



ANTOLOGÍA DE GESTIÓN ESCOLAR

PROGRAMA NACIONAL DE CARRERA MAGISTERIAL





Séptima reimpresión: 2009

México, 2003

D.R. © Secretaría de Educación Pública

Impreso en México

Distribución gratuita. Prohibida su venta





Antología de Gestión Escolar

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

ANTOLOGÍA DE GESTIÓN ESCOLAR



PROGRAMA NACIONAL DE CARRERA MAGISTERIAL







Antología de Gestión Escolar

La antología de Gestión Escolar fue elaborada por acuerdo de la Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial.

Compiladores

Elida Lucila Campos Alba
Amalia Diana González Martínez
Oliva Hernández Rosales
María del Rocío Esparza Castro
Marcela Guadalupe Mendizábal Pérez
Juan Odón Fuentes López
Rufino Martín Domingo
Carlos Goñi Carmona
Miguel Ángel Mendoza Ibáñez
José Carlos Cruz Pérez





ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| I.- Introducción a la Gestión Escolar | 9 |
| 1. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. | 13 |
| 2. La Gestión Escolar. | 33 |
| 3. Un análisis alternativo. | 61 |
| 4. Señas de identidad de la gestión educativa estratégica. | 73 |
| II.- La Función Directiva y la Gestión Escolar | 79 |
| 5. El Director y Supervisor como administradores modernos de la educación. | 83 |
| 6. La disyuntiva entre lo ideal y lo real: El quehacer en la función directiva. | 109 |
| 7. Perfil del personal directivo de Educación Básica. | 123 |
| 8. Prácticas de calidad en la escuela. | 139 |
| III.- La Escuela y la Gestión Escolar | 149 |
| 9. La escuela como meollo de la cuestión. | 153 |
| 10. Innovación y cambio en los centros escolares. | 163 |
| 11. ¿Cómo organizar una institución centrada en la participación? | 203 |
| 12. El proyecto educativo del centro. | 221 |
| 13. Criterios de orientación para el diseño, operación, seguimiento y evaluación del proyecto escolar. | 235 |
| 14. La participación de la familia en la escuela. | 265 |



PRESENTACIÓN

La presente Antología es una respuesta a las demandas del magisterio para mejorar constantemente los productos que emergen del trabajo colegiado de la Subcomisión Nacional Técnica SEP-SNTE del Programa Nacional de Carrera Magisterial. En este sentido surge la **Antología de Gestión Escolar** en sustitución de la Antología de Gestión Educativa (Edición 2000).

El propósito de la **Antología de Gestión Escolar** es proporcionar a los docentes inscritos en la Segunda Vertiente del Programa Nacional de Carrera Magisterial, un conjunto de lecturas que apoyen su preparación profesional, en relación con el Aspecto Funciones de Dirección y/o Supervisión que aparece en los temarios correspondientes a dicha vertiente. Cabe mencionar que la Antología, es sólo uno de los documentos que los directivos deben estudiar para la preparación del examen correspondiente.

La **Antología de Gestión Escolar** está dividida en tres bloques:

- I. Introducción a la Gestión Escolar.
- II. La Función Directiva y la Gestión Escolar.
- III. La Escuela y la Gestión Escolar.

El primer bloque contiene cuatro lecturas, cuyo propósito es lograr una aproximación a la conceptualización de Gestión Escolar.

El segundo bloque consta de cuatro lecturas, que tratan aspectos relacionados con las diferentes funciones de los participantes en la Gestión Escolar, enfatizando algunas competencias básicas de los directivos.

El tercer bloque incluye seis lecturas, relacionadas con la nueva visión de la escuela como unidad autónoma e institución centrada en el trabajo participativo, así como la importancia de la elaboración y desarrollo del proyecto escolar.

La selección de las lecturas que integran la **Antología de Gestión Escolar** se realizó considerando su actualidad, que fueran aplicables



Antología de Gestión Escolar

en los diferentes niveles de Educación Básica, su relación con la realidad nacional y el lenguaje utilizado en ellas.

Esta Antología, como cualquier trabajo colegiado es perfectible, por ello, la participación de los destinatarios es importante para el mejoramiento de la misma. Por lo anterior, se les invita a colaborar con sus opiniones y sugerencias, que podrán hacer llegar a la Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial a través de su Sección Sindical o de la Coordinación Estatal de Carrera Magisterial en la entidad. También pueden enviar sus colaboraciones vía Internet a la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial o al Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación a las direcciones de correo electrónico cncm@sep.gob.mx o webmaster@snte.org.mx respectivamente.



I

INTRODUCCIÓN

A LA

GESTIÓN ESCOLAR

1. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos.
2. La Gestión Escolar.
3. Un análisis alternativo.
4. Señas de identidad de la gestión educativa estratégica.





Casassus, Juan. "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos". En: La gestión en busca del sujeto. Seminario Internacional "Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa." Santiago, Chile, 13-14 Nov. 1997, pp. 14-27.



La escuela es el centro del cambio
Estela D'Ángelo





1. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos.

Juan Casassus*

En este documento se hace un análisis conceptual de la transformación institucional de los sistemas educativos en América Latina desde el punto de vista de los modelos de gestión.

Se asume un enfoque analítico y conceptual que, al mismo tiempo, no se aleja de la acción cotidiana. En este marco, se presentan dos observaciones de carácter teórico:

- La primera observación está relacionada con la teoría misma. Aclaro que adhiero a la idea de que no hay nada más práctico que una buena teoría, puesto que ésta nos permite generar marcos interpretativos que amplían nuestra capacidad de entender lo que observamos en el acontecer. Al ampliar nuestra capacidad de entender, la teoría nos permite determinar espacios de acción que facilitan el desarrollo de actos concretos y es una manera de organizar informaciones disponibles para dar coherencia al acontecer. Para usar la bella expresión de Humberto Giannini, la teoría es útil para "no perderse en el tiempo".
- La segunda observación se refiere a la gestión. En este ámbito, recuerdo lo que algunos analistas sociales han afirmado: a saber, que independientemente de las formas específicas que adopte la dinámica del capital y del mercado, es la ideología de la gestión (del "*management*") la que constituye el conjunto de

*Juan Casassus. Especialista regional UNESCO. El autor agradece las conversaciones sostenidas con distintos especialistas cuyos comentarios han enriquecido su visión sobre el tema de este capítulo. En particular, agradece a Ernesto Schiefelbein, Luis Roggi, Jesús E. López, Inés Aguerrondo, Ramón Casanova. También agradece los intercambios con los miembros de la red REPLAD, quienes son actores privilegiados desde la investigación, la cátedra y sobre todo desde la planificación y la ejecución de las políticas educativas en los Ministerios de Educación.

conceptos que domina el pensamiento actual en materia social.

La observación de las prácticas de gestión muestra que de ellas emerge una forma de concebir las acciones de los seres humanos en sociedad, es decir, la acción dentro de conjuntos organizados (las organizaciones). Dentro de ellas, las acciones de los seres humanos están fuertemente influenciadas por los marcos reguladores que operan a través de mecanismos de gestión. Entre otras cosas, esto implica que cada forma de gestión está basada en una interpretación de la acción. Esto también equivale a decir que cada tipo de gestión contiene implícita o explícitamente una teoría particular de la acción humana. Cada forma de gestión diseña espacios y formas de acción humana. Esto es lo que examinaremos a continuación.

Coloquemos 25 años como un tiempo referencial. Si nos remontamos a 25 años atrás, a inicios de los años 70, y observamos cómo eran los sistemas educativos de la región (con la sola excepción de Brasil), independientemente de la calidad unitaria o federal de los Estados, en el ámbito educativo todos ellos presentaban un panorama similar: sistemas educativos centralizados en los cuales el Ministerio ejercía un fuerte control sobre el currículo, los textos, las escuelas, los docentes, el perfeccionamiento y parte de la formación de los maestros. En todas partes se habían instalado y funcionaban unidades de planificación que constituían el corazón del sistema educativo, el cual organizaba las acciones destinadas a la expansión del sistema.

Podemos afirmar que el Ministerio de Educación era el brazo sectorial mediante el cual el Estado ejercía el monopolio de la Educación. Podríamos agregar, además, que se trataba de un monopolio autosuficiente y autorreferido.

Si observamos lo que ocurre hoy, el panorama que encontramos es completamente diferente. Las transformaciones institucionales producidas apuntan claramente hacia la pérdida del monopolio del Estado de su propio aparato y del sistema educativo, lo que se traduce en una pérdida de influencia en relación a lo que allí tiene lugar.

Numerosas son las evidencias de esta situación e incluyen manifestaciones de diferentes órdenes. A modo de ejemplo, se pueden identificar dimensiones como las siguientes:

- La redefinición del proceso educativo. Este ya no es visto como un espacio de enseñanza, sino como uno en el cual el

- énfasis está en el aprendizaje, en lo que logra el aprendiz, alterando con ello tanto la tradicional relación enseñanza-aprendizaje que es reemplazada por una de aprendizaje-enseñanza y modificando el rol del docente en su calidad de dispensador de conocimientos.
- La redefinición de lo que es educación. De una definición que concibe la educación como escolarización, se ha pasado hacia otra visión de la educación entendida como un proceso permanente a lo largo de la vida, en la cual la parte escolarizada es sólo una de las tantas instancias de aprendizaje en la vida.
 - Asociado con lo anterior, pero desde una visión horizontal, están las apreciaciones de que, dentro del trozo de vida en el cual ocurre el período de escolarización, existe una serie de aprendizajes que se dan fuera de la escuela; así como la aseveración de que lo que acontece fuera de la escuela -en particular en los medios de comunicación masivos y la familia- explica más el resultado de los logros académicos que lo que ocurre dentro de ella.

Al mismo tiempo que se reduce el impacto del sistema educativo en los procesos de aprendizaje, se constata un aumento considerable de la importancia del conocimiento en la evolución de las sociedades, tanto por la "explosión" del conocimiento, por los modos de adquirirlo, como por su relevancia para el desarrollo. En este aspecto, la pérdida del monopolio de la transmisión de conocimientos es un rasgo diferenciador.

La aparición de nuevos actores sociales vinculados a la educación - las comunidades locales, los sectores productivos, políticos, sindicales, religiosos, etc.- ha llevado al sistema a una definición social de la política educativa. De esta manera, el Estado pierde el monopolio en el diseño (aunque no el de la decisión) de la política para pasar a una etapa de formulación concertada.

La apertura de las escuelas a la participación de las familias y la comunidad en el quehacer escolar, abre el interior de la escuela a otros actores, más allá de los docentes y directivos.

La concepción de política curricular basada en contenidos mínimos y objetivos fundamentales abre el tema curricular a otros sectores, perdiendo así el Estado el monopolio de la definición curricular.

En el ámbito del financiamiento, aun cuando el sistema sigue siendo mayoritariamente financiado por el Estado (entre el 90 y 98%), éste está abierto al sector privado tanto en lo que se refiere al pago de matrículas y el financiamiento de proyectos, como, en principio, al financiamiento compartido por parte de las familias de los educandos en escuelas públicas.

Es posible continuar la lista identificando otros indicadores para ilustrar la transformación y la pérdida del monopolio del Estado. O para decirlo en otros términos, para ilustrar el cambio de rol del Estado Nacional en el ámbito de la educación. Sin embargo, la más significativa de estas diferenciaciones es la situación actual del proceso de desconcentración y descentralización mediante el cual se ha transformado la administración del Estado y que, entre, otros elementos, pone el énfasis en los municipios -o en otras instancias descentralizadas como las regiones, provincia, distritos o estados- y no en el Ministerio del nivel central, poniendo en crisis la noción misma de planificación y de gestión desde el Estado Nacional.

También debemos reconocer que al haber crecido significativamente durante las últimas décadas la importancia social asignada a la educación, la pérdida del monopolio del Estado en educación no logra opacar el protagonismo creciente del sector educativo y de la escuela. Y esto ocurre en la misma medida en que se hace más evidente la importancia del conocimiento y de la educación en la sociedad, aunque esto se produce actualmente de forma más acotada y no de manera generalizada como lo fuera en el pasado. Es cierto que la determinación de qué es aquello de lo cual es responsable el sistema educativo no está muy claramente definido; al menos, la orientación de acotar dicha responsabilidad comienza a ser percibida como una necesidad, al mismo tiempo que se constata cómo la educación pasa a ser la primera prioridad entre las estrategias de desarrollo de varios países de la región.

Por otra parte, también asistimos a una explosión de la planificación y gestión en todo nivel. Esta nueva situación de crisis conceptual a nivel central y de multiplicación de las instancias con responsabilidades de ejecución en todos los otros niveles, hace que la tarea de la gestión global resulte muy compleja y casi inmanejable. El tema de la gestión ha sido central en las reformas educativas de los años 90. Dicha preocupación emerge por la percepción de la gran dificultad de gestionar el conjunto del sistema. Existen numerosas evidencias

que nos conducen a preguntarnos si aún existe un sistema educativo propiamente tal.

Por cierto, esto ocurre dentro de un contexto de políticas educativas específicas. Sin embargo, también es posible ver en ellas procesos más profundos en las tendencias históricas de la sociedad como también en los cambios de los marcos conceptuales que llevan a la toma de decisiones en relación con esas políticas.

Estos procesos más profundos son los que denomino "procesos de gestión" y propongo analizar someramente los modelos conceptuales que los configuran.

Antes de ello, quizás convenga precisar lo que se entiende aquí por algunos conceptos.

Una primera precisión tiene que ver con la idea de la gestión. Hace 25 años no se hablaba de gestión. Esta actividad estaba separada en dos actividades conceptualmente distintas: la planificación (o planeación) y la administración. De hecho, hoy aún hay escuelas distintas: unas que forman administradores y otras que forman planificadores. La idea básica detrás de esta distinción consiste en que, por una parte, los planificadores son los que hacen los planes, los que piensan, fijan objetivos, determinan las acciones que hay que seguir. Por otra, los administradores aparecen como aquellas personas que son las encargadas de ejecutar las acciones predeterminadas. El modelo así definido hace una separación clara entre la acción de diseño y la acción de ejecución, las cuales por otra parte, son asignadas a universos distintos.

Esta separación ha dejado de tener validez conceptual como teoría de la acción subyacente. Por ello, integramos a ambos procesos en la noción de "gestión". Entonces, cuando decimos "gestión", estamos refiriéndonos tanto al proceso de la planificación como a la administración de lo diseñado. Por lo tanto, de ahora en adelante, cuando me refiera a la gestión estaré haciendo mención indistintamente a la planificación o a la administración de las instituciones educativas.

La segunda se asocia con el tema de la definición misma de gestión. Como se ha expresado en otro texto, es siempre deseable contar con varias definiciones para un concepto, puesto que cada una de ellas ilustra aspectos diferentes del objeto o proceso contemplado. Propongamos distintas visiones de gestión.

Para situarnos en una definición un tanto clásica de la gestión, podemos decir que la gestión es "una capacidad de generar una relación

adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada". O dicho de otra manera, la gestión es "la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea".

Una visión que evoca el tema de identidad en una organización, muestra la gestión como "la generación y mantención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra".

Desde una perspectiva de la representación podemos decir que la gestión es "la capacidad de articular representaciones mentales". O desde la lingüística, la gestión "es la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción".

Las definiciones anteriores ponen de relieve el hecho de que la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos y, por sobre todo, las interrelaciones entre las personas en la acción. Por ello, reitero la noción de que implícita o explícitamente, los modelos de gestión se fundamentan en alguna teoría de la acción humana dentro de las organizaciones y que es necesario comprender esto para entender adecuadamente los procesos de gestión. Desde esta perspectiva, podemos decir con Schon y Agryss que "la acción en una organización es una acción deliberada, y toda acción deliberada tiene una base cognitiva, refleja normas, estrategias y supuestos o modelos del mundo en el cual se opera".

En tercer lugar, quisiera vincular el tema de la gestión al del aprendizaje. Uno de los artículos que más impacto ha tenido en la reflexión acerca de estas materias fue escrito en 1988, en el Harvard Business Review por Arie de Geus intitulado "*Planning as learning*". En él, se concibe la acción de la gestión como un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno.

En esta misma línea, Peter Senge, en la *Quinta Disciplina*, define el aprendizaje como el proceso de expansión de las capacidades de lograr lo que deseamos lograr. El aprendizaje así visto es, entonces, no sólo una elaboración personal, sino que se constituye y se verifica en la acción.

Por lo tanto, la gestión de una organización se realiza "como un

proceso de aprendizaje orientado a la supervivencia de una organización mediante una articulación constante con el entorno". En esta visión, la gestión aparece como un proceso de aprendizaje continuo.

MARCOS CONCEPTUALES (MODELOS) DE GESTIÓN

Con estas definiciones preliminares en mente volvamos a mirar la situación 25 años atrás para considerar lo que ocurría con los modelos de planificación aplicados a la administración del Estado.

Al observar lo acontecido, es sorprendente confirmar que nos encontramos en un ámbito extraordinariamente fértil para desarrollos conceptuales, técnicos e instrumentales. Visto desde hoy, podemos identificar una secuencia de siete marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han ido orientando el cambio institucional. Para mantenerlos en mente, estos modelos son el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional.

Aunque estos marcos conceptuales no han sido necesariamente desarrollados en forma secuencial, ellos pueden ser presentados secuencialmente, en la medida en que cada uno constituye una forma de respuesta a limitaciones que presenta el modelo anterior o a situaciones restrictivas del entorno de los modelos anteriores. Cada nuevo marco conceptual no invalida el anterior, pero sí representa un avance con respecto a él, generando una acumulación teórica e instrumental. Así, de la misma manera que en física, el modelo newtoniano es válido en una cierta escala, pero es limitado en sus explicaciones si es confrontado con el modelo cuántico; cada modelo tiene su ámbito de efectividad, pero también adolece de limitaciones, las que son superadas por el nuevo modelo.

Igual que en todo proceso, la reflexión sobre la práctica y la observación y declaración de sus limitaciones, genera primero conceptos nuevos; luego, la operacionalización de estos nuevos conceptos se traduce en nuevas técnicas e instrumentos que permiten su puesta en práctica, lo que da lugar a un nuevo ciclo. Puesto que cada ciclo tiene su tiempo, hay una distancia temporal entre el diseño conceptual, el desarrollo instrumental, su puesta en práctica y su generalización. Por ello, podemos ver que cuando algunos modelos que se encuentran en una etapa de puesta en práctica o en su generalización, pueden coexistir con el diseño conceptual de nuevos modelos.

La visión normativa

En los años 50 y 60 hasta inicios de los 70, la planificación en la región estuvo dominada por la visión "normativa". Fue la época en la cual se iniciaron los planes nacionales de desarrollo y, en consecuencia, se diseñaron los planes nacionales de desarrollo educativo. En esta visión de la planificación, la OCDE y CEPAL -pero en particular Jorge Ahumada en ILPES- tuvieron una influencia preponderante y de la cual todos somos herederos.

La visión normativa se constituyó como un esfuerzo mayor de introducción de la racionalidad en el ejercicio de gobierno en sus intentos de alcanzar el futuro desde las acciones del presente. Ella se construye a partir de técnicas de proyección de tendencias a mediano plazo y su consecuente programación.

En el ámbito educativo, fue una planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema. De hecho, las reformas educativas de este período se orientaron principalmente hacia la expansión de la cobertura del sistema educativo.

La visión normativa expresa una visión lineal del futuro. En esta perspectiva el futuro es único y cierto. La planificación entonces consistió en la aplicación de técnicas de proyección del presente hacia el futuro.

Es preciso notar que en este enfoque, la dinámica propia de la sociedad estaba ausente. En este modelo, las personas y sus interacciones están ausentes, constituyéndose en consecuencia un modelo de un alto nivel de generalización y abstracción.

Sin embargo, desde el punto de vista cultural, esta visión normativa se ensambla bien con la cultura normativa y verticalista del sistema educativo tradicional. Pero, desde el punto de vista instrumental, poco tenía que ver con la educación, puesto que en la práctica, básicamente, se trataba de una forma de diálogo con el Ministerio de Hacienda para la obtención y asignación de recursos financieros.

La visión prospectiva

A inicios de los años 60 se constató que el futuro realizado no coincidía con el futuro previsto en la década anterior. La crisis cristalizada por el aumento del precio del petróleo en 1973, marcó un quiebre en las técnicas de la previsión clásica expresada en la visión norma-

tiva. En la visión prospectiva, se establece que el futuro no se explica necesariamente sólo por el pasado. También intervienen las imágenes del futuro que se imprimen en el presente y que, en consecuencia, lo orientan. De esta manera, el futuro es previsible a través de la construcción de escenarios. Pero, al mismo tiempo que se conciben múltiples escenarios del futuro, se está diciendo que el futuro es también múltiple y, por ende, incierto. Observemos que se ha pasado de un futuro único y cierto, hacia un futuro múltiple e incierto. La necesidad de considerar la idea de futuros alternativos en la planificación y de reducir la incertidumbre, genera desde las fuentes más diversas lo que podría ser considerado como la flexibilización del futuro en la planificación. Se desarrolla, entonces, una planificación con "criterio prospectivo" donde la figura predominante es Michel Godet quien formaliza el método de los escenarios.

Desde el punto de vista metodológico, por una parte, los escenarios se construyen a través de la técnica de matrices de relaciones e impacto entre variables. Por otra parte, para intentar reducir la incertidumbre, se desarrolla una serie de técnicas a través de métodos tales como Delfi, el ábaco de Reiner y otros.

En este período de inicio de los 70, se intentaron reformas profundas y masivas las que, notablemente, representaban futuros alternativos. Ello se puede observar desde los planteamientos revolucionarios que acompañaron las visiones alternativas de la sociedad (Chile, Cuba, Colombia, Perú, Nicaragua), a otros esfuerzos más técnicos apoyados en el instrumental de los ejercicios de la programación lineal. Fueron ejercicios que trataron de captar "distintos escenarios" de futuro proyectando trayectorias, actores y estrategias alternativas.

Al mismo tiempo, se inician esfuerzos para copar el territorio con la microplanificación, los mapas escolares y el desarrollo de las proyecciones de requisitos en recursos humanos. El estilo predominante continuó siendo el ejercicio cuantitativo. De hecho, el instrumental de la visión prospectiva es el mismo enfoque "proyectivo" de la visión normativa, sólo que aplicado mediante matrices de impacto a la construcción de distintos escenarios. Desde mediados de los años 70, la visión de alternativas posibles se refuerza con el inicio de estudios comparativos y de programas regionales, como por ejemplo el PREDE asociados a la OEA o el Proyecto Principal de Educación asociados con la UNESCO. En estos proyectos los planificadores

tuvieron la posibilidad de encontrarse, comparar posturas, modelos, estrategias y resultados. En definitiva, la posibilidad de identificar soluciones alternativas a problemas similares. Es, sin embargo, interesante notar que en este período se empieza ya a introducir nuevos elementos como lo eran por ejemplo los resultados de investigación ligados a la planificación.

Desde el punto de vista metodológico, en la toma de decisiones sobre opciones y proyectos alternativos predomina el criterio tecnocrático del análisis costo-beneficio.

La visión estratégica

Si se concibe un escenario o un futuro deseado, para llegar a él es necesario dotarse de normas que puedan llevar a ese lugar, es decir, normas que permitan relacionar la organización con el entorno. Pero la estrategia posee tanto un carácter estratégico (normas) como táctico (los medios para alcanzar lo que se desea). La gestión estratégica consiste en la capacidad de articular los recursos que posee una organización (humanos, técnicos, materiales y financieros) (Ansoff).

La crisis de los años 80 no hace sino acentuar esta tendencia que vincula las consideraciones económicas a la planificación y la gestión, consideraciones que estaban ausentes en la década de los 60. Ya no estamos en una situación como a inicios de los años 70 en los cuales la planificación tendía a operar en un vacío societal. Con la crisis se introducen los elementos de programación presupuestaria en las unidades rectoras, que era en lo que se habían constituido las unidades de planificación ante situaciones de presupuesto decrecientes.

El esfuerzo comparativo y la escasez de recursos permiten asociar este período con una etapa de consideraciones estratégicas. Es decir, una forma de hacer emerger una organización a través de una identidad institucional (análisis de tipo FODA que pone en relieve la misión, la visión, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas). Dicho enfoque permitió situar la organización en un contexto cambiante. Sin embargo, en ese momento no se adoptó la metodología de la planificación estratégica propiamente tal en la práctica de la planificación y de la gestión. Este modelo de planificación de carácter estratégico emerge sólo recientemente. (Representantes de esta modalidad son Ackoff, Porter, Steiner).

Cabe destacar que el pensamiento estratégico tiene en su base un pensamiento de tipo militar. Se reconocen las identidades organizacionales pero su visión de la acción humana se sitúa en una perspectiva de organizaciones y personas que se constituyen en aliados versus enemigos.

La visión estratégico-situacional

La crisis petrolera de los años 70 repercutió tardíamente en América Latina bajo la forma de una grave crisis financiera. A inicios de los 80, la crisis se transformó en una crisis estructural generando una situación social inestable. Se plantea entonces el nuevo tema de la gobernabilidad. En términos teóricos, a la planificación estratégica se le introduce el tema situacional, sugerido por Carlos Matus, o dicho de otra manera, el de la viabilidad de las políticas.

El planteamiento situacional reconoce no sólo el antagonismo de los intereses de los actores en la sociedad, sino que además del tema de la viabilidad política se plantea el de la viabilidad técnica, económica, organizativa e institucional. Se preocupa del análisis y del abordaje de los problemas en el trayecto hacia el objetivo o el futuro deseado.

Para Matus, una situación es donde está situado algo. Ese algo es el actor y la acción. Acción y situación conforman un sistema complejo con el actor. La realidad adquiere el carácter de situación en relación al actor y a la acción de éste. Una realidad, es al mismo tiempo muchas situaciones, dependiendo ello, de cómo está situado el actor y cuál es su situación. En una realidad se plantean muchas viabilidades. Por ello, en el período de inicio de los años 90 predomina el criterio de buscar acuerdos y tratar de lograr consensos sociales como criterio principal de gestión.

En términos operativos, se inicia un triple desplazamiento. La escasez de recursos hace de la planificación, por una parte, un ejercicio de técnica presupuestaria; por otra, una preocupación de conducción política del proceso, en el sentido de asegurar la gestión del sistema mediante la concertación; y una tercera, una fragmentación del proceso de planificación y de la gestión en acciones que ocurren en diversos lugares del sistema (p.ejem. los proyectos), quebrándose el proceso integrador de la planificación y multiplicándose, en consecuencia, los lugares y las entidades planificadoras.

Instrumentalmente, esto se representa por flujogramas diseñados como redes sistémico-causales, es decir, la gestión se presenta como la del proceso de resolución de nudos críticos de problemas.

La visión de la calidad total

Con el inicio de los años 90 aparece una situación nueva con la preocupación por la calidad. Surge el tema de la calidad y la preocupación por el resultado del proceso educativo. Es decir, un proceso en el cual se reconoce el derecho de los diversos usuarios del sistema educativo, a exigir un servicio de calidad de acuerdo a sus necesidades. Como parte de los mecanismos de gestión aparece la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo para que los usuarios puedan ver y emitir juicios acerca de la calidad. Por ello, se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. Pero la preocupación por los resultados y, en general, por la percepción de un bajo resultado, lleva a analizar y examinar los procesos y los factores -y combinación de factores- que en ellos intervienen para orientar las políticas educativas en consecuencia.

La visión de la calidad total es a la vez una preocupación por el resultado y por los procesos. Sin embargo, aún cuando se valora más que nunca el tema educativo, el contenido o significado de calidad en educación queda, en cierta manera, supuesto o suspendido. La emergencia del juicio del usuario hacia el resultado, hace que la mirada se vuelva rápidamente hacia los procesos que llevan al producto o servicio que se presta al usuario.

