARD F. y colaboradores, **La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa**, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

ENGUITA, FERNÁNDEZ, **La profesión docente la comunidad escolar: crónica de un desencuentro**, Madrid, Morata, 1993.

FUENTES, CARLOS, **Por un progreso incluyente**, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997.

FUNDACIÓN SANTILLANA, **Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo**, Madrid, 1998.

XABIER, GARAGORRI; MUNICIO, PEDRO, (Coord.) **Participación, autonomía y dirección en los centros educativos**, Madrid, Editoriales Escuela Española, 1997.

HALLAK, JACQUES, **Invertir en el futuro. Definir las prioridades educacionales en el mundo en desarrollo. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo**. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Madrid, Tecnos, 1991

HARGREAVES, ANDY; EARL, LORNA; RYAN, JIM, **Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes**, Barcelona, Ediciones Octaedro, 1998.

OREALC- UNESCO, **Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal, Sexta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe**, Kingston, Jamaica, 1996, UNESCO, Santiago, 1996.

UNESCO/IDRC, **Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción**, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1993.

UNESCO-PNUD, **Perspectiva educativa del desarrollo humano en América Latina**, Santiago de Chile, 1996.

WINKLER, Donald, **Descentralización de la educación: participación en el manejo de las escuelas al nivel local**. Banco Mundial, Grupo de Desarrollo Humano, Región de América Latina y el Caribe, Informe N° 8, 1997.

ZARAGOZA, FEDERICO MAYOR, **La nueva página**, Barcelona, UNESCO, 1994