En la práctica, la perspectiva de gestión de Calidad Total en los sistemas educativos se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, disminuir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad, creatividad en los procesos. Calidad Total aparece entonces como la acción de revisión sistemática y continua de los procesos de trabajo, para identificar y eliminar los desperdicios. Esto requiere de la participación de los trabajadores hacia el mejoramiento continuo de sus labores como práctica laboral, mejorar la calidad de los procesos. Es la orientación para que se genere cero defectos en el proceso.

Los exponentes principales de esta visión son Joseph Juran, Edward

Deming, Phillips Crosby y Peter Senge. Entre las prácticas de la gestión de los sistemas educativos en la segunda mitad de los años 90, prevalece principalmente la perspectiva estratégica clásica combinada con la perspectiva de Calidad Total.

La visión de la reingeniería

La perspectiva de la reingeniería se sitúa en el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global. En esta perspectiva se pueden distinguir tres aspectos de cambio. En primer lugar, se estima que las mejoras no bastan. No sólo se trata de mejorar lo que existe sino que se requiere un cambio cualitativo. Por otra parte, también se reconoce que los usuarios tienen, por intermedio de la descentralización, la apertura del sistema y debido a la importancia que ella ocupa en las vidas de las personas y de las naciones, los usuarios tienen a la vez mayor poder y mayor exigencia acerca del tipo y calidad de la educación que esperan. Y el tercer aspecto se refiere al cambio. Se estima que no sólo se evidencia mayor cambio, sino que la naturaleza de ese proceso también ha variado. Lo anterior lleva a percibir la necesidad de un rearrreglo social, en sus estructuras, cambio en los valores, en la manera de ver el mundo.

En esta visión se estima que la "calidad total." implica mejorar lo que hay, buscando disminuir los desperdicios y mejorar los procesos existentes, en una visión de conjunto de la organización. A diferencia de lo anterior, la reingeniería se define como una reconceptualización fundacional y rediseño radical de procesos, si es que se quiere lograr mejoras dramáticas en desempeño. Sus principios básicos están elaborados por los escritos de sus principales exponentes Hammer y Champy, durante la primera mitad de la década de los noventa.

Desde la perspectiva de la reingeniería, la "calidad total" aparece como un proceso evolutivo incremental, mientras que la reingeniería se percibe como un cambio radical. En el centro de la calidad total está la resolución de problemas, lo que es, en alguna medida, similar al tema situacional. Sin embargo, en esta perspectiva se asume que el proceso es correcto, pero que requiere de ajustes. Pero en el pensamiento de la reingeniería, debido a los cambios en el contexto, no se trata de mejorar lo que existe, sino que se requiere reconsiderar radi-

calmente cómo está concebido el proceso.

Es interesante destacar que reingeniería representa básicamente una actitud mental que cuestiona radical y constantemente los procesos. La acción humana es percibida básicamente como un proceso de cuestionamiento racional que conduce a la acción.

La visión comunicacional

La lógica de los procesos anteriores nos conduce hacia un séptimo modelo que prefigura su aplicación para la segunda mitad de los años 90. La preocupación por los procesos en que nos encontramos implica entender la operatoria misma de éstos. Para ello, es necesario comprender que distintas perspectivas dan distintas visiones de las organizaciones. Por ejemplo, mirar las organizaciones desde la estructura en una perspectiva normativa -abstracta- da una cierta visión estructural: el organigrama de la organización. Si miramos la organización a partir de los procesos y desde la perspectiva de la Calidad Total, vemos "eliminación de los desperdicios con el fin de producir economías", o mejora continua, lo que constituye también otra perspectiva. O bien, considerar los procesos desde el punto de vista de la reingeniería presenta una visión de cuestionamiento y de racionalización continua. Otra visión es mirar la Organización desde la perspectiva lingüística, lo que nos permite percibir las como "redes comunicacionales" que se encuentran orientadas por el manejo de los actos del habla.

En la perspectiva lingüística el rediseño organizacional supone el manejo de destrezas comunicacionales en el entendido de que son procesos de comunicación que facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas. La gestión aparece como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción. El lenguaje aparece como "la coordinación de la coordinación de acciones" (H. Maturana). Los pensadores que se encuentran en la base de esta perspectiva son los filósofos lingüistas como J. Austin y J. Searle; también están presentes otros autores que sitúan el lenguaje en la dimensión del pensar, del poder político, social y de las emociones, tales como Nietzsche, Heidegger y Foucault. En esta perspectiva, el gestor es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción.

En este marco, la gestión es la capacidad de formular peticiones y

obtener promesas. Por ello, los instrumentos de la gestión comunicacional son el manejo de las destrezas comunicacionales definidas en los actos del habla, es decir el manejo de las afirmaciones, las declaraciones, las peticiones, las ofertas y las promesas.

A MODO DE CONCLUSIÓN O LA EMERGENCIA DEL SUJETO

En un período de tres decenios, la región ha transitado secuencialmente por siete marcos conceptuales o modelos de gestión. Estos son: normativo, prospectivo, estratégico, estratégico-situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional. Al observar lo que acontece en esta trayectoria, podemos notar que han ocurrido varios desplazamientos. Unos son conceptuales y teóricos que van de lo simple a lo complejo; otros son en relación al sujeto responsable de la a gestión y por último, otros que representan un movimiento que va de lo abstracto a lo concreto.

El primero de los desplazamientos permite percibir que se ha pasado de una "visión simple" a una "visión compleja" de la organización compuesta de momentos, herramientas, destrezas y modelos. Se ha transitado de una visión de la organización percibida desde un modelo normativo, hacia una complejidad creciente percibida desde modelos más recientes. Los distintos modelos y las distintas prácticas que las acompañan, tienden a superarse los unos a los otros. Pero esto no quiere decir que el modelo emergente elimina al modelo y práctica anterior. Lo que hacen los nuevos modelos es enfrentar nuevos problemas y desafíos que emergen en los procesos de gestión actuales, con lo cual, al resolverlos, superan las limitaciones de los anteriores. Pero enfrentar y superar nuevos problemas no quiere decir que los problemas anteriores necesariamente desaparezcan; por lo tanto, los antiguos modelos mantienen su vigencia. En este sentido, los nuevos modelos contienen a los modelos anteriores. Por ello, poseer la visión del conjunto de los modelos equivale a generar una visión multidimensional de la organización; y, por lo tanto, significa tener una visión más compleja e integral del proceso de gestión.

Bajo esta perspectiva, la organización no es percibida bajo una sola dimensión, sea ella la normativa, prospectiva, estratégica, o cualquiera otra. Por el contrario, puede ser percibida desde una variedad de enfoques. Así, la organización puede ser visualizada en distintos

"momentos". La percepción de los momentos tiene dos dimensiones.

Una de las dimensiones se asocia con la herramienta que empleamos para observar. Podemos entonces distinguir momentos en que la organización es percibida con instrumentos normativos, estructurándola entonces como una entidad normativa; en otros, es visualizada con instrumentos lingüísticos, percibiéndosela como una entidad comunicacional; o en otros momentos, desde "escenarios", percibiéndosela como una entidad prospectiva. De esta manera, la herramienta determina el tipo de entidad organizacional que percibimos.

Por otra parte, si en el proceso de gestión existen distintos "momentos" según el instrumental utilizado, también podemos notar que éstos pueden ser percibidos como "momentos con un enfoque teórico diferente". Habría, entonces, momentos de tipo normativo, momentos de tipo prospectivo como también momentos de tipo estratégico.

Consecuentemente, en el proceso de gestión hay momentos de tipo estratégico que llaman a utilizar herramientas de la gestión estratégica. Se observa una correspondencia entre momento y herramienta. Así, por ejemplo, los momentos de tipo comunicacional requieren utilizar instrumentos lingüísticos. Pero el uso de instrumentos supone ciertas competencias o niveles de destrezas para su uso. Por consiguiente, hay tantos momentos como tipos de herramientas, como destrezas, como modelos que van juntos.

De esta manera, el arte o la potencia de la gestión consiste en el arte de poder determinar cuál es el momento oportuno que permita generar una sinergia entre el momento, con las herramientas, con los modelos y con destrezas entre ellos. Así habrá algunos momentos en que convendrá revisar los objetivos; otros, en que habrá que enfatizar los procedimientos; en otros, la visión, las fortalezas y debilidades.

Otro desplazamiento importante es lo que ha ocurrido en relación con el sujeto responsable de la gestión. En este plano, también es necesario cambiar la visión tradicional del gestor normativo. Por una parte, arriba se sugiere que la gestión es un arte donde el profesional tiene que ser capaz de determinar el momento de la gestión, ser también capaz de articular adecuadamente los distintos momentos en que se encuentra la organización para vincularlos con los instru-

mentos adecuados. Es decir, determinar con justeza cuál es la característica del momento para aplicar el modelo adecuado. Lamentablemente, este tipo de error ocurre con frecuencia y podemos ver, por ejemplo, que cuando el momento requiere aplicar un enfoque de reingeniería se aplique uno normativo. Esto lleva a un desfase con el entorno y consecuentemente a una pérdida de relevancia de la organización.

Una gestión compleja requiere flexibilidad y capacidad de articular y rearticular momentos constantemente. Por ejemplo, una planificación de calidad basada en la Calidad Total; para que esto ocurra, no se puede desestimar el tema de la viabilidad, los consensos y los acuerdos, los que, a su vez, no pueden desconocer los criterios estratégicos que los definen. El gestor, de técnico, pasa a ser técnico político, capaz de determinar situaciones, elegir entre distintas opciones e impulsar diversas acciones. En el proceso que transita de lo cuantitativo a lo cualitativo, el gestor o planificador estadístico se transforma en un gestor analista para transformarse posteriormente en un coordinador de acciones.

La transición entre los modelos (y su superposición) ha cambiado gradualmente la función del gestor, haciéndola más compleja. Ya no sólo es necesario manejar una cantidad de modelos y sus instrumentos, sino que hay que poder determinar adecuadamente el momento oportuno. Para ello, no sólo se requiere de destrezas relativas a lo que acontece al interior de la organización. Puesto que la relevancia de una organización está determinada por los requerimientos del medio, es necesario también que el gestor posea las capacidades adecuadas para el análisis del entorno que es, en última instancia, desde donde provienen las informaciones indispensables para determinar lo apropiado de un determinado momento.

Por ello, la gestión no está solamente relacionada con el interior de la organización, sino también con el entorno. De hecho, hoy en la gestión la presencia del entorno es cada vez mayor. Todas las organizaciones y particularmente el sistema educativo, son entidades con múltiples puntos de contacto con el entorno y, por lo tanto, con una preocupación especial hacia él. La multiplicidad de la relación interna/externa así como las exigencias de la multidimensionalidad de los modelos de gestión sugieren que el sujeto responsable de la gestión, no tiene por qué ser necesariamente pensado como un sujeto individual, sino que éste puede ser un sujeto colectivo o un sujeto

itinerante/participativo.

Por último, es preciso destacar que en el tránsito de los modelos, lo que ha ocurrido es también un desplazamiento que va de lo abstracto a lo concreto en un proceso de concreción. Desde una perspectiva sistémica abstracta orientada hacia una ingeniería social, se ha pasado a reconocer la existencia de la sociedad (con sus actores sociales en tensión); luego, a reconocer la existencia de la organización y la importancia de los procesos. Finalmente, se ha reconocido "la emergencia del sujeto humano" como el elemento crucial que hace posible el funcionamiento de las organizaciones.

Es interesante señalar que cada marco conceptual no sólo supone una cierta teoría acerca de cómo funcionan los seres humanos dentro de las organizaciones, sino que la evolución de los modelos implica un cambio en la interpretación de las destrezas requeridas para llevarlas a cabo, así como de la visión de su acción como acción humana. Aquí hay que tomar en cuenta que se ha transitado, de una visión funcionalista (abstracta) de la acción, propia de las corrientes de la ingeniería social, a una visión militar estratégica y táctica, a una visión racionalista, para llegar finalmente a una visión holística de la acción humana, que conjuga emociones, pensamiento y lenguaje. Un enfoque que acepta la indeterminación y que no aspira a reducir la realidad a modelos.



Pozner de Weinberg, Pilar. "La gestión escolar". En: El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Buenos Aires. Edit. AIQUE, 1997, pp. 69-91.



Estoy convencido de que la organización necesita nuevas ideas, para eso es necesario que sus colaboradores estén informados, motivados y en un clima de optimismo.

Jorge Stet





2. La Gestión Escolar.

La unidad educativa es el espacio para concretar aprendizajes de calidad para todos los alumnos. Es el espacio para recuperar el sentido y la significación de las prácticas pedagógicas.

¿Qué gestión se necesita para propiciar estos aprendizajes? ¿Cómo encararla? ¿Qué tareas puede realizar el equipo directivo? ¿Cuáles son los conceptos, las herramientas y los procedimientos adecuados? ¿Cómo movilizar a los docentes a participar?

SUMARIO

LA GESTIÓN DE LA UNIDAD EDUCATIVA

¿Qué es la gestión escolar?

La gestión escolar no es el gobierno de lo didáctico.

¿Cómo realizar la gestión escolar?

LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO

¿Por qué trabajar en-con proyecto?

El proyecto pedagógico institucional.

Definiendo la gestión escolar.

Razones para elaborar un PPI.

EL DESARROLLO DE EQUIPOS PEDAGÓGICOS: UN CAMBIO DE CULTURA ESCOLAR

Gestión escolar participativa.

El equipo pedagógico.

Acción directiva y equipo pedagógico.

Formación para trabajar como equipo.

"Quisiera dibujar el rostro del futuro sin lágrimas en sus ojos..."

Horacio Sosa (poeta argentino).

La gestión de la unidad educativa

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

Actualmente, los procesos de descentralización y desconcentración en marcha en varios países de la región americana, se proponen re



Antología de Gestión Escolar

organizar los procesos de toma de decisiones en tres instancias básicas: el poder central, el nivel intermedio y el nivel local, es decir, la escuela.

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

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

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

Primordialmente, necesitará colocar en el centro de la actividad institucional el aprendizaje de los alumnos, de los estudiantes -sean éstos niños o jóvenes- y no las circulares y otros instrumentos burocráticos. Interrogarse sobre cómo concretar aprendizajes de calidad para todos, aportará el sentido y significación que las prácticas pedagógicas han perdido entre tanta maraña administrativa requerida por el poder central.

Este nuevo espacio institucional, nuevo por la posibilidad de reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida escolar, demandará un estilo de gestión diferente y será necesario crear o recrear una forma de HACER ESCUELA que permita generar aprendizajes potentes para los estudiantes, para los profesores y el equipo directivo, para los padres y para la institución en su totalidad (véase figura 1).

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

¿Qué es la gestión escolar?

La Gestión Escolar es una de las instancias de toma de decisiones

acerca de las políticas educativas de un país.

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

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

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

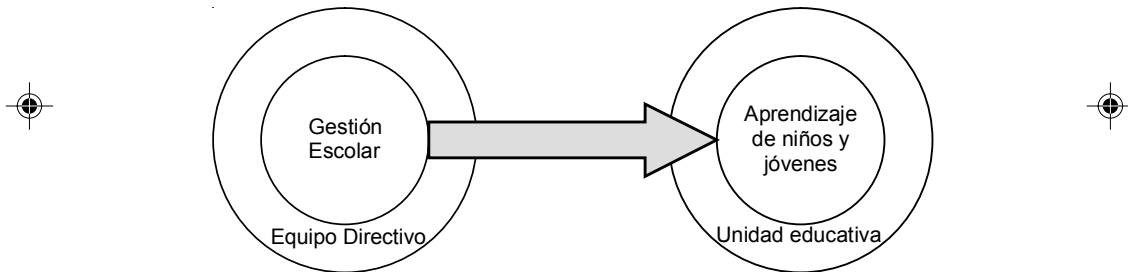


Figura 1

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

Para ello la GESTIÓN ESCOLAR:

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

La gestión escolar no es el gobierno de lo didáctico

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

Ser directivo, o integrante del equipo directivo de una escuela, es poder llevar adelante la gestión de esa institución. Es tener la capacidad de construir una intervención institucional considerando la totalidad de las dimensiones (véase figura 2) que le dan sentido como organización:

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

La dimensión pedagógico-curricular hace referencia a los fines y objetivos específicos o razón de ser de la institución-escuela en la sociedad.

La dimensión comunitaria apunta a las relaciones entre sociedad y escuela y, específicamente, entre la comunidad local y su escuela: relación con los padres; participación de las fuerzas vivas, etcétera.

La dimensión administrativo-financiera incorpora el tema de los recursos necesarios, disponibles o no, con vistas a su obtención, distribución, articulación y optimización para la consecución de la gestión de la institución educativa.

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

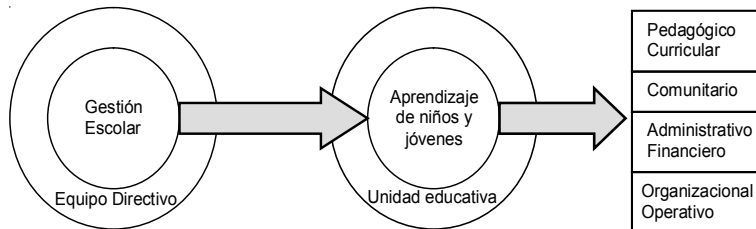


Figura 2

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

- INTEGRAL
- CONSCIENTE
- TRANSFORMADORA
- PARTICIPATIVA

Desde otro punto de vista, la gestión escolar, para no ser una construcción arbitraria y aislada, necesariamente tendrá que reconocer su pertenencia a un ámbito social específico, reconocerse como organización social. Así la gestión escolar no se asienta sólo en su propio espacio pedagógico y logístico, sino que fundamentalmente parte de un dominio social que da sentido y contundencia como proyecto de transformación de los seres humanos. La figura 3 es un esquema reconstruido a partir de los aportes de J. Obin y F. Cros (1991). Allí se explicita la vinculación de estos dominios o ámbitos de la GESTIÓN ESCOLAR:

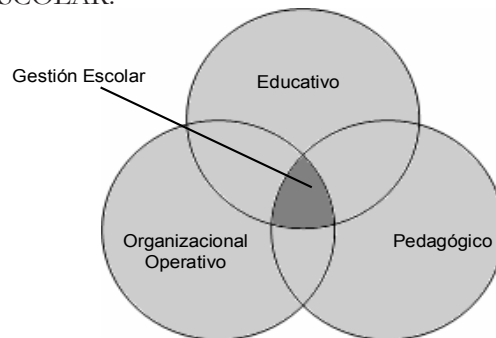


Figura 3

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

instrumentales como leer y escribir, es una perspectiva más social y a la vez más política.

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

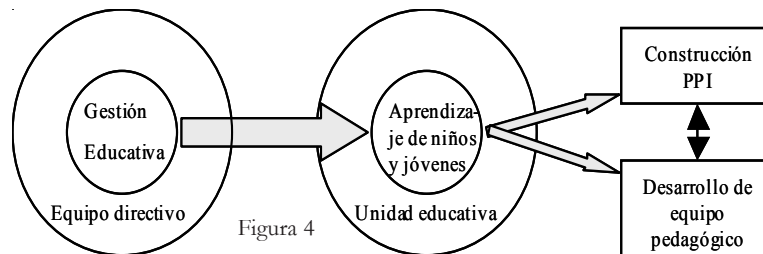
El ámbito de lo organizacional-operativo es la logística que posibilita el desarrollo de los otros dos ámbitos, brindándoles su apoyo, articulación y construcción.

¿Cómo realizar la Gestión Escolar?

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

Pero, ¿cómo hacerlo? Creemos que un modelo de gestión escolar, como la enunciada, es posible si se ponen en práctica dos acciones básicas que se expresan en la figura 4:

- La elaboración de un PROYECTO de la institución, que determine la orientación del proceso y que será la herramienta intelectual fundamental que orientará al conjunto de la institución.
- El desarrollo de EQUIPOS DE TRABAJO, ya que la GE es el arte de organizar los talentos presentes en la escuela. La descentralización para cumplir con las condiciones de calidad y eficacia, requerirá convocar a los docentes y a la comunidad para que asuman mayor protagonismo en la toma de decisiones sobre la educación que se quiere para niños y jóvenes.



La elaboración del proyecto

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

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

El diccionario Larousse da dos definiciones de proyecto:

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

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

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

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

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

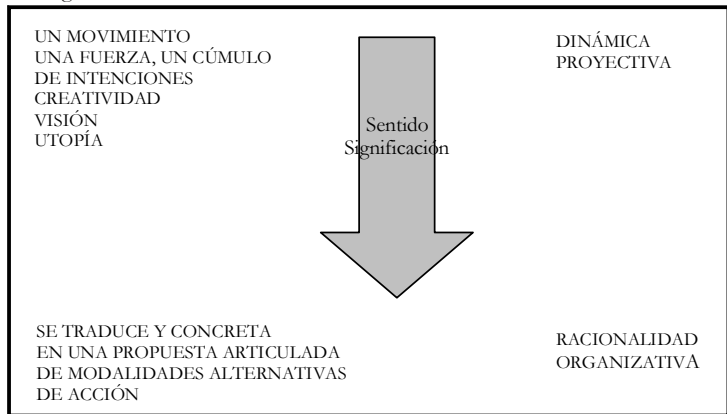
Un componente de ACCIÓN y ORGANIZACIÓN necesarias para construir ese futuro deseable y posible.

Antes que nada, un proyecto es:

(Ver figura en pagina siguiente)



Antología de Gestión Escolar



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

EL PROYECTO EDUCATIVO DE UN CENTRO ESCOLAR

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

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

El Proyecto Educativo de un centro escolar público ha de ser el

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

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

¿Por qué trabajar con-en proyecto?

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

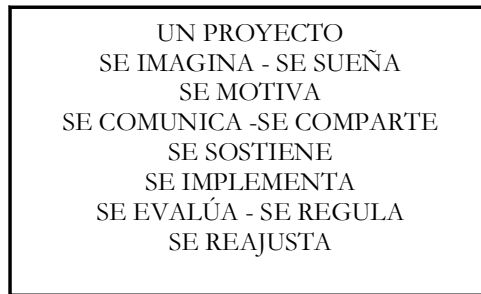
En cualquier circunstancia y para poder operar se requiere primero conocer la situación, identificar sus características, reconstruir la génesis de sus problemas y descubrir los desafíos que deberán ser enfrentados.

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

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

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

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



El Proyecto Pedagógico Institucional

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

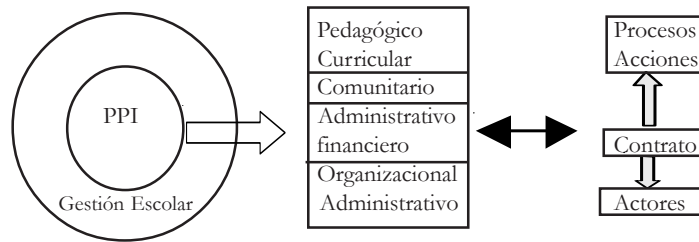


Figura 5

El PPI es el espacio en el que se redefinen las orientaciones nacionales, regionales y/o locales, en función de un contexto social y una coyuntura específica, que se expresa en particulares situaciones y problemas. Es la propuesta global e integral con miras a coordinar las intervenciones educativas en cada establecimiento escolar. Abar-

ca todos los ámbitos y dimensiones de las prácticas institucionales y a todos los actores que se desempeñan en ella. Es de carácter, esencialmente, prospectivo y anticipador de la acción pedagógica.

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

A su vez, el PPI es el compromiso colectivo de asumir determinados signos de identidad, de comprender y definir objetivos educativos y pedagógicos y de contribuir en la gestión escolar de cada establecimiento (véase figura 5).

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

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

PROYECTO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

OTORGA SENTIDO A LAS MÚLTIPLES ACCIONES COTIDIANAS
ALIENTA EL ESTUDIO Y LA REFLEXIÓN.
UBICA ADECUADAMENTE LA PLANIFICACIÓN.
VALORA LA VIDA ESCOLAR.
RACIONALIZA EL USO DEL TIEMPO.
REÚNE A LOS ACTORES EN EQUIPOS DE TRABAJO.
COORDINA LA ACTUACIÓN DE CADA UNO DE LOS MIEMBROS
INCORPORA LA AUTOEVALUACIÓN AL QUEHACER
DOCENTE.
EVITA LA IMPROVISACIÓN.
DESARMA LAS CONDUCTAS ESTEREOTIPADAS Y RUTINARIAS.
DISMINUYE LA INCERTIDUMBRE.
REDUCE LOS ESFUERZOS SUPERPUESTOS Y ESTÉRILES.
REDUCE LA DISPERSIÓN.

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

Definiendo la gestión escolar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Qué quiere o pretende SER esta institución?

¿Qué quiere HACER esta escuela?

¿A quién ATIENDE y quiere ATENDER?

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

Razones para elaborar un PPI

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

En la institución, la existencia de un PPI:

- Explícita en forma clara y comunicable los valores colectivos, expresados en objetivos y propósitos, de los actores de la unidad educativa.
- Promueve la búsqueda colectiva de acciones que permitan mejorar la calidad de la vida escolar y la calidad de la enseñanza.
- Cohesiona las energías y saberes individuales alrededor de las intencionalidades colectivas.



Antología de Gestión Escolar

- Constituye un puente entre la teoría y la práctica.
- Revela las necesidades institucionales.
- Delimita las prioridades, los resultados deseados, las vías de acción, así como los métodos y estrategias para lograrlos.
- Permite realizar el seguimiento de los resultados de manera continua; corregir efectos indeseables, revisar intencionalidades, hacer ajustes y tener una perspectiva global del proceso.
- Es un recurso para organizar el cambio y la innovación.

Para el equipo directivo, el PPI:

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

Para los docentes, el proyecto:

- Otorga coherencia a las actividades de cada ámbito escolar, a los actores y a los grupos de trabajo.
- Es una herramienta de comunicación que da a conocer a los distintos actores el sentido de la acción conducida,

convirtiéndose en la base del diálogo con toda la comunidad educativa.

- Brinda a los actores de cada unidad educativa la posibilidad de precisar la especificidad de su propuesta para esos sujetos y contextos.
- Favorece su inclusión en el desarrollo de un conocimiento más objetivado de la realidad institucional, sus procesos y sus resultados.
- Efectiviza la formación docente en la práctica.

Para los estudiantes, el proyecto:

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

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

- Comunica la intencionalidad educativa y sus estrategias.
- Garantiza calidad y continuidad.
- Abre espacios de diálogo y participación.

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

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

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

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

Tampoco es el recorte de una postura didáctica o teórica.

No es un formulismo, ni un nuevo recurso burocrático.

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

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

PROPUESTA EDUCATIVA

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

- *Una educación para la persona, es decir, que nuestro modelo trate de que las personas sean "más personas", desarrollando en nuestros alumnos su calidad de tales, tratando de hacerlos cada vez más humanos en el amplio sentido de la palabra.*
- *Una educación para la identidad y autonomía, es decir que nuestro modelo centra su interés en hacer que los educandos tomen conciencia de su propia valía y que ella implica actuar responsablemente frente a sí mismo, frente a los demás, frente al medio natural y social.*
- *Una educación para la participación democrática, es decir que nuestro modelo enfatiza una gestión educativa sustentada en la participación activa de los agentes educativos: padres, profesores y alumnos en la toma de decisiones en las diversas circunstancias de las instancias educativas del Colegio.*
- *Una educación para el desarrollo de la capacidad resolutoria, es decir que nuestro modelo educativo pretende que las oportunidades de aprendizajes ofrecidas a nuestros educandos se constituyan en retos permanentes del ejercicio de sus habilidades para afrontar y resolver situaciones problemáticas concretas en los diversos ámbitos de realización personal.*
- *Una educación para la excelencia fuera de la Escuela, es decir que nuestro modelo apunta a que la educación que ofrecemos tenga como parámetro de éxito lo que los educandos puedan valer y hacer fuera del Colegio. Educamos a nuestros alumnos para que tengan éxito en todo lo que emprendan y hagan.*

Para realizar estos principios, pedagógicamente adoptamos:

a) Un enfoque curricular caracterizado por:

- *Ser pertinente: adecuado a las necesidades básicas de aprendizaje de nuestros educandos, conciliando los intereses individuales y colectivos*

- *Ser consistente: los aprendizajes a lograrse se encuentran coherentemente articulados con el proceso de desarrollo cognitivo, emocional y motor de nuestros educandos.*
 - *Ser equitativo: es decir que ofrecemos las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los educandos, sin perjuicio de sus diferencias individuales.*
 - *b) Un modelo didáctico que se caracteriza por asumir que:*
 - *El efecto educativo en el desarrollo de las capacidades, habilidades, destrezas, hábitos y actitudes en los educandos es más vigoroso cuando los docentes actúan de manera concertada y en equipo.*
 - *La calidad y variedad de los aprendizajes que logra el educando dependen del tipo de experiencias u oportunidades de aprendizaje que le proporcionan los docentes a través de la enseñanza.*
 - *La enseñanza debe estar orientada a que los educandos alcancen los rasgos del perfil del educando que se desea formar y, además, a transferir progresivamente al educando la responsabilidad de su propio aprendizaje.*
 - *La enseñanza debe enfatizar la apropiación por parte del alumno del proceso de producción o de producción del conocimiento, y sólo su adquisición como producto.*
 - *El estilo de enseñanza practicado por el docente debe poseer la versatilidad suficiente para acomodarse al estilo de aprendizaje del educando y no al revés.*
 - *c) Un modelo evaluativo caracterizado por:*
 - *Privilegiar la evolución formativa orientada permanentemente hacia la recuperación educativa; es decir evaluar para ayudar al alumno y no sólo para juzgarlo.*
 - *Evaluar sobre la base de criterios para realizar un seguimiento de la evolución del educando en función de las capacidades o desempeños que se desea lograr en cada una de las áreas curriculares.*
 - *Tender al desarrollo de la capacidad para auto-evaluarse procurando que sea el propio alumno el mejor juez de sus desempeños.*
 - *Procurar una evaluación con referencia personalizada en la que se valore el esfuerzo puesto por cada alumno en lograr el estándar deseado, y no sobre la base de la comparación con lo que los demás alumnos lograron.*
- Planeamiento del Proyecto Educativo III. Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas, Perú, 1993. p. 33*

El desarrollo de equipos pedagógicos: un cambio de cultura escolar

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

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

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

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

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

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

Desanquilosar la educación, romper la tradición de aulas aisladas y prácticas solitarias, requerirá desconstruir un estilo de trabajo técnico para crear y recrear posteriormente uno más profesional. Del mismo modo, para concretar el cambio de los modelos educativos se necesitará transformar el funcionamiento y la organización interna de las escuelas. Será imprescindible revisar esa cultura escolar

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

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

Gestión escolar participativa

El estilo de conducción tradicional o instrumental de los establecimientos escolares fue construido sobre el supuesto de que es posible gobernar la escuela a partir de distribuir y utilizar los medios y los recursos que ponía a disposición el nivel central, y que los directivos, respetando la normativa de disposiciones y circulares, aplicarían esta forma de concebir la enseñanza, controlándola y evaluándola (véase figura 6). El margen de acción del equipo docente era aportar en el nivel didáctico y en las disfunciones administrativas cotidianas.

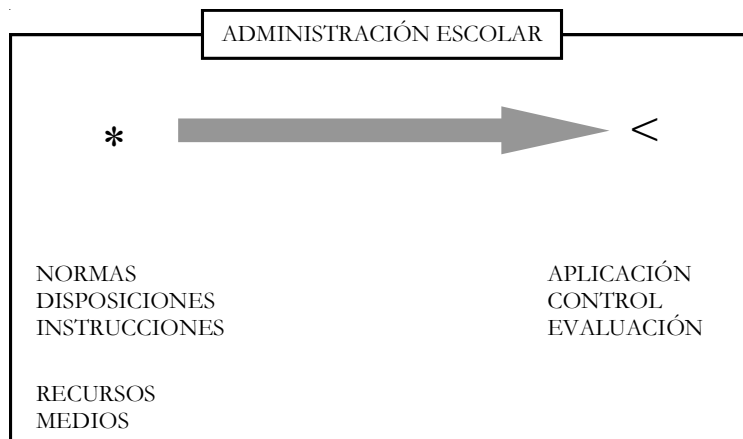
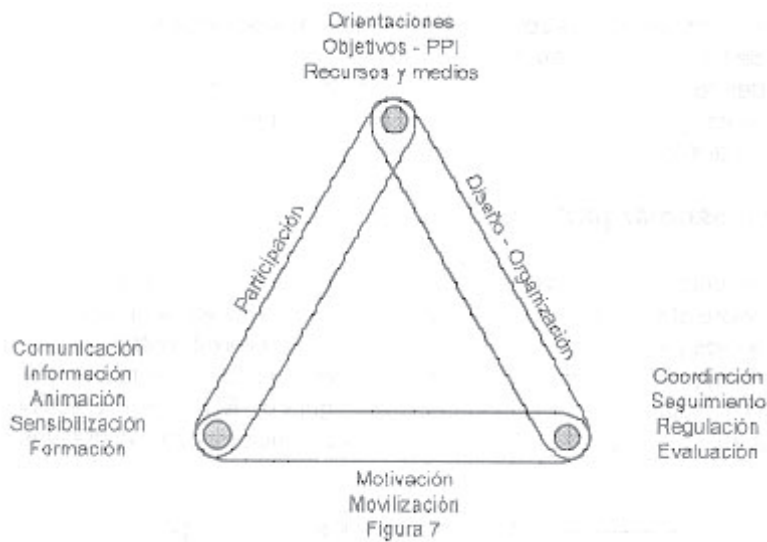


Figura 6

El desarrollo de una vida institucional anclada en el aprendizaje de los niños y jóvenes y modelada por un proyecto que organiza la forma de concretar el currículo, introduce un nuevo estilo de conducción de la gestión escolar: la inclusión participativa de los "actores" que ponen en marcha el proyecto, la comunidad educativa. Esta gestión escolar participada busca favorecer y hacer posible la puesta en marcha de un trabajo colectivo, interactivo y paulatinamente más autónomo entre los partenaires del proyecto educativo: docentes, directivos, padres, madres, alumnos, etcétera. En la gestión escolar participada y participativa, los sujetos son considerados con toda la potencialidad de su creación y de sus aportes, y son incorporados en la base de esa estructura tripolar de la gestión escolar que reúne: proyecto, actores, y la acción de conducción y orientación misma, como se observa en la figura 7.

Gestión Escolar Participativa



El equipo pedagógico

En un principio, en todo nacimiento, el equipo es, sobre todo, un conjunto de personas atravesadas por preocupaciones e intenciones muy diversificadas. Su motivación se encuentra impresa por distintas experiencias afectivas, institucionales, ideológicas, políticas,

creativas. La escuela, como cualquier organización social, también es un sistema anclado por las características de los actores que se desempeñan en ella: percepciones, actitudes, creencias, hábitos, expectativas, mentalidades, motivaciones, patrones de conducta, etc. Negar este insumo ha sido la raíz del fracaso de muchas instituciones que no asumieron que éste es el verdadero capital humano que hay que convocar y desarrollar.

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

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

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

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

El equipo y la participación que lo vehiculiza no es un fin en sí mismo; es el medio para la realización de un trabajo pedagógico interactivo (véase figura 8). A su vez, es una alternativa para enfrentar la complejidad de las prácticas pedagógicas actuales, la acumulación de saberes, la presión social por el cambio de la escolaridad. Y es instrumento al servicio de la innovación y el cambio de la gestión educativa que se desarrolla en las escuelas.

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

*UNIDAD
EDUCATIVA*



Figura 8

Acción directiva y equipo pedagógico

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

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

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

- Una tarea o trabajo que se constituye en el generador de intereses con la fuerza suficiente para superar inconvenientes y obstáculos propios de toda tarea, y en torno al que se congregue la práctica y la reflexión sobre ella.

- Una red de personas socializadas en una forma de hacer esa tarea, y con cierta sensibilidad sobre las problemáticas que implica su que-hacer.
- Una red de conversaciones, comunicaciones e intercambios que concretarán la tarea (acciones) a desarrollar y las reflexiones sobre la misma.

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

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

EL EQUIPO PEDAGÓGICO ES:

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

Abandonar la conocida desarticulación de los docentes para con-cretar la acción pedagógica, requiere un equipo directivo con claridad de propuesta y con gran capacidad de liderazgo para convocar, co-municar, informar, negociar, etcétera. Antes que nada, requiere que el equipo directivo asuma profundamente una concepción de GES-TIÓN ESCOLAR PARTICIPATIVA, y que tenga las competen-cias necesarias para llevarla a cabo.

PROFESIONALIZACIÓN Y PROTAGONISMO DE LOS EDUCADORES

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

La nueva función del director de escuela

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

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

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

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

docente, con requisitos iniciales adicionales, un límite de edad máxima de entrada y un desarrollo paralelo, y no secuencial, a la carrera docente. En el intertanto, será necesario realizar extensos programas de capacitación de los directores de escuela en ejercicio para iniciarlos en las técnicas modernas de gestión de establecimientos educacionales, de organización, manejo de sistemas y de relaciones públicas.

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

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

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

Formación para trabajar como equipo

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

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



Germán Cantero, Susana Celman y equipo, "Un análisis alternativo". En: Revista Novedades Educativas, No. 99 Buenos Aires, Argentina, 1999, pp. 12-13.



La competitividad depende de la capacidad del líder para integrar su equipo de trabajo.

Anónimo





3. Un análisis alternativo

Cuando a fines de 1994, aceptamos la invitación de la OREAL/UNESCO para sumarnos a un conjunto de estudios sobre los nexos entre gestión y logros escolares en diversas situaciones y contextos de la región latinoamericana, lo hicimos con la convicción de que aún las contribuciones más modestas son necesarias cuando se trata de aportar, desde la pluralidad de perspectivas, a la construcción de un conocimiento siempre sujeto a las hegemonias y reduccionismos de turno.

Dentro de esta temática, circunscribimos nuestro propósito de investigación a estudiar la trama de procesos y factores que permiten comprender y vincular el estilo de gestión y los logros poco frecuentes de algunas instituciones escolares que, en condiciones adversas, atienden a niños de sectores populares.

Los supuestos de este trabajo son que, en estas condiciones adversas, sólo son posibles logros cuando, para producirlos, los procesos y factores que convergen también son poco frecuentes (sino excepcionales), y que es imprescindible reconstruir la génesis de esta convergencia e identificar claramente al menos algunos de estos factores para comenzar a responder a interrogantes sobre:

- la naturaleza de los mismos;
- las condiciones de su producción y reproducción;
- la índole de los logros a los que se asocian;
- la relación entre el tipo de logros, el tiempo que insume su consecución y las expectativas institucionales y sociales al respecto.

Esperamos que los resultados de esta investigación, que irán apareciendo a lo largo de este año en Novedades Educativas, planteen y abran el debate que, de producirse, seguramente habrá de cuestionar, confrontar, complementar, en definitiva, enriquecer, nuestro aporte a los sujetos que le han dado sentido: alumnos, maestros, directores y demás protagonistas de la escena escolar que, trabajando en condiciones adversas, reclaman y son dignos de todo el apoyo posible.



Antología de Gestión Escolar

Construyendo una nueva mirada

Pensamos que para poner en marcha transformaciones educativas centrados en las necesidades del conjunto social es preciso recuperar otras voces, la de los sujetos concretos de la escena educativa, sobre todo la de aquellos que enfrentan cotidianamente los mayores desafíos en las peores condiciones.

Para ello es necesario y posible cambiar la mirada.

En este sentido, realizaremos algunas precisiones conceptuales sobre cuatro cuestiones que consideramos claves para comprender la perspectiva desde la cual focalizamos nuestro análisis. Ellos son:

- **Gestión**
- **Logros escolares**
- **Sectores populares**
- **Condiciones adversas**

Gestión escolar: ¿Qué miramos y valoramos?

Hablar hoy de gestión escolar suscita adhesiones entusiastas o serias objeciones, según los medios e interlocutores. No se trata, como algún desprevenido podría suponer, de diferencias sutiles o fútiles que a veces apasionan el debate académico. La polémica tiene que ver con las consecuencias político-educativas que hoy se observan en distintos países, a partir de la adopción de una concepción funcional al modelo hegemónico vigente.

Consecuentemente, posicionarse críticamente frente a este modelo demanda también una mirada crítica sobre esta concepción ahora remozada. Cabe entonces recordar que hasta hace poco tiempo predominaba la tendencia a comprender las organizaciones escolares por analogía con otras organizaciones sociales, mediante un esfuerzo por captar lo que tienen en común; más aún, por transferir a las primeras los aportes del paradigma dominante en las ciencias de la administración sobre determinadas organizaciones: las empresas y las burocracias (S. Ball, 1989), es decir, aquéllas que históricamente han sido objeto del interés de la política y la economía como ciencias y como prácticas sociales.

Esto no sólo condujo a desdeñar la importancia de conocer por sus especificidades a otras organizaciones, como las escuelas, sino que llevó a subestimar por mucho tiempo la investigación empírica so-

bre sus prácticas institucionales y a marginar a los actores de la escena escolar de lo construcción de este conocimiento.

Sin embargo, es posible entender la Gestión Escolar desde otro andamiaje teórico, que no sólo intenta aportar a la comprensión de la complejidad y densidad intrínseca de los fenómenos institucionales, sino que procura hacerlo, además, como ya se ha expresado, desde el conocimiento hasta ahora acumulado sobre la especificidad de las organizaciones escolares. También es posible repensar a la Gestión Escolar en vista de otro proyecto político-educativo que incluye, sí, entre otras prioridades, la preocupación por una forma de articulación entre educación, trabajo y producción, pero que lo supedita a la satisfacción de necesidades de formación más amplias y profundas de índole personal y social, como lo son las de naturaleza ética y las que atañen al derecho de los individuos y grupos sociales a educarse para participar en la dirección de los cambios que los habrán de afectar, para generar condiciones políticas y sociales que les permitan debatir el contenido de esos cambios (J. A. Fernández, 1995), etcétera.

En este marco, nos permitimos entonces proponer algunos elementos conceptuales a tener en cuenta en futuras precisiones, que aspiramos sea fruto de nuevos aportes que incluyan también a los protagonistas de la escena educativa:

- a. De acuerdo con su naturaleza y direccionalidad, la gestión escolar consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional que, en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias, apelando a «recursos de autoridad e influencia» (Eric Hoyle) para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos.
- b. En este proceso predominan las interacciones de tipo comunicacional, a través de actos de habla.
- c. Se trata, en consecuencia, de relaciones intersubjetivas que ponen en juego toda una trama compleja y profunda de comportamientos, actitudes, motivaciones, representaciones, etc., donde los componentes emocio-



Antología de Gestión Escolar

- nales, valorativos e ideológicos tienen una fuerte incidencia y se entretajan con los de tipo cognitivo y tecnológico, requiriendo para su comprensión de un abordaje multidisciplinario.
- d. Comprenden a directivos, docentes, padres, vecinos, etc. (pueden incluir en algunos casos a ciertos alumnos), pero son formalmente conducidas/coordinadas por los primeros e informalmente por distintas combinaciones de liderazgos de cualquiera de ellos.
 - e. Cuando las condiciones lo permiten, tienen lugar en los espacios comunes de las organizaciones escolares, pero los desbordan, más allá de los límites físicos de estas instituciones. A su vez, articulan en -y/o desde- el espacio escolar procesos que se desarrollan en otros ámbitos (los propios aulas, las familias, el barrio, el sistema educativo, etc.).
 - f. Dependiendo de los diversos niveles de complejidad de las organizaciones escolares (que incluyen a las pequeñas escuelas unidocentes), se concretan en múltiples modalidades de interacción formal e informal entre directivos, de éstos con los docentes, entre docentes (áreas, ciclos...), entre padres, docentes y/o directivos, etc. (reuniones, talleres, encuentros, diálogos interpersonales, etc.).
 - g. Son mediaciones o articulaciones entre la normatividad, las condiciones de trabajo y las prácticas de los actores.
 - h. Se plantean, explícita e implícitamente, la consecución de un conjunto de logros institucionales referidos a lo pedagógico, pero, según la adversidad del medio, la riqueza de los proyectos o la índole de los establecimientos incluyen con mayor o menor peso objetivos socioculturales, asistenciales, económico-productivos, etc., llegando a veces a la atrofia de su especificidad educativa.

Especificidad de la gestión escolar

De acuerdo con las fuentes consultadas, con trabajos y experiencias

propias en el ámbito de nuestro país, la Gestión Escolar que conocemos se diferencia de la gestión en otras organizaciones sociales porque en ella se observa:

- Predominio de relaciones interactivas e intersubjetivas vehiculizadas preferentemente a través de actos del habla.
- Fuerte incidencia de los componentes emocionales, valorativos e ideológicos en las interacciones; vinculables a su vez con la finalidad pedagógica de la función escolar.
- Mayor presencia de actores originalmente no previstos en el modelo institucional todavía vigente (padres, vecinos, etc.), permeando dichas interacciones, particularmente las relacionadas con funciones no específicas (asistenciales, sociocomunitarias, económico-financieras, etc.).
- Las presiones convergentes (y contradictorias) para provocar una mayor participación de nuevos actores, democratización de los estilos de relación y diversificación de compromisos y funciones, exigen forzar situaciones y posibilidades para encontrar espacios y tiempos para interactuar, no previstos por la normativa vigente y las condiciones de trabajo predominantes.
- La pertenencia a un sistema de excepcional magnitud, complejidad y dispersión geográfica (dentro del ámbito de lo público), y la permanente tensión entre lo normado y las exigencias de cada medio y organización concretos, plantean, a su vez, un margen de autonomía escasamente respaldado por dicha normativa y, mucho menos, por la disponibilidad de medios.
- Las interacciones orientadas a la gestión remiten, a un tipo peculiar de relaciones: los que tienen lugar a partir de la convivencia cotidiana entre niños (alumnos) y adultos (maestros, directivos; etc.), con todas sus implicancias (el tejido de vínculos afectivos que les es propio; las depositaciones sociales e institucionales que las enmarcan, la asimetría de saberes



Antología de Gestión Escolar

y poderes desde la que se constituyen, etc.).

- La asistencia a la escuela más o menos forzada (M. A. Santos, Guerra, 1995) de los objetos/sujetos de su cometido, los alumnos, sobre todo de los niños mayores y adolescentes, en forma diaria y durante largos períodos de tiempo, agrega una tensión adicional al contexto de convivencia: un permanente juego entre libertad y coacción.
- La ambigüedad de los fines organizacionales, la dificultad para precisar objetivos y para evaluar procesos y resultados, las expectativas de logros ubicadas por lo general en el mediano y largo plazo y la supervivencia institucional casi con independencia de estos logros, frente a las demandas y urgencias cotidianas, a los conflictos y, también, a las gratificaciones diarias, expone permanentemente a la pérdida de rumbos, de perspectivas y exigencias autocríticas.
- La escasez, la diversidad enorme de condiciones concretas de trabajo y de medios socioculturales de actuación, en que se segmenta el sistema educativo, exigen de actitudes y aptitudes personales y de saberes y prácticas profesionales muy diversificadas por parte de los equipos responsables.
- Todas estas exigencias personales y profesionales trascienden con holgura lo que se pretende desarrollar como "competencias" específicas de directivos, mediante gran parte de los currículos actuales de capacitación.
- Abundancia de ofertas de formación estandarizadas y elaboradas a partir de aportes teóricos "prestados" por otros ámbitos organizacionales.

Logros educativos ¿desde donde valorarlos?

Así como en el caso del término "gestión", el de logros presenta una acepción cuyo origen está fuera del campo educativo. Desde lo etimológico, viene del latín "locrum: acción y efecto de lograr; ganancia o lucro excesivo y lucrare, ganar, conseguir o alcanzar una cosa que se intenta o desea. Gozar o disfrutar de una cosa. Llegar al

colmo o perfección una cosa. Llegar a tener o hacer algo que se desea o intento". En estas definiciones, se observan, ya, dos vertientes interpretativas: una ligada a "ganancia", a cantidad agregada, posible de una evaluación presumiblemente objetiva, y otra, a la obtención de algo deseado y, por ende, disfrutado y gozado, lo que constituye un componente subjetivo.

El debate acerca de los modelos interpretativos con los que se analizan las instituciones escolares tiene también una resonancia en el tema de los logros. Desde la perspectiva que tiende a trasladar a la escuela las categorías pertinentes al estudio de las instituciones empresariales y burocráticas -a partir de la concepción de organización, planeamiento y gestión que les es propia-, se les interpreta como el cumplimiento de objetivos establecidos previamente, con claridad y precisión. Se miden los grados de eficacia y eficiencia para su cumplimiento, la relación costo-beneficio. Una escuela con "buenos logros" sería, entonces, aquella que consigue o supera los niveles de rendimiento esperados para establecimientos de ese nivel. La evaluación de los logros consistiría en una especie de "chequeo" entre el perfil de cada objetivo (variable) y el desarrollo observado en cada situación real (grupal, institucional). La medición de la distancia entre ambos permitiría establecer un *ranking* de distintos establecimientos educativos y arribar a un juicio de sus niveles de logros.

Frente a este enfoque, nos definimos por una postura que reivindica, como decíamos antes, la especificidad de la escuela como institución social, afirma la necesidad de trabajar con modelos teóricos más complejos y pertinentes si se quiere, realmente, llevar a cabo procesos evaluativos superadores de la función de verificación del plan previamente establecido y medición de sus resultados.

No se desconoce el derecho del Estado, como organización de lo público, de llevar a cabo acciones destinadas a informarse y controlar la implementación y los resultados de determinadas políticas en función de metas previstas, dado que afectan a la totalidad o a sectores de la sociedad y requieren de la inversión de fondos públicos, de los cuales éste es responsable.

Sin embargo, cuando se trata de valorar los logros de instituciones concretas y se acuerda que el núcleo de "lo educativo" lo constituyen procesos complejos y dinámicos que tienen lugar en el interior de personas y grupos, atravesados por una red de condicionantes histórico-culturales, ideológicos y económicos, cuyo contenido depen-



Antología de Gestión Escolar

de los valores y teorías que lo interpretan, los mecanismos citados en el párrafo anterior resultan insuficientes y no pertinentes.

Desde esta segunda perspectiva, los logros son interpretados en relación no sólo con el cumplimiento de las funciones inherentes a la escuela como institución social, sino también de las utopías posibles que una comunidad educativa se plantea en un momento determinado de su historia.

Desde allí, "se lee" la situación, se delimitan e interpretan problemas, se identifican factores obstaculizadores y facilitadores y se elaboran proyectos. La evaluación, acorde con esta concepción, es el proceso reflexivo y crítico que, desde los valores y principios que sustentan esas utopías, permitiría conocer y comprender no sólo qué y cuánto se está logrando, sino cómo y, sobre todo, para qué. En esta postura, la emisión de un juicio de valor acerca de los logros escolares reconoce en sus protagonistas el derecho ineludible a la participación.

En función de lo antes dicho, la amplitud y la variabilidad de los logros de una escuela son considerables. Abarcarán cuestiones concretas y procesuales, observables y subjetivas, previstas y no previstas, cognitivas, actitudinales y práctico-instrumentales, sociales y ético-políticas, referidas a distintos actores (alumnos, docentes, padres, comunidad) y a sus interrelaciones, etcétera.

En este entramado no siempre es posible fijar de antemano secuencias, etapas y metas muy específicas. La imagen de un proceso espiralado parece dar más cuenta del modo como se interrelacionan, limitan y potencian los distintos elementos de esta configuración dinámica.

No estamos pensando en etapas de desarrollo lineal, sino en una interpenetración de medios y fines, no sólo por la resignificación que de ellos hacen los sujetos, sino porque la formación de personas conscientes, autónomas, con posibilidades y en condiciones de optar con responsabilidad y juicio crítico, son a la vez, condición y logro de una escuela de calidad, de una escuela educativa en el sentido más profundo de este concepto.

A pesar de reconocer que los logros específicamente pedagógicos constituyen el eje primordial desde donde analizar a las instituciones educativas, cuando se trata de escuelas que trabajan en condiciones adversas, la capacidad de interpretar esas condiciones y de elaborar



propuestas educativas tendientes a su transformación se constituye, muchas veces, en requisito indispensable para la consecución de aquellos.

Como veremos más adelante, las políticas y proyectos educativos para niños de sectores populares, que realmente se propongan transformar un futuro de fracaso previsible, no podrán eludir el abordaje de estos contextos de adversidad y deberán plantearse acciones y recursos compensatorios realmente proporcionales a las condiciones de inicio.







Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación. "Señas de identidad de la gestión educativa estratégica". En: Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. UNESCO. Buenos Aires. 2000, pp. 19-23.



De nosotros depende el éxito, sólo falta que nos propongamos alcanzarlo.

Anónimo





4. Señas de identidad de la gestión educativa estratégica.

Centralidad de lo pedagógico

Antes las formas rutinarias, formales y, por lo tanto, rígidas con las que han sido tratadas las situaciones, 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 administrativo 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 todos 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 tornado 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" (Series, 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 lo 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 la incertidumbre e indecisión situaciones complejas que permiten 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 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 necesario 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, depende 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 cuestio-

nados, 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 aprendizajes, 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 significativo de sus estructuras y procesos. Trabajo en equipo y redes de trabajo en equipos 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 inno-

var 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 trabajo.

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 en 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 ciertos 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.

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 con 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 un proceso de cambio cultural y educativo que se desplieguen en un futuro inmediato, en el corto y 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.



Antología de Gestión Escolar

Pilotear estas diferentes temporalidades les exige a los gestores educativos desarrollar o ampliar 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 instancias:

Tratamiento integral de las situaciones educativas, el estudio, el diagnóstico y la focalización jerarquizada de los problemas a encarar.

Toma de decisiones estudiadas y el posicionamiento del gestor en el ámbito de su espacio de intervención.

Identificación y diseño de vías alternativas.

Implementación del proyecto; y el mantener una permanente cultura de evaluación y de prospectiva para orientar continuamente el 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.



II

LA FUNCIÓN DIRECTIVA

Y LA

GESTIÓN ESCOLAR

5. El Director y Supervisor como administradores modernos de la educación.
6. La disyuntiva entre lo ideal y lo real: El quehacer en la función directiva.
7. Perfil del personal directivo de Educación Básica.
8. Prácticas de calidad en la escuela.





"El director y supervisor como administradores modernos de la educación". Tomado del curso dirigido a Directores y Supervisores del Subsistema de Telesecundaria. s/f, pp. 137-159.



No acepto la rigidez, soy flexible como los juncos con el vendaval
no se rompen y cuando viene la calma se yerguen con armonía.
Lilia Reyes Spíndola





5. El Director y Supervisor como administradores modernos de la educación.

Presentación

Para conseguir acercarse al perfil del administrador global, y aplicarlo a las funciones de director y supervisor de la escuela, es importante conocer las distintas etapas históricas de la administración.

Estas etapas se dividen en clásica, humanista, sistémica y de cambio (excelencia, competitiva y globalización). Los clásicos supervisan los aspectos operativos de la tarea; los humanistas se preocupan porque la calidad en las relaciones de trabajo repercutan favorablemente en la realización de las tareas del equipo; el sistemático ve a la escuela como un sistema integrado por estructuras y funciones cuya meta es cumplir los objetivos generales establecidos por dicha escuela; y la etapa de cambio busca alcanzar la excelencia organizacional, que es el equilibrio entre la eficacia y la eficiencia en todos los niveles de la escuela, a través de la competitividad y la globalización.

Es imprescindible conocer el perfil de jefatura en el cual se encuentra actualmente, a fin de enriquecerlo, ello podrá conseguirlo a partir de las características de los tipos de administración mencionados.

Las etapas

En esta sección, se revisarán las distintas etapas de la historia de la administración y se describirá en cada una de ellas el tipo de función de jefatura que existió. Esto con la intención de que tanto directores como supervisores puedan ejercer mejor sus funciones dentro

de la escuela.

Quizá lo que valdría la pena hacer en este momento es observar el gráfico Evolución del cambio administrativo, que se presenta a continuación y advertir que, con base en dicha clasificación, han existido hasta ahora cuatro grandes épocas de la administración: la clásica, la humanista, la sistémica y la del cambio.

| Administración clásica | Administración humanista | Administración sistémica | Administración del cambio |
|---|--|---|---|
| <p>Jefes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Autoritarios b) Supervisores rigurosos. c) Intolerantes de los errores. d) Orientados a la tarea. e) Desconfiados de los subalternos | <p>Jefes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Buscan lograr el conocimiento del grupo como líder. b) Confían en que los individuos pueden trabajar con calidad c) Se orientan a la gente. d) Les preocupa la motivación de sus colaboradores e) Buscan crear un clima laboral favorable | <p>Jefes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Se interesan por el medio ambiente externo b) Conciben el trabajo como influido por el ambiente. c) Privilegian la planeación y la información en el trabajo. d) Pasan de tareas a procesos en la realización del trabajo. e) Ven a la organización como un sistema. | <p>Jefes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Buscan la excelencia y ser competitivos. b) Readaptan a los cambio. c) Buscan la calidad y la eficiencia. d) Buscan la mejora continua y permanente. e) Tiene visión de largo plazo. |

Los jefes clásicos

Hacia fines del siglo XIX y principios del XX, no existía, como existe ahora, una tradición empresarial administrativa. Las empresas eran conglomerados o conjuntos de personas alrededor de una línea de producción que, sobre todo a partir de 1915 con Henry Ford, podía organizarse para operar grandes volúmenes de bienes, como el famoso modelo T de la Ford Motor Company.

Con el surgimiento de la línea de producción masificada, se inician las empresas industriales, que subsisten con gran similitud hasta el día de hoy. Lo anterior no quiere decir que el trabajo hasta antes de esos años hubiera carecido de organización o de sistemas, por más rudimentarios que fueran, eran productivos.

En México, por citar dos ejemplos históricos: la minería y la agricultura fueron dos actividades productivas de gran importancia que incluso, sobre todo la primera, alcanzaron niveles de competitividad mundial durante la Colonia.

Sin embargo, como forma de administración moderna, la jefatura clásica surge a fines del siglo pasado y principios de este, influida por la organización de la línea de producción masiva. Este tipo de jefatura tenía una orientación muy operativa, es decir, se dedica básicamente a supervisar las tareas de los obreros y ejercía una función de manera férrea y muy apegada a la reglamentación establecida. La conducta del subordinado era en mucho controlada por la inspección muy cercana y poco flexible del jefe.

El jefe clásico, pues, era un individuo acostumbrado a dar instrucciones y órdenes y sólo escuchaba a sus subordinados para verificar que éstas se hubiesen entendido y ejecutado correctamente. La comunicación, pues, iba de los niveles altos a los bajos de la organización y no había posibilidad de retroalimentar (incluso la palabra aún no existía) al propio jefe.

Los jefes humanistas

Como ya es por casi todos conocido, la década de los años veinte, en especial sus últimos años, fue de una generalizada crisis financiera y productiva. Los Estados Unidos pasaba por la **Gran Depresión**, que también llegó a influir y manifestarse en otras geografías. En esta época el Consejo Nacional de Investigación Norteamericano, llevó a cabo el estudio del fenómeno de la productividad de forma experimental.

Elton Mayo, Fritz Roethlisberger y William Dickson llevaron a cabo, entre 1927 y 1932, una serie de investigaciones conocidas como los *Estudios Hawthorne*, en las cuales encontró que las condiciones físicas del lugar de trabajo no explicaban completamente la conducta productiva de un grupo de obreras. Estos descubrimientos, desconcertantes para ellos en esos años, junto con las aportaciones Chester Barnard, un alto ejecutivo de la compañía telefónica New Jersey Bell, y su libro *Las Funciones del Ejecutivo*, hallaron la influencia de los seres humanos entre sí en el lugar de trabajo, y así surgió la escuela que defendió el aspecto humano y su importancia en el clima laboral.

A pesar de que los resultados de los estudios de Mayo y sus asociados fueron objeto de muchas críticas, y de que investigaciones posteriores no pudieron probar algunos de los aspectos proclamados por la escuela humanista (por ejemplo, que la satisfacción de los



empleados lleva necesariamente a mayor productividad), esta escuela influyó enormemente en la manera de concebir la jefatura. Los jefes humanistas se orientan más a factores como la calidad de la relación interpersonal con el subordinado, la organización informal además, y como complemento, de la formal, una comunicación más abierta y cálida, y en general a ver la productividad como consecuencia del desempeño individual y de la calidad de la atmósfera de trabajo.

Los jefes con orientación de sistemas

La época de oro de la escuela humanista fueron los años cincuenta y setenta, en lugares de investigación académica, como el Instituto de Investigación Social de la Universidad de Michigan. Sin embargo, dado que algunas de las predicciones de este enfoque no se dieron, los científicos y pensadores de la administración empezaron a dudar acerca de la fuerza de la conducta de los miembros de la organización como la determinante de la productividad empresarial.

Después de muchos estudios y un incremento en el entrenamiento de los jefes para cambiar sus propias actitudes y las de sus colaboradores, la aplicación del pensamiento de sistemas empezó a permear la administración. El problema no se resumía en cómo funciona la gente sino también en el tipo de estructuras con las que tiene que trabajar.

Los jefes sistémicos

Tanto los jefes clásicos como los humanistas carecen de una visión general de proceso productivo. Los clásicos supervisan los aspectos operativos de la tarea, y los humanistas se preocupan porque la calidad en las relaciones de trabajo repercutan favorablemente en la realización de las tareas del equipo. Sin embargo, ninguno de los dos tiene una perspectiva integral e integradora de la organización como sistema.

La jefatura sistémica, precisamente, ve a la empresa como un sistema que está integrado por estructuras y funciones cuya meta es cumplir los objetivos generales de dicha empresa.

Para el jefe sistémico, la productividad no depende solamente de una buena supervisión operativa (jefatura clásica) o de un buen am-

biente de trabajo (jefatura humanista) sino de estructuras organizacionales adecuadas que le permitan al individuo y al equipo ser productivos.

El sistema empresa debe incluir varios respaldos: de organización interna, de administración de recursos humanos gerenciales y de mejora continua. Todos estos respaldos se analizarán en detalle en la próxima sección titulada **De jefes a administradores profesionales**. Por lo pronto la atención se centrará en la aportación de la época de sistemas administrativos a la jefatura. Fueron varias, dichas aportaciones, de entre las cuales se destacan: el descubrimiento del medio ambiente externo, el surgimiento del pensamiento estratégico y la necesidad de más y mejor información.

Hablar del descubrimiento del medio ambiente externo es establecer, quizá, diferencia más importante entre las jefaturas clásica y humanista y las que surgieron a partir, y después de ellas como las jefaturas sistémica, de excelencia y competitiva global.

Hasta la época sistémica, la empresa y sus jefes actúan como sistemas cerrados, sin necesidad de establecer objetivos tomando en cuenta la dinámica del medio ambiente externo. A partir de la jefatura sistémica, la empresa es un sistema abierto que para funcionar de forma efectiva requiere de desarrollar mecanismos de adaptación a dicho ambiente. Es a partir de la "Teoría General de los Sistemas" que se empieza a manejar una imagen muy poderosa, en un sentido didáctico, que ayuda a entender mejor a la empresa. Las organizaciones son sistemas que contienen subsistemas (divisiones, departamentos y otro tipo de unidades), y que son parte de macrosistemas como el económico, político, social, tecnológico, cultural, etcétera.

Esta visión de sistemas permite ubicar más claramente, qué es necesario hacer para que sean efectivas las organizaciones, los equipos y los individuos. Los mecanismos de adaptación para que haya sinergias; un concepto que también viene de la tradición holista -del vocablo inglés whole o totalidad, sinónimo de sistema-, es decir, influencias mutuas y positivas entre estos tres niveles (empresa, unidad organizacional o equipo y la persona), son, entre otros: el conocimiento del medio ambiente externo, el pensamiento estratégico y la información como insumo del proceso productivo (en contraste con las materias primas materiales).

En resumen, en la etapa de la jefatura sistémica se enfatizan los mecanismos que le permiten a la empresa sobrevivir en relación a su ambiente externo. Para ello, se enfatizan actividades como el monitoreo del ambiente externo de la organización, el pensamiento estratégico y la información de calidad para las decisiones correctas. Hasta aquí la presentación de las tres primeras jefaturas históricas de la administración moderna: la clásica, la humanista y la sistémica. En seguida se incluye un ejercicio diagnóstico para evaluar los rasgos clásicos, humanistas o sistémicos de las jefaturas en una organización. Se pide resolver dicho ejercicio y continuar después la lectura de esta sección, en la cual se explican las dos jefaturas que corresponden a la etapa de administración que se encuentra vigente hoy en día: la de cambio. En esta era de cambio se verán la jefatura de excelencia y la competitiva global.

Ejercicio de autodiagnóstico

Curso: Ser jefe.

Sección: La función y los niveles de jefatura en la escuela.

Primera parte: Jefaturas clásica, humanista y sistémica.

Instrucciones: Se recomienda resuelvan primero el ejercicio los directores y supervisores, y después si así se desea y se requiere, los niveles superiores e inferiores a éstos.

1. Describa los rasgos de jefatura clásica que el participante muestra cuando se desempeña como director o supervisor en la escuela. Recuerde las características que posee este tipo de jefatura: énfasis en la supervisión operativa; comunicación, como órdenes; disciplina a través de la aplicación de reglamentación y poco interés en la retroalimentación de los colaboradores.
2. Describa los rasgos de jefatura humanista que el participante muestra cuando se desempeña como director o supervisor en la escuela. Recuerde que las características que tiene este tipo de jefatura son: énfasis en las relaciones interpersonales; la calidad del clima laboral y el buscar que la gente encuentre satisfacción en las tareas que realiza para la empresa.
3. Describa los rasgos de jefatura sistémica del participante cuando se desempeña como director o supervisor en su escuela.

Recuerde que las características de este tipo de jefatura son: énfasis en el estudio y monitoreo de los contextos político, social, cultural, económico, gremial, tecnológico, de la competencia y demás, que afecten la gestión de su escuela; la práctica de establecer estrategias para lograr los resultados esperados y el diseño de sistemas de información que permitan tomar las decisiones correctas con respecto al conjunto de actividades que realiza la escuela, y la contribución de cada área para cumplir el propósito y actuar de acuerdo con los valores de la escuela.

Prácticas de monitoreo del medio ambiente externo.
Prácticas de formulación de estrategias en la escuela.
Diseño de sistemas de información para decisiones correctas en escuela.

4. ¿Qué aprendió a través del ejercicio anterior? ¿Cree que el descubrir algunas características clásicas, humanistas y sistémicas de su dirección o supervisión hayan aportado algún beneficio en el sentido de liderar mejor a la gente?

Los jefes del cambio I: excelencia

La cuarta etapa de la historia de la administración está marcada por el cambio. De hecho, así se le nombra: etapa del cambio. En esta cuarta era de la evolución y práctica de la jefatura en las empresas se han visto dos influencias muy importantes. La primera fue la publicación, en inglés, en 1982, del libro *En busca de la Excelencia*, escrito por Tom Peters y Robert Waterman. La segunda influencia ha sido el fenómeno de la globalización, que explicamos en la primer sección del curso, y que, en el caso de México, se inicia oficialmente con el Tratado Trilateral de Libre Comercio (TLC) entre México, los Estados Unidos de América y Canadá. En este sentido, desde el primero de enero de 1994, los jefes de las empresas mexicanas tienen una renovada presión y necesidad de volverse competitivos globales. En esta última parte de la sección, **Los jefes a través de la historia de la administración**, se van a abordar dos temas: los jefes de excelencia y los jefes competitivos y globales, con base en la división que se ha hecho de la cuarta etapa de la administración, aún vigente: la década de los años ochenta o de la búsqueda de excelencia, y la déca-

da de los años noventa o de la competitividad y competencia en un entorno global.

La excelencia fue un concepto que en la década de los ochenta, inaugurada por el libro de Peters y Waterman, influyó como rector, inspirador, guía y motivador del cambio organizacional y la búsqueda de la superación empresarial.

Además de la moda administrativa de la excelencia, el libro de Peters y Waterman y su planteamiento original, inició una serie de publicaciones investigaciones académicas y debates que concluyeron en lecciones muy importantes acerca de las propias organizaciones y, por ende, de los jefes que las liderean, ya sea de forma efectiva o no. Con frecuencia, se refiere a los ochentas como la **década pérdida** en términos de crecimiento económico para países como México. Sin embargo, y esta sección así lo pretende mostrar, también se pudo en esos años, sacar mucho de provecho en términos de reflexiones entorno a la naturaleza misma de la excelencia.

Quizá la conclusión más importante acerca de la excelencia es que ésta no existe. Sorprenderá a más de uno enterarse que tal conclusión se llevó aproximadamente diez años en aflorar, sin embargo, esta aportación es sumamente valiosa.

Se recordará que alrededor de mediados de los ochenta, surgió en México una moda por hablar de la excelencia como un recetario de acciones que, si las organizaciones y los ejecutivos las seguían, tenían asegurada buena parte de su éxito. Esta absurda sobre simplificación del mensaje de Peters y Waterman tuvo, en cambio, también un lado positivo: la gente empezó honesta y urgentemente a buscar información y cuestionarse su éxito profesional y la efectividad de la empresa en la que laboraba. Es decir, una consecuencia muy valiosa de la reflexión, e incluso de la moda administrativa; de la excelencia organizacional fue que la gente empezó a pensar en ella y cuestionarse su propio desempeño en términos de este concepto. La excelencia se convirtió en un tema de investigación administrativa y de mejora organizacional.

Como parte de esas investigaciones, se pueden citar las siguientes conclusiones acerca de la excelencia organizacional que son perfectamente aplicables al concepto de la escuela. En última estancia, una escuela es una organización humana orientada a brindar servicios, académicos y administrativos, orientados a la educación. He aquí las

conclusiones:

a) La **excelencia organizacional** es la combinación de tres principales procesos: eficacia, eficiencia y creatividad individual.

b) La **eficacia** tiene que ver principalmente con los objetivos operativos de la empresa y la estrategia adoptada por ésta para que dicha operación sea congruente con la misión, los valores corporativos y la visión de futuro de la organización. Estos tres elementos forman lo que se ha nombrado como el «corazón modernizador» de la escuela.

c) Por su parte la **eficiencia** tiene que ver con la administración de la infraestructura de recursos que tiene disponible una empresa para cumplir con eficacia (misión, valores, visión y objetivos operativos). Estos recursos se vieron en el **Hexágono de Responsabilidad en la Escuela** como fortalecimiento del equipo.

Generalmente los recursos que son necesarios en la infraestructura de una escuela son: recursos humanos capaces y capacitados; un clima laboral que favorezca que los colaboradores cumplan con los objetivos de sus puestos; recursos materiales que son de cuatro tipos: insumos para el trabajo (papelería, información, etc.), presupuestos, tecnología dura (hardware) y soporte de oficinas o centros de trabajo, cuyas instalaciones favorezcan la productividad de las personas; recursos de tiempo (sobre todo metodologías de administración correcta del tiempo) y de conocimiento organizacional o *know-how* (saber hacer). Estos factores fueron vistos en temas anteriores.

d) En cuanto a creatividad individual, también llamada desempeño sobresaliente, se descubrió que ésta tiende a confundirse con el ingenio o la "chispa" del mexicano. La creatividad es, por lo contrario de una intuición popular, un proceso organizacional tal como lo son la eficacia como la eficiencia.

Para que la creatividad pueda administrarse en la organización se debe respaldar con cinco procesos de apoyo (vistos también en el tema V): la comunicación oportuna; la calidad en la información brindada a quien la solicita; la educación en términos de estándares aceptados por la organización y demandados por los usuarios de la escuela a la cual servimos; la posibilidad de retroalimentar críticamente tanto a los jefes como a los colaboradores, usuarios y proveedores, y

por último, utilizar herramientas tanto cuantitativas como cualitativas de control y evaluación, para entender más profundamente nuestros procesos educativos (académicos y administrativos) y poder mejorar los resultados de la escuela.

e) Por lo tanto, la excelencia organizacional, de cada área o unidad productiva y de cada individuo, se dará en la medida en que cada uno cumpla creativamente con su correspondiente eficacia (objetivos y a partir de ellos el impacto positivo sobre el «corazón modernizador») y eficiencia (administración, sin desperdicio innecesario, de recursos disponibles). En ese sentido la excelencia se dará en el balance que exista entre la creatividad para establecer objetos realistas, viables, deseables y benéficos en la organización (la escuela) basados en el «corazón modernizador» (eficiencia). Excelencia, en pocas palabras, pues, es el balance frágil y difícil entre eficacia y eficiencia a cada nivel y en cada área funcional de la escuela.

Los jefes del cambio II: competitividad y globalización

En la época del cambio, cuarta era en la historia de la administración, aparecieron dos conceptos, a partir de la década de los años noventa, que mucho influyen en las corrientes de jefatura en la organización: competitividad y globalización. La primera como una respuesta a la segunda. La segunda como una macrotendencia de transformación de economías y mercados que incluye un creciente incremento de presencia de varias empresas locales e internacionales disputándose una base común de clientes.

Competencia y competitividad organizacional

Competencia y competitividad son dos conceptos estrechamente unidos y complementarios. Competencia se refiere a la presencia de más de una organización en un mercado determinado; es decir, la competencia se establece entre organizaciones proveedoras de productos y servicios a otras organizaciones o bien, a consumidores finales (en este caso alumnos que después trabajarán en muchos tipos de organizaciones). La competencia es típica de mercados que se han insertado en la economía internacional, independientemente de la región (América del Norte, América Central, Asia-Pacífico, la Unión Europea, etc.), de su conveniencia o pertenencia geográfica.

En este último sentido, una economía que se inserta en una región de comercio internacional recibe el adjetivo de globalizada. Por lo tanto, en una economía globalizada existen mercados abiertos y libres a la competencia.

Como se vió, en México, donde la apertura, competencia y globalización ya están presentes, y a medida que estos procesos consoliden en el país, las organizaciones nacionales, incluidas las escuelas mexicanas, deberán estar preparadas para enfrentar los estándares de gestión de calidad que ofrecen las organizaciones productivas internacionales que lleguen a los mercados nacionales.

Para enfrentar con éxito estos retos, las escuelas mexicanas deben orientarse también a los procesos de desarrollo de su competitividad. Por lo que **competitividad**, es la respuesta de una organización productiva -y las escuelas son productivas- a la apertura de los mercados, a la presencia de más proveedores compitiendo con ella para lograr una posición de liderazgo en los mercados que todos ellos sirven, y al incremento de la exigencia de los clientes en términos de la calidad de sus servicios educativos (académicos y administrativos) y de la gestión en general de dichas escuelas. De hecho, y para facilitar la comprensión del término de competitividad, piénsese que ésta no es otra cosa que la efectividad organizacional de la cual se habló en la sección anterior (jefes de excelencia) pero definida desde el punto de vista de la competencia entre dos o más escuelas por la preferencia de sus alumnos y padres de familia. Competitividad es, pues, **efectividad en mercados libres y competidos**. Dicha efectividad (eficacia, eficiencia y creatividad) como competitividad organizacional persigue dos propósitos primordiales: el primero, es distinguirse y ser mejor que las organizaciones (escuelas) rivales en el mercado en cuando menos algunos aspectos (servicio educativos: calidad adecuada, servicio superior, eficiencia, productividad, servicio universal), y el segundo, es ampliar lo máximo posible la base de satisfacción de los usuarios, tanto de los de nuevo ingreso como de aquellos que llevan tiempo en la escuela.

Sin embargo, existe una serie de características que pueden citarse como típica y necesarias de la jefatura (directores y supervisores, en el presente caso) en organizaciones (escuelas) que atienden a mercados competidos y cuyas economías están globalizadas (México). A estos atributos se les llama "jefatura global", la cual se compara con

la jefatura de mercados protegidos llamada (por no tener mejor nombre) tradicional. Como se ve en el siguiente cuadro:

Nota: antes de leer el siguiente cuadro es necesario responder el cuestionario perfil de jefatura global que se incluye al final del mismo.

Cuadro de diferencias entre la jefatura tradicional y la jefatura global

| Director/supervisor tradicional | Director/supervisor global |
|---|--|
| 1. Es un sistema cerrado sin retroalimentación. | 1. Es un sistema abierto que busca activamente retroalimentación. |
| 2. Orientado a respuestas correctas. | 2. Orientado a evaluar lo correcto de las respuestas |
| 3. Impone soluciones | 3. Crear condiciones para buscar y encontrar soluciones y utiliza un método racional para ir las descartando |
| 4. Busca y necesita persuadir y convencer a sus colaboradores | 4. Busca evaluar pacientemente y minuciosamente las situaciones y las opciones de acción. |
| 5. Define sus propios objetivos y los de los colaboradores. | 5. Permite que cada colaborador defina los objetivos propios con base en los de su área, equipo y supervisor |
| 6. Legitima las opciones con el poder de su autoridad formal. | 6. Legitima la autoridad al comparar las opciones con los datos y la información disponible. |
| 7. El liderazgo fue impuesto | 7. Es formador y promotor de líderes en la organización. |
| 8. Busca que los colaboradores adopten el estilo del jefe en cuanto a manejo de los recursos. | 8. Busca optimizar recursos con base en la creatividad y responsabilidad del equipo. |
| 9. Exige compromiso de los demás. | 9. Se compromete con los demás, por ello es exigente |
| 10. Instruye a los demás | 10. Aprende con todos. |
| 11. Las creencias se vuelven dogmas de comportamiento en el trabajo | 11. Revisa las consecuencias que tienen las carencias en el trabajo |
| 12. Justifica ante los subordinados las decisiones de los jefes. | 12. Busca encontrar las mejores razones en las decisiones tomadas en niveles superiores. |

| | |
|--|--|
| 13. El trabajo es una obligación. | 13. El trabajo es una oportunidad de perfeccionamiento. |
| 14. Los colaboradores son un agregado de individualidades | 14. Integra a los colaboradores en un equipo de alto desempeño. |
| 15. El error se sanciona individualmente | 15. Busca las causas del error al analizar primero el sistema. |
| 16. Busca la estabilidad, prefiere evitar el cambio y justifica evitarlo. | 16. Reconoce la contradicción entre estabilidad e inestabilidad en la empresa. |
| 17. No comunica claramente las reglas del juego. Quizá tampoco las conoce. | 17. Comunica las reglas de juego. Las prefiere claras, sencillas y bien fundamentadas |
| 18. Construye una autocracia donde buscan un nicho de influencias | 18. Se esfuerza por contribuir a formar una “meritocracia”, en la cual se incentiva y se sanciona oportuna y justamente. |
| 19. Para él, la información es poder. | 19. Reconoce el poder de compartir información. |
| 20. Es típico de las organizaciones piramidales (muy jerarquizadas) | 20. Es típico de las organizaciones poco jerarquizadas. |
| 21. Obedece a la autoridad. | 21. Entiende la autoridad como una responsabilidad con los demás. |
| 22. Basa su poder en la autoridad formal. | 22. Potencia y refuerza su autoridad formal con autoridad |
| 23. Enfatiza el presente | 23. Sabe que el presente está íntimamente ligado al pasado y al futuro |
| 24. Los aspectos materiales son el objetivo. | 24. El bienestar material es resultado del talento mostrado por la organización. |
| 25. Busca predecir el futuro | 25. Construye el futuro con los demás. |
| 26. La autoridad máxima la marca organigrama (presidente, director general). | 26. La máxima autoridad es la realidad, de la que hay que aprender |

Presentación II

El proceso administrativo permite observar el desarrollo de la escuela misma. En el presente tema se distinguirán las etapas de la administración, así como su aplicación adecuada al papel de los di-

rectores y supervisores en Telesecundaria para posibilitar la generación de la calidad en sus respectivos puestos.

La previsión-prevención se refiere a la capacidad de anticipar el futuro. La planeación del segundo proceso de la administración, está ampliamente vinculada con la etapa anterior, pues permite organizarse en el presente para realizar, en el futuro, actividades en forma más efectiva. Buscar la manera más eficaz para realizar las tareas planeadas en forma coordinada y con el mayor aprovechamiento posible que ata directamente a la organización. La dirección es concebida como el apoyo que se debe brindar a los colaboradores para que realicen su trabajo en forma sobresaliente el conocimiento de las áreas de la escuela y sus respectivas funciones es tratado en integración. El control, última parte del proceso administrativo, está íntimamente relacionado con la retroalimentación, la evaluación y el esfuerzo continuo en busca de alcanzar la excelencia en una educación de calidad.

Después de realizar el cálculo del perfil e identificar los aspectos que se deben reformar o cambiar, se debe egresar a la lectura de la sección. Los jefes del cambio II: competitividad y globalización.

Los procesos

En el proceso clásico de la administración se incluyen seis etapas distintas: previsión; prevención; planeación; organización; dirección; integración y control.

En este séptimo tema se revisarán estas seis etapas administrativas para reiterar el interés en que el director y el supervisor de cada escuela sean administradores modernos y con esto aportar experiencia, en sus respectivos puestos, a la generación de la calidad.

El término previsión-prevención se refiere a la capacidad de anticipar el futuro. La gran mayoría de las personas cuando se levantan por la mañana o inician un proyecto, tienen una idea de lo que quieren lograr y lo que puede suceder. Sin embargo, cuando se presentan problemas en la práctica de ciertas situaciones esto afecta negativamente los planes. La previsión como su nombre lo indica (pre-visión) es ver anticipadamente lo que se quiere lograr y cómo hacerlo sin contratiempos.

La etapa de previsión-prevención se puede beneficiar con un propósito transparente, en la medida en que se tenga más claro lo que se

quiere hacer como directores o supervisores. Así se podrán anticipar una serie de obstáculos o limitaciones que se presentarán diariamente en el trabajo y que, pensando anticipadamente en ellos(as), se podrán resolver con mayor facilidad cuando llegue el momento de enfrentarlos.

La primera conclusión a la que llega este tema es que en la medida en que se tengan más claros los objetivos o el propósito que se requiere alcanzar, se podrá prever y prevenir una serie de situaciones y factores que puedan afectar negativamente los planes.

Como ejercicio, para entender lo que se puede lograr en esta etapa, se puede tomar una hoja de papel y dividirla en tres columnas. En la columna de la izquierda, marcada con el título de "objetivos del puesto", se pueden listar los objetivos, tareas y responsabilidades que como directores y supervisores deben de enfrentar cotidianamente en dichas funciones. En seguida, en la columna de en medio, titulada "previsión", se pueden listar todas las circunstancias que se ven anticipadamente y que de alguna manera puedan afectar el desempeño negativamente. Por último, en la columna derecha, titulada "prevención", se listan aquellas cosas que se pueden realizar para evitar que circunstancias o factores negativos logren restar la efectividad al desempeño de los directores y supervisores.

La segunda etapa es la planeación, la cual está muy relacionada con la previsión. Esta etapa pretende organizar las actividades para realizar de manera más efectiva las responsabilidades en el futuro, como directores y supervisores.

La función primordial de la planeación no es predecir el futuro sino construirlo con los colaboradores. Por ello es muy importante que cada inicio de ciclo laboral se junten todos los que laboran en la escuela y planeen qué quieren lograr en ella a corto, mediano y largo plazo.

Puede surgir la interrogante de por qué planear a largo plazo si quizá no se estará para entonces en la misma escuela o se desempeñarán las mismas funciones. Sin embargo, es importante porque el trabajo de cada escuela se beneficiará enormemente al crear una infraestructura a corto y a mediano plazo para cumplir con la visión a largo plazo. Es decir, la planeación no sólo se realiza para uno mismo sino para todas aquellas personas que vienen detrás de uno y ocupen los puestos o desarrollen las funciones que uno ocupa y desarrolla ahora. La planeación beneficia no sólo a las personas que la realizan sino

a las futuras generaciones de autoridades, maestros, administrativos y alumnos.

Para llevar a cabo la planeación se retoma el concepto que ya se presentó en temas anteriores, el "corazón modernizador" de la escuela.

Se recordará que el "corazón modernizador" está constituido por dos partes: un propósito y una serie de valores. Habiendo identificado el "corazón modernizador" de la escuela, se deben planear las actividades de manera congruente con dicho "corazón modernizador".

Lo que se busca con la planeación es que los objetivos a corto (el presente ciclo escolar), mediano (de tres años y hasta cinco años) y alargo plazo (hasta diez años) se deriven del "corazón modernizador" que se descubrió en cada escuela.

Para esta etapa se hará el siguiente ejercicio: en una hoja de papel, que se dividirá nuevamente en tres columnas, enlistarán los objetivos para este año (columna al margen izquierdo "corto plazo"); los objetivos que se quieren alcanzar entre tres y cinco años (columna de en medio "mediano plazo") y los objetivos que se quieren conseguir después de trabajar arduamente durante diez años (columna del margen derecho "largo plazo"):

Después de listar los objetivos de directores y supervisores, se revisará qué tanto se derivan lógicamente o qué tanta relación tienen con el propósito de las escuelas y sus correspondientes valores. Se deben redefinir los objetivos de las tres columnas hasta que se pueda decir que éstos y el "corazón modernizador" de cada escuela son perfectamente congruentes.

En cuanto a la organización, se puede decir que el organigrama es un medio efectivo para identificar y facilitar el orden que se sigue al apoyarse internamente las distintas áreas de la escuela. Es importante que, si aun no se cuenta con un organigrama, se dibuje éste de inmediato. Un organigrama es un esquema que se compone de "cajitas rectangulares" y líneas que las unen. Cada "cajita" contiene un puesto y las líneas que unen cada una de éstas deben señalar los niveles jerárquicos de cada gente. Los directores ocupan el cargo más elevado del organigrama, y de ahí, dependiendo del área (académica o administrativa) y del nivel (a partir del segundo, después del director), se deberán incorporar los puestos que existan. Al final,

cada persona deberá identificar el puesto que le corresponde por el nombre y el lugar que ocupa en dicho organigrama.

Los organigramas son importantes porque proporcionan la ubicación a cada persona dentro de la escuela y la función; además ayudan a entender con quiénes se debe uno coordinar para realizar las tareas planeadas y cumplir con el "corazón modernizador" de la escuela.

Los supervisores aparecerán como una área asesora, unida con líneas punteadas a la Dirección de la escuela en el organigrama de la misma, o bien, en el lugar que les corresponda a los organigramas de la Secretaría de Educación Pública.

Es importante mencionar que, como parte de la organización, también se debe guardar el respeto a la normatividad de la escuela; es decir, a las políticas y procedimientos dictados por la Secretaría de Educación Pública y el Reglamento Interior del Colegio; a los acuerdos tomados por el personal con sus respectivos directores y supervisores y, sobre todo, a la ética profesional que debe cumplirse en el trabajo. Deberá encaminarse lo anterior para lograr la calidad y el servicio que se debe a los alumnos y las personas que trabajan juntas en este esfuerzo.

La etapa de dirección en el proceso administrativo deberá entenderse como el apoyo que se brinda a los colaboradores para que realicen el trabajo de forma óptima. Antes, ser el "jefe" implicaba dar órdenes e instrucciones.

Ahora implica dar el apoyo requerido para que todas las personas que trabajan con uno, se sientan apoyadas en la función que realizan. En una tercera hoja en blanco se listarán todas las personas -y sus respectivos puestos- que en la escuela dependen del director o supervisor para cumplir con sus responsabilidades. En la columna de la derecha, se identificará lo que se puede hacer por ellos, y aún no se hace. En una tercera columna se identificará, lo que sí se hace por ellos, pero aún se puede mejorar.

La integración es la quinta etapa del proceso administrativo que se identificó en el inicio del tema. Esta etapa habla de qué tanto los colaboradores conocen la escuela en la que trabajan, su área y sus puestos. Es muy importante que se formalicen espacios y se reserven tiempos para explicar (en caso de no haberse hecho hasta ahora) a los colaboradores, cuales son los fines que se persiguen en la escuela; qué se quiere lograr con la dirección y la supervisión de las mismas, por qué las escuelas se dividen en áreas y que tipo de labor

realizan cada una de ellas, y sobre todo verificar si cada quién sabe qué responsabilidades, objetivos y tareas realiza en su puesto y por qué.

Finalmente esta etapa de control. Quizá esta parte de la administración es la más importante y controvertida, podríamos incluso afirmar que sin control no se administra ningún proceso en la escuela, con el mínimo de efectividad que se requiere.

El control es visto muchas veces con escepticismo, incredulidad o miedo porque las formas históricas anteriores de este tipo de proceso se asocian con autoritarismo, inflexibilidad, sanciones y hasta abuso de poder.

Sin embargo en las formas modernas de la administración se ha enseñado que el control debe ser una función que facilite el trabajo, no que lo entorpezca.

El control, en la actualidad, debe estar muy relacionado con la retroalimentación, la evaluación y la mejora continua de lo que con gran esfuerzo se logra realizar cada una en la escuela.

Se realizará otro ejercicio para entender lo anterior. En una hoja se anotarán las veces que se retroalimenta a los colaboradores. Se listará a estos últimos y se revisará con cuidado cuándo fue la última vez que existió una comunicación con cada uno de ellos, en la que se trató cómo se sentían en su trabajo; qué apoyo requerían para realizar mejor sus tareas, sobre la percepción del clima del trabajo de la escuela y de su impacto en su motivación y desempeño; sobre los apoyos que los colaboradores pueden brindar para mejorar como directores y supervisores. En fin, control es entonces, la comunicación que se establece con los demás para poder modificar y transformar poco a poco el trabajo en la escuela y así lograr un ambiente propicio para el logro colectivo de la calidad.

Los directores y supervisores como creadores de excelencia en el sistema educativo

Excelencia

Visión

Enfoque

Versatilidad

Paciencia

Sensibilidad

Revelaciones
Intuición creativa

Presentación

La premisa principal es que son los líderes, los individuos, los que crean la excelencia en las organizaciones, y no viceversa: que las organizaciones sean las creadoras de personas excelentes.

Son seis las actitudes que requiere un líder para generar un ambiente que produzca resultados de excelencia en cualquier organización, incluidas las escuelas. Estas son: revelaciones o intuiciones creativas, sensibilidad, visión, versatilidad, enfoque y paciencia.

La vinculación de estas actitudes desarrollará la generación de la excelencia que permita satisfacer las necesidades y cumplir los objetivos de toda organización.

La excelencia en el sistema educativo

Craig R. Hickman y Michael A. Silva escribieron hace algunos años un libro llamado *Creando Excelencia* en el que afirman que son los líderes, esto es, los individuos, los que crean la excelencia en las organizaciones y no viceversa (que sean las organizaciones las que crean personas excelentes).

Esta afirmación tiene implicaciones muy importantes para el esfuerzo de calidad en las escuelas; pero son sus líderes los que crean la excelencia en ellas.

Hickman y Silva ofrecen, además, seis actitudes que requiere asumir cualquier líder para generar un ambiente que produzca resultados de excelencia en cualquier organización, incluidas las escuelas. Estas actitudes son: revelaciones o intuiciones creativas, sensibilidad, visión, versatilidad, enfoque y paciencia.

El desarrollo del octavo tema consistirá en conocer mejor como cada una de estas seis características pueden vincularse con la excelencia con las escuelas.

a) Revelaciones o intuiciones creativas

Esta primera característica es muy importante y, según los autores,

corresponde a la habilidad de saber hacer preguntas importantes. Un líder, como un director o supervisor, debe saber preguntar a sus colaboradores de tal manera que lleguen al "fondo del asunto" y no se pierda tiempo "yéndose por las ramas". Los autores dan una serie de practicas que sirven como ejemplos y que además resultan revelaciones creativas.

Estas se han adaptado al contexto de la escuela, y se presentan a continuación:

1. Los directores y supervisores creativos prefieren enfrentar los problemas haciendo preguntas como, ¿De qué manera se puede despertar interés en los colaboradores y alumnos de una manera original?
2. Los directores y los supervisores pasan más tiempo sintetizando información que recopilándola; por lo tanto, prefieren analizar las diferentes partes de ésta, que resumiendo la misma para exponer su esencia.
3. Se prueban métodos novedosos, y se desechan aquéllos que han fracasado, para pensar o analizar problemas que enfrenta la escuela.
4. No hay sentimientos de frustración se tiene que pensar en un problema complejo durante largo tiempo.
5. No se sienten mal, con ellos mismos, se ven forzados a admitir que ignoran algún aspecto de la realidad de la escuela y por ello le tienen que preguntar a alguien más (un maestro, un colaborador administrativo o incluso un alumno).
6. Le dan más importancia a lo que se dijo que a quién lo dijo, no importando de dónde viene una revelación acerca de la realidad de la escuela.
7. No tratan de aplicar fórmulas preestablecidas para la resolución de problemas. Cada problema lo examinan por separado y buscan una solución efectiva.
8. No se prejuician y ponen etiquetas a las ideas:

ideas "buenas" e ideas "malas", pues saben que en ocasiones las mejores ideas aparecen muchas veces como una exageración.

9. Disfrutan al resolver problemas complejos.
10. Recrean mentalmente las soluciones a un problema y no descartan las diferentes alternativas que se les ocurren a muchos otros.
11. Son más ágiles mentalmente, por lo tanto se les ocurren grandes ideas porque sus mentes están disciplinadas para ello.
12. Imaginan diversas situaciones y posibilidades de forma muy vívida. Describen con gran detalle y un lenguaje muy rico las posibles soluciones.
13. Continuamente cultivan la meditación o la reflexión como hábitos.

b) Sensibilidad

Hickman y Silva sostienen que una cultura organizacional se crea con una base de sensibilidad, es decir, cuando los directores y supervisores de una escuela se muestran perceptibles con sus colaboradores, se pueden esperar resultados positivos para la misma. Los autores sugieren cinco niveles de sensibilidad para con las personas que laboran cotidianamente en nuestro trabajo de la escuela.

1. El primer nivel de sensibilidad corresponde a las expectativas y a las necesidades de seguridad, es decir, que las personas se sientan a gusto con las condiciones laborales, (compensaciones, la forma de supervisión y las prestaciones), así como en su ambiente.
2. El segundo nivel aborda a las expectativas y necesidades de pertenencia que se relacionan con el ambiente en el trabajo, la interacción social la dinámica de los grupos, la participación en la toma de decisiones, y en el sentido de pertenencia a una familia.
3. El tercer nivel tiene que ver con expectativas y

necesidades de reconocimiento que implican una evaluación muy profunda de los reconocimientos formales e informales de los colaboradores, los bonos de productividad, los premios y las promociones.

4. El cuarto nivel habla de expectativas y necesidades de calidad de trabajo que contienen dentro de sí las categorías: ¿Qué es lo que la gente encuentra como interesante y desafiante en el trabajo?, ¿Qué es lo que inspira y motiva a la gente dentro de la escuela?, ¿Qué es lo que motiva un esfuerzo para dar lo mejor de sí mismos?
5. Finalmente, el quinto nivel se refiere a las expectativas y necesidades de desarrollo personal que presenta la mente y el corazón de los colaboradores: ¿Los directores y supervisores entienden las motivaciones básicas de sus colaboradores?, ¿Los colaboradores sienten que pueden desarrollar su trabajo en la escuela?

c) Visión

Aquí se presenta un cuadro comparativo de las características de directores y supervisores visionarios, y los que no los son:

Directores y supervisores visionarios

- Articula y expresa una filosofía de trabajo.
- Tiene contacto con los colaboradores de todos los niveles de la escuela.
- Es muy receptivo, apoyador y cálido con la gente.
- Se centra en las fortalezas de la escuela.
- Habla constantemente del futuro de la escuela.

Directores y supervisores no visionarios

- Se enfoca sólo a problemas cotidianos y toma

- de decisiones.
- Sólo contacta, formalmente, a las gentes que lo reportan.
- Es distante, racional, crítico y frío con la gente.
- Destaca las debilidades de la escuela.
- Habla sobre lo que sucede hoy en día con la escuela.

d) Versatilidad

Se presentan aquí seis recomendaciones para convertirse en directores y supervisores más versátiles:

1. Debe pensarse en nuevas maneras de realizar las tareas.
2. Debe pensarse en los recursos que se requieren para realizar las tareas de forma innovadora.
3. Debe mantenerse cercano a las personas que dependen de ellos.
4. Debe conservarse siempre un espíritu de competencia en lo que se hace.
5. Debe coordinarse de manera cercana a las diferentes áreas de la escuela.
6. Debe coordinarse siempre con un sentido de urgencia y respuesta rápida:

e) Enfoque (capacidad de estar enfocado)

Según Hickman y Silva, cuyos conceptos se han seguido en el presente tema, se entiende el enfoque como la implantación del cambio en las organizaciones. Estos locutores sugieren cinco etapas para este tipo de cambios:

1. Definir el cambio, relacionándolo específicamente con la estrategia de desarrollo y la cultura de la escuela.
2. Determinar qué personas, habilidades, estructuras organizacionales (áreas de la escuela), sistemas de operación y prácticas administrativas

- deben ser cambiadas.
3. Estimar el nivel de esfuerzo y recursos que se requieren para los cambios que se van a implantar en la escuela.
 4. Desarrollar un plan calendario para enfocarse a los principales elementos implicados en el cambio que se requiere en la escuela.
 5. Iniciar el cambio de forma decisiva, monitorear el progreso que se va dando y llevar a cabo los ajustes necesarios.

f) Paciencia

Para los autores, el cultivo de la paciencia se relaciona con la voluntad de vivir con un enfoque a largo plazo; sugieren cinco maneras de cómo llegar a aceptar esta forma de trabajo:

1. Diseñar un sistema de incentivos que otorgue reconocimientos a los colaboradores en el futuro y de manera progresiva.
2. Atraer y retener a los mejores colaboradores a largo plazo.
3. Mantener la visión de largo plazo.
4. Ir midiendo el éxito de largo plazo.
5. Hablar todo el tiempo de los proyectos a largo plazo.

En este tema se ha estudiado una serie de puntos elaborados por dos autores, reconocidos por su trabajo en la creación de ambientes propicios para el trabajo de excelencia. Es muy importante tener en cuenta que las ideas de Hickman y Silva son sugerencias que, en su experiencia les han dado resultados positivos. Debe considerarse también, que hemos tenido que adaptar sus conclusiones a una realidad escolar como la que los directores y supervisores de las escuelas viven cotidianamente.



Ramírez Dorantes, Georgina. Conferencia presentada en el taller "La importancia de la supervisión escolar en el marco de la modernización educativa". Director General de Educación Elemental. Depto. de Educación Preescolar. Valle de México. SEIEM. 1° Marzo, 1997, pp. 47-56.



Los perdedores le tienen miedo al cambio, los triunfadores son los líderes del cambio.

Anónimo.





6. La disyuntiva entre lo ideal y lo real: El quehacer en la función directiva.

La tarea directiva en la que se incluye al director, al supervisor y al jefe de sector, se desarrolla en espacios que, parafraseando a Bali (1989), son organizativamente complejos, poco estables y menos comprensibles de lo que se supone. Por ello, cualquier indicación normativa o patrón de conductas que exprese cómo resolver dicha tarea, nunca podrán ser aplicados de manera exacta en la realidad. Sin embargo, quienes trabajamos con maestros frecuentemente comparamos la preocupación que ellos tienen en cómo mejorar su trabajo, cómo provocar cambios en la dinámica diaria de la escuela, cómo integrarse en un trabajo colegiado, cómo ser mejores directores o supervisores. Resulta difícil, por tanto, sucumbir a la tentación de "sugerir" cómo pueden hacerlo, cuando lo pertinente sería buscar con ellos diversas opciones que les permitan cumplir sus objetivos:

Por ello, esperando contribuir a esta búsqueda, centraremos el análisis, en tres ejes:

- 1) La profesionalización de la función directiva.
- 2) La dirección ante la promoción del cambio institucional.
- 3) La asesoría, la coordinación y la evaluación: actividades sustanciales de la tarea directiva.

1) La profesionalización de la función directiva.

El estudio acerca de las funciones del director y del supervisor escolar, ha comenzado a tener un importante desarrollo en diversos análisis que reflejan su ejecución real, más que el ideal que se desearía tuvieran y que requeriría, necesariamente, una escuela también ideal.

Cito dos investigaciones realizadas en escuelas públicas mexicanas y que dan cuenta de esta realidad: la primera de ellas realizada por Carvajal (1988), describe la forma en que el director es percibido, primeramente, como "la persona comisionada oficialmente con ese rango para representar a las autoridades escolares ante el resto de quienes conforman la escuela", lo cual, afirma la autora, le atribuye como funciones principales la de vigilar y hacer cumplir las disposi-

ciones oficiales y, consecuentemente, adoptar el rango de autoridad real por el solo hecho de ser nombrado como tal.

Otro estudio, realizado por Pastrana (1994), permite considerar de qué manera esa "definición reglamentaria y las funciones del puesto directivo" le otorga al maestro que ocupa el cargo una fuerte actividad administrativa en detrimento de la atención a la conducción escolar. Sin embargo, los maestros de grupo consideran que el estilo de ser director es determinante para el funcionamiento del plantel, de ahí que se destaque su valor pedagógico: "el apoyo a la docencia define al buen director".

Es posible trasladar dichas consideraciones a la función supervisora, pero hay también otros aspectos que le dan una caracterización particular: "a la supervisión se le asigna un papel meramente secundario en el rendimiento escolar de los alumnos. Sólo se le asocia con la administración de recursos y, en el peor de los casos, con la vigilancia de las actividades docentes y la consecuente sanción a conductas indebidas". A esta afirmación, derivada de un análisis realizado por Moreno y Estrada (1995), se une la dificultad de superar el *rol de inspección*- vigilar que maestros y directores cumplan las diversas tareas administrativas, pedagógicas y complementarias de acuerdo con los reglamentos vigentes (Zorrilla y Márquez, 1993)- para dar paso al desempeño de la supervisión, consistente en realizar actividades que conduzcan a mejorar la educación, al desarrollo de la ética del profesor, al mejoramiento de las relaciones humanas, al perfeccionamiento del maestro en el desempeño de su tarea educativa y a la evolución satisfactoria del Currículo (Wiles, 1973).

Las nuevas perspectivas acerca de la gestión escolar, por su parte han puesto de manifiesto la importancia de trabajar sobre el núcleo particular de la escuela: su estructura y funcionamiento, la calidad de los aprendizajes que en ella logran los alumnos, la relevancia del trabajo colegiado, la formación y actualización de los docentes en la escuela, la vinculación de la misma con la comunidad y, relevante para nuestro análisis, la importancia del director y supervisor como factores centrales del cambio educativo.

Nos encontramos entonces ante dos consideraciones: por un lado, la existencia de una función directiva que, debido a las dificultades burocráticas y administrativas, no se realiza de acuerdo con las actividades que le corresponden, aunado esto a una pérdida gradual de identidad que impide a directores y supervisores reconocerse como

un grupo de profesionales con competencias y conocimientos específicos para el cargo (cuidado con la afirmación de que cualquier buen maestro llegará a ser un buen director). Por otro lado está el resurgimiento de la importancia de la tarea directiva, que destaca la necesidad de aprender nuevas actividades para generar otras tantas en el plantel escolar.

Cobra importancia el hecho de plantear una reflexión cuidadosa sobre el perfil deseable del director y del supervisor, a partir de los niveles normativo y real que le otorgan características específicas a la función que ellos desempeñan.

A continuación presentaré una serie de aspectos que pueden servir como base para el análisis del desarrollo y las perspectivas de la función directiva. Es necesario, considerar que tal estudio debe partir de los rasgos de profesionalización de quienes realizan dicha función, lo que implica, primero, un reconocimiento explícito de la figura del director y del supervisor como especialistas en gestión escolar y, segundo, una estricta y constante preparación que les garantice desempeñar en forma eficiente sus funciones.

a) Cotidianamente, directores y supervisores se debaten, estos profesionales, entre la conveniencia de tomar decisiones a partir de lo que la normatividad indica, lo que les dicta su consciencia o experiencia, lo que derive del acuerdo con los profesores y, en el mejor de los casos, con los padres de familia y con los alumnos. La realidad supera a la norma, por tanto, mucho de lo que ellos hacen se encuentra en los manuales y vademécums escolares.

Las funciones directivas deben responder a pautas deseables que permitan generar perfiles ocupacionales y de personalidad acordes con la exigencia que representa dirigir una o varias escuelas. No se trata de agregar nuevas funciones, sino replantear de manera general las existentes, identificando en cada una de ellas su grado de relevancia, sus posibilidades o dificultades de realización, así como las capacidades y habilidades que requieren ser aprendidas para su ejecución que aseguren contar con directores y supervisores de alto nivel académico y administrativo.

A esta tarea puede contribuir analizar, primeramente, los aspectos con los cuales los manuales describen los puestos directivos diferenciando para ello funciones, responsabilidades, capacidades y ámbitos de decisión. En un segundo momento, comparar estos aspectos con el conjunto de funciones reales, para valorar qué tanto las del

primer grupo se realizan o en qué medida se diferencian de estas últimas: El análisis entre las funciones reales y las normativas permite identificar problemas de orden pedagógico y administrativo, tanto dentro como fuera del plantel, que impiden el cabal cumplimiento del rol directivo.

b) Algunas interrogantes iniciales pueden servir para iniciar la revisión de este perfil:

- ¿Qué debe hacer un director?
- ¿Cómo debe contribuir a la vida del plantel escolar?
- ¿Qué funciones fundamentales tiene que realizar?
- ¿Qué funciones puede delegar?
- ¿Con qué tipo de habilidades y conocimientos debe contar y cuál debe ser su formación idónea?
- ¿Qué rasgos de personalidad debe tener?

Generalmente se considera qué corresponde a las autoridades que comandan directores, supervisores y jefes de sector revisar los perfiles directivos y la elaboración de propuestas para modificarlos. Es en esta afirmación donde pueden radicar dos problemas: por un lado, que las reestructuras orgánicas y las modificaciones a manuales y reglamentos se realizan esporádicamente y con base, en criterios alejados de las prácticas cotidianas y por otro, no se considera para la construcción de nuevas propuestas la intervención efectiva de los actores que llevan a efectuar funciones directivas. Ambos hacen muy lenta la posibilidad de renovación de los perfiles.

No se pretende afirmar que la elaboración de manuales y reglamentos no deba estar en manos de cuadros técnicos especializados, sin embargo, este análisis tendrá que iniciarse en las escuelas y en los consejos de directivos para poder encauzar de mejor manera sus actividades y lograr planeaciones más adecuadas a las necesidades de los planteles.

c) En un análisis más amplio también pueden ser considerados los siguientes aspectos:

- Los procesos de selección inherentes a los puestos directivos: determinación de criterios de selección y de perfiles, según nivel y tipo de escuela; análisis de perfiles de candida-

- tos; evaluación de candidatos conforme a exámenes y entrevistas y selección final de candidatos.
- Los procesos de formación y actualización: estrategias para la formación previa del docente que ocupe el cargo de director, supervisor y jefe de sector, determinación de áreas de formación especializada, actualización constante y pertinente durante el ejercicio de sus funciones.
 - Los procesos de evaluación del desempeño directivo: definición de criterios e instrumentos de evaluación de la función directiva; contar con planes y programas de trabajo con base en los cuales poder evaluar el desempeño; procedimientos generales de la evaluación (quiénes, cómo, cuándo y dónde evaluar).
 - Los procesos de promoción: revisión de los criterios de promoción vigentes; adecuación de los criterios a los perfiles definidos; consideración de los resultados obtenidos en las evaluaciones aplicadas.

2) La dirección ante la promoción del cambio institucional

Lo anterior apunta a la necesidad de reconocer el trabajo que realizan los docentes en puestos directivos en un alto nivel de profesionalización, para lo cual deben valorarse sus funciones y las modalidades de ejecución de las mismas y conlleva el compromiso de directores y supervisores por transformar sus prácticas y, así, trabajar por su misma profesionalización.

De aquí, el título de este trabajo: la disyuntiva de los directivos por apegarse a la norma o tomar decisiones para actuar conforme a las necesidades del entorno, con el consecuente problema de combinar ambas cosas. Es relevante, entonces, recuperar el **qué-hacer** de los mismos ante los procesos que contemplan cambios educativos. Retomando a Santos Guerra (1994), las actividades directivas pueden identificarse con:

Tareas pedagógicamente pobres, como:

- Controlar al profesorado.
- Atender a la burocracia.
- Asegurar el orden.
- Representar a la institución.

- Exigir el cumplimiento.
- Arreglar desperfectos.
- Imponer castigos.
- Suplir a los ausentes.
- Velar por la limpieza.

O bien, comenzar a ejecutar tareas pedagógicamente **ricas**, como:

- Coordinar el proyecto educativo.
- Estimular al profesorado.
- Propiciar el perfeccionamiento docente.
- Cohesionar al equipo.
- Investigar sobre la práctica.
- Favorecer un clima positivo.
- Desarrollar los valores.
- Impulsar el entusiasmo.
- Ayudar a quienes lo necesiten.

Tareas como las mencionadas ¿No dignificarían el trabajo de dirección y supervisión?, ¿No aseguran contar con espacios escolares competitivos en calidad?, ¿No nos colocarían ante la posibilidad real de comenzar a realizar cambios positivos encaminados al aprendizaje de los alumnos?

Ante estas interrogantes abro el siguiente inciso:

Arriesgarse al cambio

Seguramente en algún momento del taller se expresará la dificultad que representa provocar cambios al interior de los planteles escolares. Es común dirigir la mirada a la necesidad de cambio del sistema educativo aunado a la transformación de las condiciones laborales sobre las cuales docentes y personal directivo realizan su trabajo, entre las que destacaría, -por la temática de nuestro trabajo- el poco tiempo de estancia en las escuelas destinado por los docentes al salón de clases y por los directores y supervisores atender asuntos administrativos.

En este contexto, aparece la gran tarea de reformar la escuela: "El movimiento de reforma impone restricciones de tiempo que afectan al personal de la escuela. Las reformas simplemente se agregan a la

lista de prioridades que los profesores deben desempeñar cada día: el tiempo se debe estirar para acomodar la participación del profesorado en la gestión de la escuela, el desarrollo curricular, la investigación acción, la asesoría a alumnos, la evaluación de programas y actividades de vinculación con la comunidad. Si se espera que las reformas tengan éxito [...] los maestros deben aprender nueva información, obtener nuevas habilidades, nuevas estrategias para nuevos esfuerzos instruccionales, por ejemplo, enseñanza en equipos, instrucción interdisciplinaria, asesoría entre iguales, cooperaciones para el aprendizaje, etc.. Todas estas habilidades (...) requieren de la interacción entre docentes y la colaboración para producir la reforma, por ende, se debe destinar más tiempo a las actividades de desarrollo profesional " (National Education Asociation, 1994).

Sin duda, es éste un requerimiento que las altas autoridades y los sindicatos deben atender, pero a la vez nos permite realizar consideraciones como ésta para sostenerla siguiente afirmación -la posibilidad de hacer cambios en las escuelas no puede imponerse como norma o moda-. Todo intento de transformación de las prácticas relacionadas con la estructura y el funcionamiento de las escuelas debe pasar por un tamiz de discusión y valoración entre los profesores, directores y supervisores, respecto de la necesidad, la posibilidad y la pertinencia del mismo.

Si entendemos por cambio el proceso de implementación de un conjunto de acciones tendentes al logro de objetivos que mejoren el funcionamiento de las escuelas y repercutan en el proceso educativo de los alumnos, el personal de la escuela deberá detectar las áreas o situaciones que obstaculizan dichas finalidades y plantearse las estrategias adecuadas para atenderlas.

Por tanto, aún cuando los docentes se encuentren en una dinámica generalizada de reformas (¿será ésta la tendencia actual?), si no se supera un mínimo de discusión y concientización sobre tal necesidad, nos enfrentaremos a más resistencias que disposición.

Para orientar la discusión, apuntaré algunos criterios que permitan analizar y valorar las prácticas innovadoras (Escudero, 1987):

- a) Un criterio de eficacia y funcionalidad que haga factible pensar y debatir si los proyectos de cambio son o no eficaces para el logro de los propósitos perseguidos, y si se contes-

- tan o no con demandas del sistema social.
- b) Un criterio situado en la práctica educativa de las escuelas, maestros y alumnos para considerar si las estrategias que se dirijan al cambio pueden posibilitar prácticas y experiencias educativas de calidad, profesional, humanamente hablando.
 - c) Un criterio centrado en factores sociales e ideológicos que precise el logro de mayor equidad, libertad y justicia social a través de los procesos de cambio.

Ahora bien, si los directivos se arriesgan a emprender cambios porque la experiencia diaria les demuestra que existen situaciones que deben transformarse y está en posibilidades del personal del plantel hacerlo, conviene conocer las fortalezas de la escuela antes que las debilidades. Si primero se dirige la mirada a estas últimas, podrá afectarse la motivación hacia el logro del cambio; reconocer las capacidades del personal y del directivo, lo que alumnos y padres pueden hacer por la escuela, lo que ha transformado al paso del tiempo y lo que se conserva por que merece la pena hacerlo, todo ello otorgará perspectivas más optimistas para emprender nuevas acciones.

La asesoría, la coordinación y la evaluación: actividades sustanciales de la tarea directiva

Para que los directivos rebasen la barrera de la rutina y logren reencauzar sus funciones, se propone agrupar éstas en tres ámbitos:

1. Asesoría
2. Coordinación
3. Evaluación

Al respecto, se recomienda que la clasificación parta de una planeación adecuada y viable a los espacios donde desarrollan su trabajo, o bien, sirva de base para llevarla a cabo.

A partir del trabajo que se realiza en muchas escuelas y que se orienta a logro de una gestión distinta, también las funciones que contemplan estos ámbitos pueden dirigirse a objetivos como: la definición del ideario educativo; la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar, el mejoramiento de los procesos técnico-pedagógicos para el logro de aprendizajes básicos; la elabo-

ración del proyecto escolar; la conformación de grupos de gestión; el desarrollo institucional de las oficinas centrales, sectores, zonas escolares y planteles educativos, etcétera.

Se dará, asimismo, un esbozo de cada una de ellas, con el fin de que en la elaboración de sus propuestas, seleccionen aquéllas que permitan mejorar la organización y el funcionamiento escolar y promover acciones de transformación, de las prácticas directivas. De las que se consideren más pertinentes es necesario generar las estrategias correspondientes.

- a) **Ámbito de asesoría.** Comprende las acciones que pretenden dar apoyo, orientación, recomendación e incentivación a la escuela y cuya finalidad es mejorar la actividad técnico pedagógica de los docentes.

Procuran dirigirse a la decisión y consecución de los objetivos educativos; a la elaboración de proyectos y a la planificación de las actividades de la escuela; a la puesta en marcha del plan y del programa de estudio; así como al proceso administrado o y al funcionamiento escolar.

Las actividades de asesoría que pueden considerarse son:

- Impulsar la formación y actualización del personal directivo y docente.
- Procurar el diseño, operación y evaluación de proyectos escolares.
- Elaboración e implementación del plan de trabajo.
- Elaboración de propuestas de innovación y creatividad colectiva relacionadas con el diseño de metodologías de enseñanza.
- Interesar a los maestros en los niños con más dificultades de aprendizaje, proponiendo estrategias que permitan resolver durante los horarios de la escuela, los problemas de bajo rendimiento y/o reprobación; y gestionar la atención especializada en los casos requeridos.
- Gestión de los recursos materiales o apoyos de especialistas necesarios para el logro del ideario educativo.

- b) **Ámbito de coordinación.** Contempla las acciones que buscan relacionar a la escuela con su comunidad y otras instituciones (padres de familia, centros de investigación u otras organizaciones de asistencia social), con la finalidad de contar con apoyos que faciliten el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, procuran dirigirse al establecimiento de relaciones internas y externas al plantel.

Las actividades de coordinación pueden ser:

- Procurar que permitan el desarrollo de encuentros, que propicien el análisis y la reflexión de los problemas de la práctica docente y directiva
- Promover la relación de la escuela con la comunidad (padres de familia y otras escuelas o instituciones), con el fin de compartir experiencias y enriquecer su proyecto educativo.
- Crear y/o fortalecer el vínculo entre los distintos niveles de gestión.

- c) **Ámbito de evaluación.** Agrupa las acciones y los procedimientos que orienten los criterios de valoración y calificación de los procesos pedagógicos y administrativos de la escuela, sectores y zonas.

Se dirigen a los procesos y resultados de la labor educativa; al proceso de enseñanza-aprendizaje; a la dinámica de trabajo vivenciada por los miembros de la escuela, a los criterios y metodologías que permiten la elaboración; la implementación de sus proyectos escolares, así como a la consecución de proceso administrativo y el funcionamiento de la escuela.

Las actividades de evaluación permiten:

- Elaborar criterios que posibiliten valorar los instrumentos y procedimientos de planificación utilizados en un ciclo escolar los cuales facilitan una nueva planeación institucional.
- Conocer la efectividad de los instrumentos y procedimientos utilizados para determinar el grado de operatividad del plan y programas de estudio.
- Reorientar la selección y adecuación de los contenidos, la funcionalidad de las metodologías de enseñanza y el cono-

- cimiento de los aprendizajes logrados por los alumnos.
- Valorar los instrumentos y procedimientos que se establecieron para los horarios de trabajo, las actividades académicas, la conformación de los grupos de alumnos y la utilización de las instalaciones de la escuela.
- Diseñar criterios que permitan conocer la funcionalidad de las políticas y lineamientos escolares que orientan el proceso administrativo al interior del plantel.
- Valorar el grado de participación de la comunidad escolar en el logro de los objetivos de los proyectos institucionales.
- Conocer la pertinencia de las actividades de actualización y formación docente para la elaboración de propuestas adecuadas.

Por último, se presentan algunas recomendaciones, clasificadas anteriormente, que pueden ser de utilidad sobre todo para realizar las funciones de supervisor escolar.

- Procurar que todos los miembros de la escuela compartan objetivos comunes, que favorezcan la conformación de un equipo de trabajo; la distribución de tareas y la toma de decisiones a partir de consensos que propicien un clima de cooperación.
- Tratar que todos los miembros de la escuela, zona y sector cuenten con la información pedagógica y administrativa actualizada.
- Propiciar que todos los miembros de la escuela, sector o supervisión participen en el análisis, interpretación y valoración de los procesos y productos del trabajo, así como en el planteamiento de las recomendaciones pertinentes para mejorarlos.
- Dotar a las escuelas de la información que generan para que les sirva de retroalimentación a la gestión realizada durante cada ciclo escolar.
- Elaborar diagnósticos de su ámbito de atención y propuestas de trabajo.
- Procurar la toma de decisiones colectiva y los acuerdos por consenso.



Antología de Gestión Escolar

Algunas de estas funciones seguramente están ya en las agendas de trabajo de cada uno de ustedes; aunque tal vez muchas seguirán pareciendo difíciles de ejecutar, en tanto no cambien otras condiciones de trabajo. Por eso es conveniente sugerir que cada una puede servir como guía o propuesta para la elaboración de otras que resulten más pertinentes. Es importante, repito, seleccionar estrategias para establecerlas.

Se recomienda que se busque apoyo de especialistas y se cuente con materiales que posibiliten la realización de estas acciones.





García Luna, Juana Dolores. "Perfil del personal directivo de Educación Básica". Documento de trabajo. Depto. de Actualización, Subdirección Técnica, Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el D.F. México. 2002, pp. 51-63.



Quien coordina una escuela tiene en sus manos la gran responsabilidad de generar bienestar y desarrollo para el vasto número de familias que de él dependen.

Anónimo





7. Perfil del personal directivo de Educación Básica.

MISIÓN, VISIÓN Y VALORES HUMANOS

Desde la perspectiva de construir una nueva cultura escolar identitaria, basada en el trabajo colectivo que erija una educación de calidad, que atienda a la diversidad (género, etnia, clase social...) y promueva la equidad; teniendo como aspiración orientar la gestión escolar hacia una autonomía institucional en la que los integrantes de cada centro educativo coparticipen en función de:

a) *Una visión:* capacidad de desarrollar un proyecto de futuro, un objetivo trascendental que se debe alcanzar; toda visión inicia, motiva, inspira, refuerza, compromete, apasiona, reactiva, conecta, trasciende, da sentido, define y recrea un proyecto que se traduce en acciones y resultados a futuro.

b) *Una misión:* acción cotidiana que define la identidad y tarea de un individuo o grupo, que podría resumirse en las preguntas: ¿quiénes somos? y, ¿para qué estamos en este mundo?; es la razón de ser o de existir y la causa y fin de su actividad. Toda misión es acción, tarea, esfuerzo, compromiso, tiene un sentido trascendente.

c) *Valores humanos (sociales y productivos):* constituyen un conjunto de principios o reglas esenciales bajo los cuales se van a guiar las actitudes de las personas y los grupos; son principios éticos de acción; actitudes constructivas; niveles de compromiso en el quehacer humano; son medios para el enriquecimiento de toda cultura organizacional, a fin de lograr eficazmente objetivos comunes. [Véase Siliceo Aguilar, 2001].

Es así como aparece la figura de los directivos, protagonistas en los escenarios escolares, en donde desarrollan diferentes funciones: administrativas, pedagógicas, culturales, sociales, entre otras. Y surge una interrogante:

¿QUIÉNES SON LOS DIRECTIVOS?

Los directivos son individuos pluridimensionales (existencial, racio-

nal, concienical, emocional, comunicacional...) cuyo desarrollo es propio de un proceso intra e intersubjetivo, al constituirse como un agente social cuya presencia (exaltación del sujeto en función de lo que construye) se cristaliza en la coexistencia misma, creando su propia historia, develadora de sus potenciales: *racional, emocional y ético que implica el actuar en el colectivo y por el colectivo, con base a un conocimiento, a una reflexión-crítica y con una finalidad*; este potencial se percibe desde dos ejes:

1) *la autoconciencia*: entendida como el nivel alcanzado por la razón reflexiva - crítica, es el darse cuenta de sí mismo en relación de lo que se hace, por qué se hace y para qué se hace, si fue benéfico y para quién fue benéfico; implica el darse cuenta de la relevancia y trascendencia de los pensamientos y de los actos; es el identificarse como parte de un grupo, de una institución, de una comunidad, de una sociedad, del mundo y por ende su participación en la construcción de la realidad presente; es el reconocerse condicionado circunstancialmente pero a su vez indeterminado por sus potencialidades humanas que le elevan a la dimensión de sujeto social autónomo, siempre en la incompletud que se refleja en el *querer ser y en querer hacer más*.

2) *libre voluntad*: implica actuar conforme a la propia ley que es la razón, en combinación con las emociones, lo que va definiendo la singularidad natural del individuo, siempre en ese proceso interactivo con los otros, por tanto, al ser sujeto social esa libertad de pensamiento y acción ha de ser proyectada en función de la colectividad.

De tal forma que los directivos de Educación Básica son sujetos histórico-sociales, de gran incidencia en un tiempo y en un espacio específico, capaces de impulsar una identidad colectiva propia de la escuela a su cargo.

Institucionalmente proyectan la imagen de sujetos que conforman el cuerpo de directivos como representantes institucionales jerárquicos; hablando de Educación Básica: Educación Inicial (Directores de escuela, Supervisor de Zona Escolar y Supervisor General de Sector); Educación Primaria (Director, Supervisor de Zona, Supervisor General de Sector) y Secundaria (Director, Subdirector, Jefe de

enseñanza, Coordinadores de asignaturas académicas, Coordinadores de Actividades Tecnológicas y Supervisores).

Ciertamente son personas a quienes se les designa o autoriza patentar un poder, teniendo que asumir la responsabilidad de organizar, operar y administrar una escuela en su totalidad o en un campo específico de ésta, teniendo que rendir cuentas del buen funcionamiento del área a su cargo, así el desempeño de los directivos constituye uno de los aspectos medulares ante el gran reto del Sistema Educativo: *proporcionar a los mexicanos una educación de calidad.*

PERFIL DEL PERSONAL DIRECTIVO

Por la trascendencia de la función directiva de dichas autoridades el perfil del personal directivo se define en los siguientes términos:

Directivos *profesionales colectivos y competentes* en los siguientes ámbitos: a) *ético-social*: incorpora actuares que manifiestan el nivel intelectual, concienzual y volitivo en un marco de libertad responsable siempre en relación con el bien común, en contraposición a actuares dependientes e indecisivos y, b) *pedagógico*: implica la vida escolar centrada en los procesos interrelacionales, cuya incidencia se vierte en las diferentes esferas: social, política y cultural. Todo ello es manifiesto a través del desarrollo de *competencias* contempladas desde un todo interrelacional e interdependiente.

- *Competencia ética*: permite actuar razonablemente en el contexto de las relaciones interpersonales; al mismo tiempo exige la comprensión del contexto socio-cultural, asumiendo un compromiso social como una tarea definitiva.

- *Competencia comunicativa*: capacidad de interactuar comunicativamente en un contexto, manteniendo una interrelación dialógica, desarrollando la capacidad de interpretar y comprender el mundo -natural y social-; y dando apertura a la participación colectiva en la toma de decisiones que les competen, es decir viviendo una democracia participativa, en la que los sujetos reconocen los contextos y significan sus acciones.

- *Competencia pedagógica*: permite apoyar a la cultura aúlica ligada a la lectura y la interpretación, a la discusión y a la reflexión, a la capacidad de predecir y configurar, lo que es necesario para actuar con responsabilidad, con el deseo y con la voluntad de saber.
- *Competencia interactiva*: capacidad de comunicarse y entenderse con el otro, viviendo la tolerancia, la convivencia y la cooperación, promoviendo el respeto por lo propio y lo diferente, reconociendo errores con el fin de superarlos, y con la certeza de que no hay certezas ni conocimientos acabados.

PERFIL PROFESIONAL DE LOS DIRECTIVOS

Adoptando las aportaciones de Graciela Bar [Véase OEIECC, 1999], se considera que el perfil profesional de los directivos contempla:

- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos.
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores.
- Sólida formación pedagógica y académica.
- Autonomía personal y profesional.
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales.
- Capacidad de innovación y creatividad.

Para alcanzar las competencias y el perfil enunciados se considera necesario asumir un compromiso para aumentar la capacidad de observación y cristalizar prácticas crítico-reflexivas-decisivas, fortaleciendo el sentido de su autoridad; entendiendo por *autoridad* "la capacidad moral ganada, es decir una facultad otorgada por un grupo o una institución, como puede ser a un directivo para que sea conductor, guía, toda vez que haya demostrado ser digno de tal condición... Es una situación consensual entendida como beneficio mutuo, bajo la aceptación de un *código de valores*:"

1. Respetar la dignidad natural del ser humano.
2. Educar y promover el desarrollo humano.
3. Ser justo y equitativo.
4. Unir, integrar, ser solidario y trabajar en equipo.
5. Ser congruente e íntegro.
6. Reconocer la contribución del otro.
7. Mostrar humildad y apertura, saber escuchar y aprender.
8. Ser honesto y leal.
9. Generar valor, calidad y mejora continua.
10. Amar” (Siliceo, 2001).

CARACTERÍSTICAS DE UN LÍDER

Hablar de las características propias de un líder, implica contemplar la autoridad moral que le es otorgada y reconocida por los otros, precisamente por su congruencia en cuanto a su pensar, su decir, y su hacer en el colectivo y por el colectivo del que forma parte. Así *un gran líder, exitoso y triunfador* -dice Siliceo, haciendo referencia a Goleman- requiere de: integrar la *inteligencia racional con una alta inteligencia emocional*; entendiendo por *inteligencia emocional* la fuerza o energía afectiva que hace exitoso al ser humano considerando: la empatía (habilidad y virtud de entender el entorno psicológico y emocional del ser humano y de tratarlo de acuerdo con su personalidad y sus reacciones emocionales), la autoconfianza, el autocontrol, la autocrítica, la motivación proveniente de metas trascendentes, la honestidad e integridad, la capacidad para trabajar en equipo y el sentido social o comunitario; lo cual influye tanto en la actuación como en los compromisos, actitudes y conductas; es fruto de las experiencias de aprendizaje de la persona a lo largo de toda su vida; -Siliceo continúa diciendo- existen 10 sentimientos y conductas principales que integran *el capital emocional*:

1. Seguridad y confianza.
2. Lealtad y fidelidad.
3. Pertenencia y arraigo.
4. Honestidad e integridad.



Antología de Gestión Escolar

5. Compromiso y responsabilidad.
6. Gratitud y entrega.
7. Motivación y deseo.
8. Valoración y orgullo.
9. Reconocimiento y recompensa.
10. Amor y sacrificio.

Por su parte, *el capital intelectual* da mayor importancia y jerarquía al conocimiento humano en términos de capacidad o "haber cómo" o bien de cualquier manifestación del saber aplicado en pos de resultados óptimos en el quehacer grupal. El capital intelectual tiene que ver con el "yo sé" y el "yo puedo", que se reducen al "yo soy capaz".

Dicha integración entre intelecto y emociones, es inmanente a *la autonomía* de los directivos, la cual se entiende en términos de la capacidad para tomar decisiones, los directivos tienen el poder y la responsabilidad de elegir en función de lo que conviene al grupo; es decir tienen la capacidad de autodeterminación libre y responsable, lo que implica un estado consciente cada vez a más alto nivel y con una actitud abierta e incluyente. Cabe resaltar que el autocontrol y la autorregulación se logran principalmente por la introspección que permitirá combinar la autoridad y el poder que tiene, reconociendo la diferencia entre estos términos.

DIFERENCIA ENTRE AUTORIDAD Y PODER

Por lo común se considera y llama autoridad a todo aquel que ejerce algún tipo de influencia sobre un grupo determinado. Este tipo de autoridad ordinaria debe identificarse como *autoridad institucional, circunstancial o por título*, es decir aquella cuyo origen es externo al sujeto que la recibe, independientemente de la calidad moral de la persona y que con mayor exactitud debe llamarse *poder*. El auténtico concepto de autoridad es de orden ético, por eso se le llama *autoridad moral*, la cual se gana, y construye éticamente sirviendo a los demás.

La autoridad moral es un concepto cuyo origen y naturaleza es de orden ético -trascendente- constructivo y esencial, mientras que el poder es de orden situacional-relativo jerárquico y formal; el concepto de autoridad se encuentra vinculado con la idea de poder aunque su origen y finalidad sean distintos. La autoridad moral requiere transitar de lo teórico-abstracto a lo práctico-concreto por medio de dos condiciones:

a) capacidad de convencer por parte de quien ejerce la autoridad y
b) la voluntad de dejarse convencer por parte del sujeto a quien se dirige dicha autoridad. Toda autoridad moral goza siempre de algún tipo de poder; sin embargo tener algún tipo de poder no significa poseer una verdadera autoridad; el poder influye de manera temporal o limitada y la autoridad moral lo hará de manera permanente, así el poder deberá entenderse como un medio al servicio de la autoridad más no como un fin que lo convierte en una fuerza desprovista de razón, utilizada como instrumento de presión, opresión, abuso e injusticia. A una autoridad se le sigue por admiración y respeto. Autoridad significa *dejar crecer, hacer progresar*, enfrentando la pasividad, hartazgo y apatía que prolifera en la sociedad. [Véase Siliceo, 2001]. Un gran líder requiere *ser sensible, ser sabio* (actuar conforme a la razón; tener conocimiento antes de actuar) y *ser humilde* (implica respeto así mismo y a los otros, escuchar a los otros para conocerlos profundamente y comprenderlos, reconocer los saberes y las limitaciones de sí mismos y los saberes de los otros, reconocer los errores propios) para aprender y crecer.

En este sentido la acción comunicativa aparece como plataforma para alcanzar las metas fijadas de un *líder colectivo*, aquella sustentada en el significado de *compartir lo que se tiene*, erradicando el temor a descubrirse a sí mismos desde los planes, afectos, miedos, anhelos, relaciones interpersonales, al amparo de *la libertad de pensar, de ser y de hacer*, diferenciando una libertad responsable de un libertinaje; aspirando al desarrollo de un modelo educativo que recupere para las generaciones futuras, *valores sociales y trascendentes* (autonomía, democracia, libertad, igualdad, justicia, solidaridad, cooperación, convivencialidad, respeto,...), así como algunas *cualidades humanísticas* "amorosidad, valentía, tolerancia, humildad, sabiduría, alegría de vivir" (Freire. 1999). Todo ello nos remite -de acuerdo a Siliceo- a definir las:



CUALIDADES Y CONDUCTAS DE TODO LÍDER

• *De actitud*

Generosidad: disciplina y hábito de dar -darse en lo grande, sobre todo en lo pequeño-, implica dar sin necesidad de recibir dando origen a relaciones colaborativas.

Valentía: a pesar de temer algo, se reconoce el temor, se controla y se utiliza la energía que brinda para luchar por sus convicciones; implica poder observar en qué momento es necesario hacer frente a algo.

Convicción: comprometerse con la vocación, con las metas, con los objetivos, porque se saben positivos y justos, sin depender de la anuencia de la gente, de lo contrario se estaría preocupado por agradar y no por hacer lo debido; nadie valora a las personas que carecen de convicción, que no tienen coraje ni determinación.

Sabiduría: actuar conforme a la razón.

Riesgo: conlleva la posibilidad de equivocarse, pero las acciones tienen una razón de ser: modificar la realidad.

• *De inspiración*

Motivación: es intrínseca, se genera en uno mismo y es responsabilidad de cada uno construirla con esmero, claridad y responsabilidad, de manera trascendental.

Pasión: es una fuerza interior que permite a quien tiene pocas habilidades ser capaz de impactar a otros, con mucha más fuerza. Las personas apasionadas desbordan los niveles usuales de energía y ponen su vida no sólo en completar su misión personal, adicionalmente lo hacen con entrega. Un gran líder, es aquel que desborda tal pasión por lo que hace, que sólo de verlo actuar inspira a sus seguidores a ser mejores personas.

Congruencia: es la correspondencia entre lo que se piensa, se dice, se siente y se hace. La persona congruente, es aquella capaz de vivir de

tal manera, que integra en una unidad de acción sus convicciones, creencias, pensamientos, palabras y emociones.

Credibilidad e integridad: todo líder debe saber ser flexible, pues las costumbres, las tradiciones y los gustos de cada persona son diferentes, lo que lo obliga a ser suficientemente hábil para hacer que cada tipo de persona se sienta aceptada, respetada y entendida. Sin embargo, los principios de cada persona no pueden sujetarse al vaivén de las circunstancias o de los deseos de los demás. La gente sabe admirar a quien sabe ser "uno", a quien es el mismo en toda situación; la integridad consiste en tener el valor y la disciplina de vivir de acuerdo con nuestras convicciones y principios más profundos, aún en las situaciones más difíciles.

- *De interrelación*

Disposición y presencia: hacer sentir su presencia (física y emocional) y disposición para estar al tanto de las necesidades de sus seguidores; requieren de su líder atención, respeto y empatía.

Comunicación: significa compartir, y sólo se puede compartir lo que se conoce y en especial lo común, -compartir lo verdaderamente humano (sueños, metas, planes, miedos, anhelos y proyectos de vida)-.

Capacidad de escuchar: acto de humildad, respeto y atención frente a otro ser humano; escuchar quejas, peticiones y sugerencias de los seguidores, lo cual no se traduce necesariamente en la obligación de darles una respuesta afirmativa, sino atender a una necesidad emocional; un líder visionario entiende la necesidad de que su gente ventile y exprese todo aquello que le molesta o necesita.

Convencimiento y negociación: generar territorios comunes en los que pueda construir alianzas y consensos, toda vez que en cualquier relación humana se interactúa con personas que tienen valores, metas y puntos de vista diferentes. Todo líder, debe ser lo suficientemente creativo para generar condiciones en las que todos ganen. Para ello, hay que transitar de las posiciones personales a los intereses comunes.

Con base en las cualidades antes señaladas se han percibido algunos

aspectos centrales, a partir de los cuales se puede perfilar el desempeño del *directivo profesional o líder efectivo en la gestión escolar*, de acuerdo con los estudiosos de la temática: «líderes educativos» quienes participaron en un evento convocado por la SEP en el año 2000; enunciamos lo siguiente:

EL PERFIL DEL DIRECTIVO EN LA GESTIÓN ESTRATÉGICA

Los directivos profesionales al tener como finalidad orientar un proyecto institucional propio, que impulse la autonomía institucional -local-; precisan de ciertas características para dirigir una gestión escolar efectiva, en pro de la comunidad escolar como son:

- *Ser democrático, no autoritario*; pero que si se convierta en una autoridad, teniendo claridad en las metas, teniendo gusto y calidad en lo que hacen.
- *Ser dialógico*; implica desarrollar habilidades comunicativas para que esa comunicación escolar sea mutua entre maestros y colegas, entre niños y maestros, impulsando las relaciones dialógicas en las aulas, donde se vivan dinámicas construidas entre directivos, maestros y alumnos, donde se escuchen las voces de los niños con respeto; así mismo, en la comunicación entre los maestros deberá imperar el respeto con ciertas normas de tono y amabilidad. De tal forma que el director necesita implementar normas para aprender a escuchar, a participar, respetar y ponerse en el punto del vista del otro para poder aprender de los demás.
- *Ser positivo*; implementando el trabajo colegiado con esa misma forma de participación de disfrute, de diálogo, de compartir, de innovar, de aprender a equivocarnos. El trabajo colegiado es entendido como el hecho de agrupar profesionales colegas, todos con la misma meta.
- *Ser participe en la formación de maestros*; enseñando a los maestros a trabajar en colaboración con la comunidad escolar.

- *Ser evaluador*; al crear espacios de autoevaluación y coevaluación entre los maestros.
- *Ser colaborador*; coadyuvando en la administración de la institución, y dando a conocer a los maestros el trabajo del director para que asuman que éste tiene otro tipo de trabajo aparte del técnico-pedagógico.
- *Ser líder*; asumiendo la misión de liderazgo efectivo de *gestión escolar* (elemento básico para la consolidación de proyectos, centrado en los criterios: calidad de los servicios educativos, democracia y eficiencia escolar, protagonismo del aprendizaje, atención al alumno, equidad, profesionalización y especialización del personal de la escuela; así como mayor autonomía de la institución escolar), considerando como una parte importante dentro de esta misión la cultura y los valores.
- *Ser motivador*; estimulando a los maestros cuando se superan, y de alguna manera, cuestionar a los que no.
- *Ser transformador*; al utilizar el conocimiento como eje de una transformación social, productiva y cultural con equidad.
- *Ser innovador*; fomentando un centro escolar auténtico, y en donde la estructura jerárquica es flexible.
- *Ser una autoridad fortalecida*, al impulsar la confianza en la conformación de un espacio próspero para la innovación. La dirección se va definiendo como un estímulo, como admiración a las personas, a los equipos, a los grupos, a las instituciones y a la sociedad para caminar en el sentido de la misión institucional del *poder hacer*, llegando a un modelo donde existe autonomía en los centros escolares, autonomía de gestión.

- *Ser conocedor*; la tarea de ser directivo implica tener un amplio dominio del *área cognitiva*: teniendo conocimiento de: 1) los planes y programas de estudio vigentes y los que dejaron de ser vigentes para entender la continuidad y el por qué de los nuevos cambios; 2) los maestros con quienes coparticipa conformando un eficaz equipo de trabajo; 3) las teorías pedagógicas en el sentido de cómo son los sujetos con los que se trabaja y a quienes se atienden; 4) la normatividad; 5) la comunidad; y 6) los alumnos.
- *Ser guía*; implica saber hacia donde va, con qué cuenta, cuál es la historia, cuál es la base de la cual va a partir hacia un nuevo concepto, (tengo este problema, tengo estos resultados, tengo estas actitudes de los maestros por mejorar).
- *Ser incentivador*; motivando a los compañeros a que tomen alternativas de decisión, sin imponer, reflexionar sobre esos acentos y cómo está impactando eso en la calidad del servicio que se le está dando a los alumnos; teniendo una clara visión de las características y las condiciones de la escuela.
- *Ser propiciador de compromisos por convicción*; al estar dispuesto a buscar los caminos necesarios para erradicar lo negativo y fortalecer lo positivo, considerando la evaluación como un proceso para obtener información y usarla formando juicios que, a su vez, se utilizarán en tomas de decisiones; arribando a la democracia en procesos de autoevaluación y coevaluación; es decir, el director debe impulsar una *cultura de la evaluación*.
- *Ser responsable, institucional y pedagógico*; significa tener la gran oportunidad de fomentar la lectura y además de motivar a los maestros a que recorran junto con sus alumnos el camino de la lectura, porque la mejor manera de crear el gusto por la lectura es acompañando el directivo a los maestros y a su vez éstos a sus alumnos.
- *Ser autoevaluador*; al saber dónde están y qué lugar les toca ocupar; el reto que tiene el director es consigo mismo, tra-

tando de rebasar el trabajo administrativo para poder apoyar a los maestros en el aspecto académico, encaminarlos y fortalecerlos para que realmente vivan proyectos de enseñanza aprendizaje; teniendo claro qué es lo que se quiere innovar, haciendo diagnósticos colectivos a fin de que la comunidad escolar esté consciente de los problemas y de esta forma se comprometan para resolverlos.

- *Ser comprometido*, siendo el directivo, el primero y el más comprometido con el propósito de mejorar la calidad de la educación; debe sentirse responsable de la calidad educativa de su escuela, siendo animador de la comunidad escolar, involucrando a su personal en un proceso participativo, constante y permanente.
- *Ser asesor*; ayudando a los docentes a trabajar más inteligentemente, tendiendo a mejorar el comportamiento del ser humano, buscando que todo el mundo haga mejor su trabajo, lo cual implica contar con información de la realidad que permita realizar interpretaciones, encontrar causas y diseñar soluciones; siendo capaz de idear y de conducir estos procesos de investigación; significa aprender a medir, monitorear, evaluar, desarrollando también la capacidad de crítica y autocrítica, y la creatividad.
- *Ser ético*; viviendo valores democráticos y otros valores como: el valor de la insatisfacción constante; el valor de querer hacer el trabajo siempre mejor; el valor de la solidaridad; el valor de poner el objetivo colectivo por encima de los intereses personales; el valor de perder el miedo a expresarse, a criticar y a equivocarse; el valor de la humildad que se manifiesta en la disposición y apertura a aprender de los demás; los valores de libertad y de justicia, entre otros. Al director le corresponde impulsar, facilitar y estimular que este proceso se dé.
- *Ser analítico*; siendo capaz de discernir situaciones como: 1) Cuando la o las personas son capaces de cumplir y no lo hacen, en cuyo caso debe imponer disciplina, y 2) Cuando

el o los sujetos no son capaces de cumplir, en cuyo caso debe proporcionar oportunidades de acceso a los procesos de formación necesarios.

- *Ser orientador*; al propiciar que el equipo en su conjunto reafirme y exprese en forma clara los mínimos de comportamiento esperados de los docentes.
- *Ser administrador*; implica administrar tanto los procesos como los resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. México, 1999.
- SCHMELKES, Sylvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEP. México, 1995.
- SILICEO AGUILAR, Alfonso, Angulo Belloc, Bernardo y Siliceo Fernández, Fernando. *Liderazgo: el don del servicio. ¿cómo quieres que te recuerden tus seguidores?*. McGrawHill. México, 2001.
- SEP. *Líderes educativos. Por una nueva escuela urbana*. México, 2000.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. I. Seminario taller sobre perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima Perú, 1999.
- II Seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Países de Centroamérica, el Caribe, México, España y Portugal. Universidad Nacional de Colombia, 1999.
- VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Vademécum*. Porrúa. México, 2001.



Cervantes Galván, Edilberto. "Prácticas de calidad en la escuela".
En: Una cultura de calidad en la escuela, liderazgo para el cambio
educativo. Ediciones Castillo. 1998, pp. 79-89.



La eficacia de un equipo radica en su capacidad de motivación.
Stephen C. Lundin M. D.





8. Prácticas de calidad en la escuela.

1. Los catorce puntos de Deming

W.E. Deming estableció catorce recomendaciones que una organización, como es el caso de la escuela, debe seguir para convertirse en una organización de calidad. Las enseñanzas de Deming y su estilo de discurso se nutren de la anécdota y el ejemplo sencillo. En el asunto que ahora nos ocupa la anécdota es la que una persona le preguntó a Deming por qué había modificado sus catorce puntos con respecto a su versión inicial, la respuesta de Deming fue: ¿es que yo no puedo aprender?.

La esencia de las recomendaciones de Deming es que una organización debe ir aprendiendo sobre sí misma para mejorar. En el caso de la escuela este aprendizaje sobre sí misma, que equivale a convertirse en una organización “inteligente”, está más justificado. La relación de directivos, maestros, alumnos y padres de familia, es de tal manera dinámica que resulta indispensable sistematizarla y aplicar un método que permita recuperar lo mejor de la experiencia escolar y beneficiarse plenamente de la misma para elevar su calidad.

Varias de las recomendaciones de Deming ya están presentes en algunas escuelas. En otros casos son prácticas que los maestros han experimentado. La ventaja consiste en la adopción del enfoque sistemático, en aplicar una metodología que involucra la participación de todos los miembros del sistema, que se hace explícito el compromiso y dirección de la superación y que hay manera de verificar (para ello la herramienta estadística), que la mejora realmente se está realizando.

Los catorce puntos no son una receta, pueden ser objeto de adaptación a cada escuela y situación, por lo cual conviene analizarlos y discutirlos entre los miembros de la comunidad educativa.

1. Constancia y claridad en el propósito de mejora.

Se estableció, a manera de convención útil, que el propósito del proceso educativo es lograr que los estudiantes puedan aprender por sí mismos a lo largo de su vida. Desde esa perspectiva, el avance en el aprendizaje del estudiante es más importante que la elevación en los



Antología de Gestión Escolar

resultados numéricos de los exámenes en sí mismos. La comunidad educativa, los directivos en particular, debe apoyar el esfuerzo de alumnos y maestros, trabajando junto con ellos en la mejora continua; la misión y la visión de la escuela deben ser compartidas como compromiso de todos.

La perseverancia en el compromiso por mejorar implica una visión a largo plazo. No es posible lograr una transformación significativa de la noche a la mañana.

2. Adoptar una nueva filosofía de la calidad.

Los directivos deben asimilar e impulsar la filosofía de la mejora continua. Deben mostrar el camino en forma simbólica y en forma práctica, alentando el trabajo en equipo de alumnos y maestros para que juntos, logren calidad en su trabajo escolar y no acepten logros por debajo de sus capacidades.

La calidad en la escuela, significa una actitud esencialmente humanista, ya que se está formando a las generaciones del futuro con una actitud positiva, de colaboración, respeto y superación.

3. Evitar la dependencia en evaluaciones o inspecciones finales.

Los directivos están obligados a monitorear (dar seguimiento) de manera continua a los procesos que contribuyen al avance de los estudiantes, en lugar de esperar a examinar los resultados al final del año escolar. Se debe generar información variada que contribuya al mejor desempeño del estudiante durante el proceso y eleve la efectividad de los programas de estudio.

4. Lo barato a la larga sale caro.

Los directivos deben buscar de manera consistente el beneficio a largo plazo, por encima de ahorros a corto plazo y más allá del ciclo escolar en curso, buscando materiales de calidad y servicios que maximicen el potencial de los estudiantes, los maestros, los auxiliares y la comunidad. Es esencial construir relaciones de confianza y colaboración dentro de la escuela y entre la escuela y la comunidad, enfocando los beneficios a largo plazo y reconociendo la importancia de cada quien en el proceso de mejoramiento.

5. Mejora constante y continua del servicio escolar.

Los directivos deben ir más allá de los síntomas; ubicar las causas y atacar de raíz los problemas. En lugar de poner atención sólo en los resultados finales, deben hacerlo en el sistema y las causas que producen esos resultados. Contarán así con elementos para mejorar el trabajo futuro de alumnos y maestros.

6. Instituir programas de entrenamiento y capacitación.

Se deben instrumentar esquemas de entrenamiento y actualización en el trabajo que capaciten a directivos y maestros en la filosofía y método de la calidad, para fijarse metas significativas, trabajar con efectividad y ponderar la relevancia de su trabajo. Los adultos, directivos, maestros y padres de familia deben ser ejemplo para los estudiantes, con actitudes y acciones, sobre cómo ser estudiantes eficaces. La actualización y capacitación permanente del maestro es el mejor recurso para cualquier proyecto que signifique innovación. Es una oportunidad para el maestro de predicar con el ejemplo, de que lo que se aprende se aplica en lo concreto. En ese sentido, por ejemplo, cuando se hace referencia a la enseñanza de valores, debe entenderse más bien la práctica de los valores en la escuela.

7. Instituir un liderazgo enfocado en ayudar a las personas a mejorar lo que hacen.

Los directivos, con el apoyo de maestros y padres de familia, deben crear un ambiente de aprendizaje en donde todo el mundo se sienta alentado y apoyado para mejorar y crecer en lo académico y como persona.

8. Eliminar el miedo a interrogar (cuestionar) y a equivocarse.

Se debe crear una atmósfera en la que se esté dispuesto a tomar riesgos en cuanto a la forma de hacer las cosas y se experimente sin el miedo a equivocarse o a fallar. Quien tenga dudas sienta la confianza para externarlas sin que ello le signifique demérito frente a los demás. Los cambios en la escuela deben ser reflejo de poder, responsabilidad y recompensas, compartidos.



9. Eliminar barreras entre los integrantes del plantel.

La integración de maestros, alumnos y padres de familia, en equipos de trabajo, contribuye a eliminar barreras en cuanto a roles y *status*. Se debe alentar la acción colaborativa y actitudes de inclusión, en lugar de la exclusión y el aislamiento. El director y los maestros del plantel comparten preocupaciones, pueden también compartir metas y propósitos entre sí y con los padres de familia y los alumnos.

10. Eliminar consignas, exhortaciones y metas.

Los directivos no deben exhortar a alcanzar metas definidas por ellos mismos. Por el contrario, se debe alentar a los maestros y demás miembros de la comunidad educativa a definir el camino para ir en busca de la calidad y para calibrar por sí mismos la efectividad de su trabajo. En tanto los propósitos no sean un compromiso común libremente aceptado resultan ociosas las consignas escritas o los cartelones enunciativos.

11. Eliminar cuotas o metas numéricas.

Los directivos y maestros deben enfocarse en la mejora en los procesos que se desarrollan en la escuela, en lugar de juzgar los resultados mediante símbolos numéricos o letras que no reflejan la calidad del desempeño. Quitar el énfasis puesto hasta ahora en pruebas estandarizadas y cuotas numéricas y adoptar sistemas de evaluación más amplios, multidimensionales, a través de los cuales el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes pueda demostrarse en forma más adecuada.

12. Eliminar barreras a la satisfacción de trabajar.

Los directivos deben aceptar y reconocer que, maestros y estudiantes quieren hacer bien su trabajo y que su orgullo se despierta con los logros que alcanzan. Deben eliminarse prácticas y procesos que vayan en contra de la mayor efectividad en el trabajo escolar, el buen director debe estar atento y colaborar activamente para superar obstáculos. El director debe ser un motivador y abandonando su sitio jerárquico aprender a convencer antes que imponer, saber delegar y

guiar, estimular el trabajo en equipo y generar confianza mutua.

13. Instituir un vigoroso programa de educación y reentrenamiento.

Es indispensable alentar y apoyar las necesidades sentidas de aprendizaje continuo, de actualización y capacitación de los docentes, reconociendo que con ello el maestro está buscando mejorar la calidad de su trabajo. El maestro quiere cambiar y mejorar pero con frecuencia no encuentra con qué ni por dónde, por ello cuando se le ofrecen nuevas estrategias está dispuesto a analizarlas. Al maestro hay que brindarle la oportunidad para que actualice su manera de entender la educación y su rol en el proceso. Son una necesidad sentida las lecturas de apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje.

14. Actuar para lograr la transformación.

Sólo con el compromiso personal de los directores se puede lograr la transformación en las escuelas. El director, con una actitud renovada y positiva, debe esforzarse en integrar plenamente los procesos de calidad en la estructura y cultura de la escuela. Para ello deben lograr concitar el apoyo e involucramiento de toda la comunidad escolar.

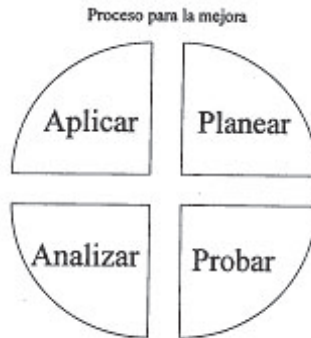
2. El ciclo (proceso) de planear probar-analizar aplicar

Los catorce puntos constituyen el marco de actitudes y acciones que hacen posible el proceso de transformación en general. Una vez que se identifica una área de oportunidad, un aspecto o proceso concreto que se desea mejorar, Deming recomienda la aplicación del ciclo de planear-probar-analizar -aplicar.

Siguiendo los pasos de este ciclo de p-p-a-a, se le da orden y dinámica al proceso de transformación.

Identificar las causas de los problemas en las escuelas puede ser más difícil de lo que parece, aún para quienes se precian de una amplia experiencia en el medio. Se trata de identificar, en este caso a nivel de plantel (se puede intentar en niveles más amplios) los principales problemas y sus causas.

En esta primera etapa del ciclo, la de *planeación*, es muy conveniente allegarse la mejor información de cómo está



funcionando el sistema escolar, como funciona el plantel. Aunque aún no se disponga de las estadísticas específicas de cada proceso, resulta útil intentar la formulación de un diagrama de causa-efecto (diagrama de Ishikawa). Con este recurso gráfico se ilustran las relaciones entre el problema y las posibles causas de ese problema. Al desarrollar la gráfica se van identificando y ubicando cada uno de los elementos que inciden en el problema o resultado y allí se puede visualizar el conjunto de variables que influyen. Cada uno de los elementos debe ser objeto de análisis para saber cómo está cumpliendo con la parte que le corresponde.

Adicionalmente se puede utilizar una gráfica de Pareto, o diagrama de barras. En ella se grafican los defectos o problemas asociados a un aspecto; ayuda a observar la frecuencia con que se presentan las fallas o problemas, cuál es el más frecuente y cuál el menos frecuente. De allí se pueden derivar prioridades para la acción de mejora.

El uso de los diagramas ayuda a visualizar problemas y causas; para el análisis de los mismos se requiere el conocimiento de quienes están involucrados en la operación de todos los días.



A partir de la identificación de los problemas y sus causas, con la participación de la comunidad escolar: directivos, maestros, alumnos y padres de familia, se decide cuales son los problemas prioritarios para iniciar pasos en su superación. La comunidad escolar, debe enfocar su atención en las causas de los problemas más que en la búsqueda de fuentes o responsables a quienes echar la culpa.

Se debe tener en mente el enfoque al usuario, al decidir sobre la problemática de la escuela. Entre los tipos de problemas que se pueden analizar se encuentran: el bajo aprovechamiento de los estudiantes, o la reprobación, específicamente el aprendizaje de las matemáticas o las inasistencias, las erratas en ortografía más frecuentes, la disciplina, etc. La experiencia ha mostrado cómo el trabajo en equipo es uno de los aspectos que primero hay que lograr, antes de plantearse aspectos más ambiciosos.

Después de identificar el o los problemas, conviene analizar sus causas y diferenciar las causas comunes (las achacables a la forma actual de trabajo en el sistema escolar, en la escuela) de las causas especiales (las que se presentan ocasionalmente, por factores muchas veces externos o extraordinarios).

Hay elementos del sistema escolar que están fuera del control de la comunidad escolar. Sin embargo, dentro de su espacio de control puede encontrar un amplio campo para la mejora, una cantidad significativa de áreas de oportunidad con las cuales dar pasos concretos en el camino hacia la calidad.

Con base en los elementos anteriores, identificado el problema y hecho el análisis de causas y razones, se está en condiciones de proponer una forma de dar solución al problema: "una teoría para mejorar el sistema". En la etapa de *probar* se ponen en práctica la estrategia y soluciones convenidas o concentradas en un periodo de tiempo determinado.

En la etapa de *probar* se debe generar y recopilar información de manera sistemática, de tal forma que los resultados de aplicar la estrategia convenida puedan ser estudiados. En esta etapa es muy importante que los responsables de aplicar lo acordado tengan muy claro lo que deben hacer y lleven registro de lo actuado y logrado.

Analizar es la tercera etapa en este ciclo. En esta etapa se evalúa y analiza, de nuevo y de manera conjunta, la información recolectada para medir la mejora o el proceso de cambio. Después de haber observado cuidadosamente los cambios logrados, se debe decidir

sobre la forma de asegurar que la nueva forma de hacer las cosas se incorpore y se considere como parte del trabajo regular. Las soluciones a problemas como retardos e inasistencias frecuentes requieren el apoyo activo de los padres, ¿Cómo lograr que la puntualidad se vuelva un hábito?, ¿Cómo lograr que las tareas se cumplan?, ¿Cómo superar el bajo aprovechamiento en matemáticas o en inglés?

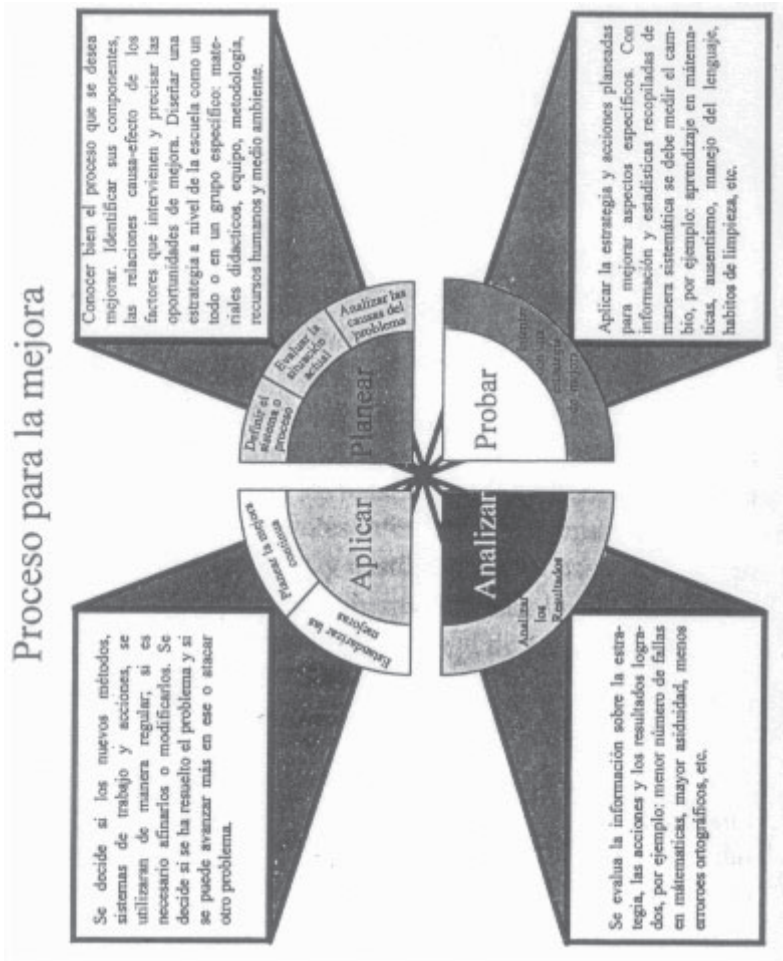
Se pasa así a la cuarta etapa, la de *aplicar*. Consiste en incorporar la mejora, las nuevas prácticas, los nuevos métodos en el trabajo del día con día; que se vuelvan prácticas regulares en el funcionamiento cotidiano del plantel.

La observación y el análisis del problema específico y de funcionamiento del sistema no terminan en este punto, de hecho el monitoreo del proceso debe ser permanente y estar nutriendo con un flujo de información relevante a la comunidad escolar.

Al asegurar que las mejoras se aplican de manera consistente se tendrán elementos para sugerir otras mejoras posibles.

El tipo de soluciones que se plantean demandan el trabajo en equipo, con las responsabilidades bien delimitadas, y con un alto espíritu de colaboración y apoyo mutuo. (El análisis de la operación de los diferentes subsistemas en la escuela es una base para empezar el esfuerzo en la búsqueda de la calidad; ver capítulo 3, punto 3.3.A.).

(Véase Figura en pagina siguiente)







III

LA ESCUELA

Y LA



GESTIÓN ESCOLAR

9. La escuela como meollo de la cuestión.
10. Innovación y cambio en los centros escolares.
11. ¿Cómo organizar una institución centrada en la participación?
12. El proyecto educativo del centro.
13. Criterios de orientación para el diseño, operación, seguimiento y evaluación del proyecto escolar.
14. La participación de la familia en la escuela.







O.C.D.E. "La escuela como meollo de la cuestión". En: Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional. Temas de educación. Paídos, s/f pp. 165-170.



Nunca había sentido tan evidente el hecho de que la escuela antes que ser una gran casa con muchos pupitres, tableros y salones es una «trama» de maestros y estudiantes.

Olga Lucía Castiblanco





9. La escuela como meollo de la cuestión.

Calidad y escolarización eficaz

Hasta ahora han sido analizados separadamente en la segunda parte de este informe, y en la relación con la búsqueda de la calidad, los componentes principales de los procesos de escolarización. Nos concentramos ahora en la propia escuela, el meollo de la cuestión. Porque, sean cuales fueren el volumen de decisiones externas, el control y la planificación que mejor conciba una autoridad educativa, no constituyen una garantía de que todas las escuelas operarán igualmente bien. Cada escuela posee una vida propia que excluye toda sumisión a algo semejante a una norma rígida de conducta y de éxito. Todos coinciden en reconocer que algunas escuelas operan mejor que otras. Existen por otro lado determinadas escuelas que operan muy mal, tanto a los ojos de quienes se hallan dentro como en opinión de los observadores exteriores. No basta simplemente con saberlo que torna eficaces a algunas escuelas e inapropiadas a otras para que las segundas se metamorfoseen en las primeras. Conocer empero a lo que debería aspirar es con seguridad una condición necesaria para que una escuela deficiente se comporte mejor. Por esta razón nos proponemos examinar en este último capítulo, muy sucintamente, lo que se sabe acerca de las escuelas eficaces y del modo en que cabe mejorar las escuelas medianas o deficientes. De esta insistencia en la escuela no debe deducirse desde luego que las reformas sólo tengan un impulso interno; una cabal política pública y unos adecuados mecanismos de apoyo constituirán siempre ingredientes claves de vitalidad dentro de las propias escuelas.

Este informe ha explorado de hecho en buena parte el mismo terreno que aquellos especialistas en educación que recientemente han postulado la idea de una escolarización eficaz y tratado de definir a través de la investigación observacional lo que implica la eficacia. Hemos empleado frecuentemente el adjetivo “eficaz” y la expresión misma de “escolarización eficaz”. Eso no resulta sorprendente porque el objetivo último es la escolarización eficaz en términos de su interés por la calidad. Debe recalcar sin embargo que ciertos textos sobre la investigación aún tienden a medir exclusivamente el rendimiento por el logro académico o cognitivo más que por otras variables. Esta visión podría considerarse como limitada si no fuese



Antología de Gestión Escolar

porque las características atribuidas a las escuelas eficaces parecen ser propicias al bienestar y al desarrollo generales de los niños y de los jóvenes, es decir, que promueven un desarrollo tanto afectivo y social como cognitivo.

Subsiste de todos modos una diferencia en el enfoque. La idea de escolarización eficaz procede de una concentración específica de la observación y la investigación educacionales en lo que sucede en las escuelas como tales y de ver si, y cómo, cabe generalizar los elementos que hacen definir a las escuelas como buenas o eficaces (se suele emplear indistintamente los dos adjetivos). Lo que, en contraste, ha pretendido este informe ha sido examinar la escolarización desde el punto de vista de las autoridades de educación o de los agentes externos, pensando en la aplicación de los hallazgos a la práctica de cada una de las escuelas. Los dos enfoques no entran en conflicto; en términos ideales deberían ser plenamente complementarios.

En el pasado, las investigaciones buscaron sin mucho éxito mostrar los efectos de factores que pudieran medir el logro individual o colectivo de las escuelas. Entre tales factores figuraban los gastos *per capita* y el número de alumnos por clase. La conclusión tendía a ser que las variables del nivel de la escuela no parecían ejercer una influencia significativa en los resultados. Investigaciones más recientes han acumulado observaciones profundas de procesos en las aulas y en las escuelas y efectuado dos importantes descubrimientos añejos: a) que la motivación del estudiante y el logro se hallan profundamente afectados por la cultura o el clima peculiar de cada escuela; b) que las escuelas en las que los alumnos presentan un elevado rendimiento poseen esencialmente las mismas características.

Características de las escuelas eficaces

Se ha optado por el termino "características" en vez de, por ejemplo, "principios" de una buena escolarización con el fin de evitar dar la impresión de que existe alguna receta mágica o fórmula exacta para el mejoramiento instantáneo de todas las escuelas.

Diez características parecen desempeñar un papel especialmente poderoso en la determinación de los resultados deseables y éstos alcanzan más allá de los buenos logros escolares hasta abarcar todos los objetivos de una escuela.



a) *Un compromiso con normas y metas claras y comúnmente definidas.*

La premisa básica es que cada escuela posee un clima o cultura peculiar que determina para bien o para mal el rendimiento del alumno. Las buenas escuelas son aquellas que brindan un clima propicio al aprendizaje. El requisito esencial previo es la aceptación a través de la escuela de las normas y metas comunes que son claramente expresadas, definidas y asumidas. Eso no excluye la necesidad de puntualizar que en las sociedades multiculturales puede existir una variedad de metas educacionales posibles.

b) *Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado en un marco de experimentación y evaluación.*

La cohesión de la escuela depende de las acciones concertadas de un personal docente que comparta la responsabilidad en la definición y el mantenimiento de todas las metas del centro y el interés por el bienestar de cada alumno. Esto exige unas buenas relaciones entre el personal, una participación en la toma de decisiones y una gestión colegiada. Todos se hallan comprometidos en el mejoramiento de la escuela y en desempeñar un papel en la innovación y en la experimentación. Lo que presupone que la escuela no esté sometida a rígidas prescripciones externas sino que disponga de una considerable amplitud para diseñar una parte del currículo, para escoger métodos docentes adecuados y para asignar recursos con el propósito de lograr los mejores resultados posibles.

c) *Dirección positiva en la iniciación y el mantenimiento del mejoramiento.*

No se contraponen la dirección y el principio de colegialidad. Al contrario, algunas escuelas operan sin una línea jerárquica de mando. La consideración vital es que debe existir una maquinaria eficaz para elaborar el conjunto de la política de la escuela y determinar quién ha de ser responsable -un individuo o un equipo- de proporcionar una dirección a la aplicación de cada plan y de cada innovación.

d) *Estabilidad del personal.*

Las escuelas no funcionan bien si se producen frecuentes cambios



Antología de Gestión Escolar

de personal o un ausentismo elevado de éste. Una persona estable es una condición previa de un clima de seguridad, orden y continuidad. Es una condición previa del logro de un mejoramiento en la escuela, sobre todo durante el primer periodo de una innovación. La estabilidad del personal ha de fortalecerse con la adaptación de la captación de profesores al clima individual de cada escuela.

e) Una estrategia para la continuidad del desarrollo del personal relacionado con las necesidades pedagógicas y de organización de cada escuela.

Todo el personal debería tener oportunidades regulares para la formación en curso de empleo tanto en el seno de la escuela como a través de programas externos. La formación tendrá que hallarse directamente relacionada con las necesidades reales de la escuela. Los profesores deben verse a sí mismos inmersos en la tarea continua de actualizar sus conocimientos y de promover sus destrezas profesionales.

f) Elaboración de un currículo cuidadosamente planeado y coordinado que asegure un lugar suficiente a cada alumno para adquirir el conocimiento y las destrezas esenciales.

El currículo tiene que ser planificado con minuciosidad, incluyendo las disposiciones para una evaluación continua. Debe comprender un núcleo de materias concebidas para proporcionar a cada estudiante la oportunidad de adquirir el conocimiento y las destrezas básicas y para reflejar los valores de la escuela.

g) Un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.

Como grupo colectivo, los padres proporcionan un apoyo activo a la escuela en términos de servicios voluntarios y de asistencia material. Individualmente, los padres contribuyen a motivar y a apoyar a sus hijos, complementando los esfuerzos de la escuela. Pero si los padres se muestran plenamente dispuestos a colaborar, las puertas de la escuela deben abrirse ante ellos.

h) La búsqueda y el reconocimiento de unos valores propios de la escuela más que individuales.

La escuela crea un sentido de comunidad cuyos valores son compartidos por todos. Esto no supone un conflicto con el reciente enfoque pedagógico individual o centrado en el niño. Significa más bien que cada miembro de la escuela es consciente de la identidad especial de ésta y de un propósito común.

i) Máximo empleo del tiempo de aprendizaje.

Debe permitirse a los estudiantes que inviertan la máxima cantidad de tiempo en el aprendizaje activo. Tendrán que ser mínimas las interrupciones entre y dentro de las clases. Habrá que emplear una articulación entre las materias y las secuencias de aprendizaje para evitar la duplicidad y una repetición innecesaria.

i) Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa responsable.

La escuela debe confiar en el apoyo de su autoridad educativa no sólo en términos de la aportación financiera precisa sino también de dirección y de orientación.

Hay que formular seis comentarios acerca de la lista anterior. En primer lugar, se ha reducido deliberadamente a los elementos esenciales. Cada característica podría ser materia de una disquisición. La literatura sobre las escuelas eficaces es ya ingente y de nada valdría tratar de resumirla aquí. En segundo lugar, todas las características han sido mencionadas en algún pasaje de los capítulos precedentes. En tercero, algunas características resultan más influyentes que otras. Así la primera, concerniente al compromiso con unos objetivos claramente definidos podría ser considerada como una condición previa de las demás. En cuarto lugar, cabe interpretar más o menos ampliamente algunas de las características. Esto es sobre todo cierto en lo que se refiere a la noción de dirección. En quinto lugar, la mayoría de las características podrían aplicarse por igual a cualquier organización social y desde luego algunas de las obras acerca de las escuelas eficaces reconocen su deuda con la teoría de la organización. En sexto lugar, las investigaciones se han basado muy considerablemente, aunque no por completo, en los hallazgos norteamericanos. Esto limita automáticamente el grado de variación en los entornos más amplios en los que operan las escuelas estudiadas, así como las disposiciones organizativas de las que forman parte. Por



Antología de Gestión Escolar

eso, tales características no son necesariamente universales y, como mínimo, el peso de cada una variará de un sistema a otro.

Escuetamente expresado, es posible que las características parezcan tan evidentes en sí mismas como para preguntarse por qué ha sido preciso acometer tantas investigaciones con objeto de identificarlas. La realidad es sin embargo que pocas escuelas poseen las diez características y que algunas ni siquiera tienen una. Esta última afirmación puede ser comprobada mediante la expresión negativa de cada característica y viendo cuántas escuelas aparecen con una calificación totalmente adversa. En otras palabras, se pasa en buena parte por alto lo aparentemente obvio. Los hallazgos de las investigaciones acuden en ayuda de las percepciones del sentido común para identificar cuáles son las características de una escuela eficaz. Queda fortalecida la evidencia subjetiva, tan a menudo desatendida por cargada de prejuicios o simplemente impresionista. Ninguna escuela tiene la excusa de ignorar cómo debería ser.

En la práctica, esas diez características no se hallan aisladas unas de otras sino que se superponen e interactúan. Tampoco cabe darlas por supuestas. Es probable que se deteriore una escuela que descuide siquiera una característica y el daño puede sobrevenir con una abrumadora rapidez. Ninguna escuela puede permitirse por eso aceptar una situación estática sino que ha de asegurarse en todo momento de que está logrando sus objetivos y adoptar una acción inmediata en cuanto identifique una debilidad incipiente.

Funciones de las autoridades de educación

Si es dura e incesante para una buena escuela la tarea de mantener unas condiciones favorables, aún es más difícil que una escuela mala se transforme por sí misma en buena. Porque el acicate para su transformación debe proceder del exterior. Aquí resulta crítico el papel de la autoridad educativa responsable. Esta es la única que se halla en disposición de supervisar todas las escuelas de su jurisdicción y de reaccionar cuando descubra que el rendimiento de una resulta insatisfactorio. Amén de proseguir brindando instructivamente una dirección y una orientación en un espíritu de asociación, debe entonces intervenir de manera decisiva para facilitar el cambio.

Hay que recalcarla noción de facilitar más que imponer el cambio porque, debe reiterarse, ninguna escuela puede cambiar radicalmen-

te por medio de una acción externa. La mayoría de las características de una escuela buena surgen y dependen de la continuidad de su dinámica interna. La intervención externa posee un poder limitado para influir en esa dinámica y es posible que transcurra un largo tiempo antes de que se adviertan resultados incluso en aquellas áreas en donde sea influyente.

Entre las funciones críticas que pueden ejercer las autoridades de educación figuran:

- a) suscitar y mantener un interés público y penetrante por la calidad de la educación;
- b) especificar claramente lo que la sociedad espera que logren todas sus escuelas;
- c) exponer un currículo básico para todos los estudiantes y las condiciones bajo las cuales deberían ofrecerse materias opcionales;
- d) asegurarse de que los profesores pasen por una formación práctica inicial eficaz y de que tengan amplias oportunidades para un continuado desarrollo profesional;
- e) prescribir para las escuelas unas sólidas estructuras de gestión en las que se incluyan la participación de los padres y de los representantes de la comunidad;
- f) garantizar que todas las escuelas dispongan de recursos adecuados;
- g) supervisar el rendimiento de las escuelas con objeto de asegurarse de que todos los niveles generales sean satisfactorios y de que queden identificadas y obligadas a mejorar todas las escuelas malas;
- h) proteger la libertad de todas y cada una de las escuelas.

Es obvio que el modo en que sean en la práctica interpretadas y realizadas variará considerablemente en función de las disposiciones organizativas y de la distribución del poder de toma de decisiones dentro de cada sistema nacional.





Antunez, Serafín. “Innovación y cambio en los centros escolares”.
En: Claves para la organización de centros escolares. Barcelona. Ed.
ICE/HORSORI. 1997. pp.199-231.



Somos hacedores de futuro; creadores de sueños incentivadores de
creatividad; transformadores del devenir histórico; dinamizadores
del proceso con acciones intencionadas. Somos maestros.

Olga Lucía Castiblanco





10. Innovación y cambio en los centros escolares.

Los centros escolares, como cualquier otra organización, están sometidos a las presiones y requerimientos cambiantes del entorno. Adaptarse al entorno y responder a sus demandas es, precisamente, uno de los propósitos ineludibles para las instituciones que desean actuar satisfactoriamente. Las soluciones viejas suelen servir muy poco para las situaciones nuevas.

Esa adaptación y ajuste continuos conllevan un ejercicio de análisis permanente de la práctica que permite orientar de forma adecuada las soluciones que requiere cada uno de los ámbitos de gestión en cada caso.

El «cambio» es un término que desde los años 70 y 80 se ha hecho tópico y ha servido para identificar la clave del éxito especialmente en las organizaciones industriales y comerciales. Se habla de gestión del cambio, dirección del cambio, de estrategias de cambio, como la solución para sobrevivir, para luchar contra la competencia o para ofrecer productos y servicios que tengan aceptación.

En las instituciones escolares sucede algo parecido aunque, como recuerdan Torrington & Weightman (1989:85), con algunas diferencias, lo cual debería ser una razón más para actuar con cautela cuando se comparan las organizaciones industriales o comerciales con las escuelas. La diferencia más importante es que en nuestros centros escolares más que competencia hay rivalidad y el estímulo para el cambio es relativamente poco importante. Vimos al hablar de las características de los centros escolares cómo los resultados no suelen afectar a la vida profesional de los enseñantes. Tal vez por ese motivo se nos acusa de inmovilistas. Nuestras formas de organización y funcionamiento pueden no haber variado apenas desde hace décadas sin que, aparentemente, nadie haya sufrido por ello consecuencias negativas.

Así pues, los cambios y las innovaciones son respuestas a una necesidad adaptativa de los centros escolares a las exigencias de los elementos externos personales, institucionales, sociales, a las de los alumnos y alumnas cuyas características no son tampoco permanentes o estáticas; y al crecimiento: en edad, en tamaño, en complejidad, etc.,

del propio centro. No hay crecimiento sin cambios. Los cambios y las innovaciones, finalmente, también son necesarios para satisfacer las expectativas de las personas que trabajan en el centro y para promover un aumento en esas expectativas.

¿Cambio?, ¿innovación?, ¿renovación?

En el terreno de lo social, en general, los cambios se asocian sobre todo a la modificación de un estado del sistema que implica transformaciones que sobrepasan al individuo. La permisividad como valor social o el aumento del número de mujeres que trabajan son ejemplos de cambios sociales que influyen en los centros educativos, los cuales parece que deberían arrastrar tras de sí las innovaciones oportunas para dar respuestas adecuadas a las nuevas necesidades. Ante los cambios sociales los centros deberían innovar para no sufrir, como señala Cherkaoui (1982), la suerte de los dinosaurios.

Conviene precisar, antes de seguir adelante, que cuando nos referimos al cambio e innovación no nos referimos a los cambios puramente evolutivos o a las modificaciones exclusivamente formales. Estos cambios y modificaciones son fundamentalmente burocráticos y no suelen responder a una intencionalidad clara de mejorar la eficacia o la eficiencia de la acción. Tampoco nos identificamos, por tanto, con propuestas simplificadoras como las que definen el cambio como "*cualquier práctica que es nueva para la persona que la aborda,...*" ya que esta práctica podría producirse incluso por azar y no tener efectos significativos en beneficio de la educación de los estudiantes. ¿Cuál es la denominación más adecuada?, ¿cuál es el significado preciso de estos tres términos?. Como dice Pastiaux-Thiriart (1986), refiriéndose a la innovación, nos encontramos ante unas "palabras-maleta" que recogen significados diversos y que son utilizadas también con un valor polisémico. O bien al revés: ocurre también que significados análogos son representados por términos diferentes, sinónimos dependiendo del contexto geográfico y cultural o de los distintos investigadores o grupos.

Así, por ejemplo, tal vez la definición más simple y operativa que se ha dado sobre innovación que nos proporciona la OCDE (1971): "*esfuerzo deliberado por mejorar la práctica en relación con ciertos objetivos que se desean*" es muy similar al concepto de cambio que propone, entre otros, Clerkin (1989:107) como "*acción planificada para modificar la for-*

ma de pensar y actuar dentro de una organización con el propósito de mejorar los resultados."

Por lo tanto, dado que la reflexión semántica sobre estas expresiones ya está desarrollada de forma suficiente y precisa (Jiménez, González, Ferreres, 1989:37; Marín y Rivas, 1984:13, entre otros), y que los trabajos de Escudero (1991), o de González y Escudero (1984), ya aportan análisis muy interesantes al respecto, caracterizaremos brevemente estos términos con la intención de proponer convenciones que hagan más comprensibles nuestras propuestas.

Para nosotros, el *cambio* intencional supone un intento planificado por mejorar la reflexión, la acción o ambas, teniendo siempre como referencia las necesidades de los estudiantes.

Las *innovaciones* son los efectos del diseño y de la aplicación de los cambios planificados. Se manifiestan en forma de prácticas, instrumentos, artefactos, tecnologías, en suma, que emergen como consecuencia de los diseños y aplicaciones nuevos. En este mismo sentido, el término *reforma* se refiere a cambios planificados para la totalidad o gran parte de los sistemas educativos y escolares pero que pueden perfectamente no producir innovaciones. La innovación, dicho de otra manera, sería un cambio exitoso que produce beneficios para los alumnos y alumnas.

El término *renovación*, finalmente, puede considerarse como sinónimo de innovación. No obstante, renovación sugiere un énfasis en las ideas de persistencia, de constancia y de grandes magnitudes: colectivos de profesores, de centros.

Precisando un poco más, para que se produzca innovación que tenga incidencia real en los centros y posibilite beneficios con un cierto grado de persistencia y permanencia, se requiere también que:

- a) Sea promovida y desarrollada por un colectivo. Tal como señala González (1991:83), el cambio organizativo no es una cuestión individual ni es una cuestión supraescolar. Los cambios deberían buscar la mejora de la actividad educativa que se desarrolla sobre todo y esencialmente en las aulas y eso es muy difícil conseguirlo mediante una suma de cambios individuales. No es, por tanto, un acontecimiento aislado u ocasional en la vida del centro. Ya hemos justificado en páginas anteriores que es el centro la unidad crucial en el proceso de gestión autónoma y, por tanto, la unidad de cam-

- bio (ver también OCDE, 1983).
- b) Se estime que las innovaciones dependen más de la capacidad de convicción de la propuesta (de su naturaleza), de la velocidad de su difusión y de la credibilidad que tengan quienes promuevan la acción de cambio (las agencias pedagógico-administrativas centrales o los centros escolares, a partir de la práctica docente) y no tanto del modelo de innovación que se adopte (Becher, 1983: 85; Stenhouse, 1984: 282-284).
 - c) Sea cuidadosamente planificada. No sólo evaluando de forma rigurosa los recursos (tiempo, formación, número de personas) sino, sobre todo, prestando atención a las modificaciones psicológicas y culturales.
 - d) Se desarrolle con parsimonia, asignándole el tiempo necesario y libre de imposiciones en forma de plazos cortos y rígidos. Pero por otra parte, que renuncie a la excesiva retórica justificativa o fundamentadora que paraliza los procesos y los convierte en meras especulaciones teóricas que son difíciles de llevar a la práctica.
 - e) Parta de una iniciativa consciente, desarrollada voluntaria y deliberadamente donde sea posible la creatividad y la inventiva.
 - f) Asuma que ni los cambios legislativos ni las experiencias "avaladas científica o técnicamente", o diseñadas por "expertos legitimados oficialmente" (Escudero, 1991: 24-25) tengan por qué dar lugar automáticamente a innovaciones entre los profesores y en los centros, aunque sí pueden contribuir enormemente a favorecerlas.
 - g) Comporte necesariamente un proceso de investigación centrado en la resolución de problemas concretos en el que los profesores y profesoras sean sus protagonistas mediante una actitud de colaboración. Una investigación en la acción, en suma.

- h) Considere que los cambios que permiten procesos creativos se desarrollan más fácil y satisfactoriamente que aquellos que deben desarrollarse a causa de imposiciones.
- i) Diferencie claramente entre innovación técnica (baja formalización, descentralización y elevada complejidad) e innovación administrativa (elevada formalización, centralización y complejidad reducida).
- j) Tenga en cuenta que el desarrollo de cambios e innovaciones requiere de un aprendizaje que comporta tiempo y la existencia de ciertas condiciones favorables.
- k) Busque la mejora (cambio para mejorar), aunque parezca obvio, como ya señalaba Hassendorfer en 1972, en función de las necesidades de los estudiantes.

El cambio y las prácticas innovadoras no son actividades nuevas para muchos de nuestros centros escolares. Cambios sociales y en las organizaciones ha habido siempre. Sólo hace falta consultar la Historia. Por lo tanto, su influencia en la escuela también ha existido siempre. No obstante, sin ser nada nuevo, el tema adquiere una mayor importancia y vigencia porque en la actualidad los cambios:

- son más frecuentes,
- son más rápidos,
- afectan a un mayor número de personas,
- son más numerosos,
- se producen en más campos,
- se difunden más y, por lo tanto, se notan más,
- se aceptan más.

Estas últimas circunstancias son tal vez las más importantes y expresan el resultado de que donde se ha producido el cambio más significativo es "en las actitudes frente al cambio". De ahí, tal vez la vigencia y actualidad del tema como contenido, objeto de análisis.

Centros escolares estáticos frente a centros escolares innovadores

Así pues, los centros escolares organizan sus respuestas a las exigencias del entorno orientándolas hacia el estatismo o a la innovación mediante conductas particulares en relación a una serie de dimensiones. El cuadro siguiente intenta resumir algunas de esas dimensiones y enumerar sus características principales.

Cuadro
Centros escolares estáticos frente a centros
escolares innovadores

| DIMENSIONES | CARACTERISTICAS | |
|---------------------------------------|--|--|
| | Centro escolar estático | Centro escolar innovador |
| Estructura | Rígida, se dedica mucha energía a mantener unidades permanentes. Hábitos y tradiciones estables. Jerárquica; cadena de mando. Cada cual a su territorio propio. | Flexible. Mucho uso de grupos de trabajo temporales. Fácil cambio en las líneas de actuación y en las tradiciones. Múltiples vínculos basados en la colaboración funcional. Controles definidos de forma amplia. Territorios móviles. |
| Atmósfera | Centrada en las tareas, impersonal. Fría, formal, reservada. Suspiciosa. | Centrada en las personas, facilitadora, cálida, informal. Confianza. |
| Filosofía y actitudes de la Dirección | La función de la dirección es controlar al personal mediante el poder coercitivo. Precaución; pocos riesgos. Actitud ante los errores; se han de evitar. Énfasis en la selección de personal. Autosuficiencia; sistema cerrado con respecto a compartir recursos. Énfasis en | La función de la dirección es estimular la energía del personal; uso del poder como forma de apoyo. Experimentación. Se asumen riesgos. Actitud hacia los errores; Aprender de ellos. Énfasis en el desarrollo personal. Interdependencia sistema abierto con respecto a compartir recursos. Mucha Tolerancia. |

| | | |
|--|--|--|
| Toma de decisiones y establecimiento de normas | Mucha participación “arriba” y poca “abajo”. Clara distinción entre el establecimiento de normas y su ejecución. Toma de decisiones por mecanismos legales. Decisión como “última palabra” Racionalidad. | Posible participación de las personas afectadas por las decisiones o normas. Establecimiento de normas y ejecución de forma colaborativa. Toma de decisiones mediante técnicas de solución de problemas. Consideración de las decisiones como hipótesis a comprobar. Creatividad |
| Comunicación | Flujo restringido. Unidireccional de arriba abajo. Sentimientos reprimidos u ocultos | Flujo abierto; fácil acceso. Multidireccional; hacia arriba, hacia abajo y lateralmente. Se expresan los sentidos |
| Errores y conflictos | Se ocultan. Se viven como un fracaso. Se negocian las diferencias | Se aceptan. Se aprende de ellos. Se afirman las posturas para controlar y ganar, sin cuestionar el sistema. |

Las resistencias a los cambios. ¿Cómo vencerlas para promover innovaciones?

Todo cambio suele provocar crisis. Si los cambios y las innovaciones son necesarios en las organizaciones, nuestros centros escolares tienen ante sí un reto importante: ¿cómo promoverlos?.

La respuesta dependerá, en primer lugar, de cómo se planteen los cambios y las innovaciones: si se ven como peligros o amenazas, o como desafíos u oportunidades ocultas.

En segundo lugar, convendrá prever que el cambio puede provocar resistencias en las personas y en los grupos que se vean implicados en él. Ahora bien, ¿cuáles son esas resistencias?, ¿qué podemos hacer para vencerlas o debilitarlas?.

Y, en tercer lugar, el éxito de la innovación dependerá de la oportunidad y eficacia con que se desarrollen un conjunto de acciones o etapas.

Las resistencias a los cambios se manifiestan de forma abierta e inmediata quejas, amenazas, oposición frontal; de forma implícita: pérdida de motivación, aumento en los errores, absentismo injustificado; o de forma diferida incluso semanas, meses y años después del proceso de cambio.

Para diagnosticar las resistencias conviene preguntarse los por qué de las actitudes o conductas no deseadas. Como ya hemos señalado en otro capítulo, en la medida que conozcamos las causas podremos tratar de paliar el problema incidiendo en ellas.

En general, las causas que motivan las resistencias suelen ser:

- Defensa de los intereses propios. Suele ocurrir cuando se percibe la posibilidad de perder algunos beneficios personales: estatus, prebendas,...
- Falta de comprensión de lo que se propone.
- Falta de confianza en quienes proponen el cambio o en uno mismo.
- Conservadurismo y escasa tolerancia hacia la incertidumbre. Sería la postura de quienes opinan que más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer.
- Compromiso con el estatus presente, el cual, en ocasiones, puede depender más de la falta de alternativas que de la satisfacción.
- Plazos y ritmos inadecuados.
- Recursos: escasez, asignación inadecuada, utilización deficiente,...
- Volumen y complejidad de las exigencias del entorno.
- Dirección inadecuada del centro.

Esta última causa está subrayada también especialmente por Davies, Ellison, Osborne y West-Burnham (1990: 93 y ss).

Para disminuir las resistencias a los cambios pueden desarrollarse algunas actuaciones, de entre las que destacamos las siguientes:

- a) *Énfasis en los procesos informativos.*

Tal como planteábamos al referirnos a la elaboración de Proyectos Educativos, se trata de intentar comunicar la lógica y la justificación

de la innovación a través de:

- Entrevistas formales e informales.
- Inclusión del tema como un punto en el orden del día de las reuniones del Claustro y de los equipos de profesores.
- Tablón de anuncios actualizado.
- Circulares sencillas de lectura rápida.
- Manejo de una documentación breve y bien seleccionada (artículos, resúmenes de experiencias, por ejemplo).
- Presentaciones en grupo.
- Visitas a otros centros que hayan desarrollado experiencias análogas o estén desarrollándolas.
- Recepción de colegas de otros centros que llevan a cabo experiencias interesantes congruentes con el tema objeto de innovación y cambio.
- Aliento y apoyo de los servicios de inspección.
- Colaboración con los servicios de apoyo externos (instituciones de formación inicial y permanente del profesorado, equipos multiprofesionales, centros de recursos...).
- Colaboración de los padres y madres y, en su caso, de los estudiantes.

Estas estrategias tienen el inconveniente del costo de tiempo y esfuerzo, particularmente cuando el cambio afecta a un centro de gran tamaño y se implica un gran número de personas.

b) Participación.

Es difícil para las personas resistirse a una decisión de cambio en la que ellas mismas han participado. Los opositores al cambio han de participar en el proceso de decisión.

Conviene siempre basarse en el principio de que cualquier persona puede hacer contribuciones significativas. Ya Tye (1972), al analizar el cambio "centrado en las personas" ("people approach"), subraya la idea simple pero efectiva de que es preferible hacer las cosas *con los* otros seres humanos que *contra* ellos.

La participación fluida puede tener, sin embargo, el inconveniente de que puede llevar a tomar decisiones que desvirtúen el planteamiento inicial del grupo promotor de la innovación. Esta posibili-

dad no debería verse como un peligro sino como una circunstancia que habrá que administrar participativa y democráticamente. También el hecho de recoger sugerencias y admitir propuestas de modificación tiene el costo de consumir mucho tiempo.

c) *Facilitación y apoyo.*

Debería propiciarse desde dentro del propio centro, a través de planteamientos flexibles y de una distribución de los recursos conveniente. También a través de la ayuda externa mediante recursos y estímulos adecuados y una formación permanente ofrecida en condiciones favorables para el profesorado: horarios, lugares.

Otras estrategias para facilitar y apoyar el cambio consisten en fomentar el trabajo en equipo: planificar e impartir clases en común; elaborar, seleccionar materiales y evaluar en común; intercambiar experiencias entre seminarios y equipos de profesores y entre centros diferentes.

d) *Negociación.*

Basada en una distribución equilibrada de las "cargas del trabajo" entre todos los miembros de la organización. Los beneficios personales y colectivos como consecuencia de la innovación y las contrapartidas al esfuerzo de cada uno deben ser puestos en evidencia y ponderados adecuadamente.

Estas son las cuatro estrategias fundamentales desde un planteamiento democrático y honesto. No obstante, conviene conocer otras, no tanto para aplicarlas sino para identificar sus características y conocer sus peligros.

e) *Manipulación y cooptación.*

La manipulación para conseguir implicación y participación en un proceso de cambio puede desarrollarse de diversas maneras. Las más frecuentes consisten en distorsionar los hechos para hacerlos aparecer más atractivos. También puede realizarse mediante una información incompleta o sesgada, o creando falsos rumores.

La cooptación es una mezcla de manipulación y participación. Consiste en "comprar" a las personas líderes del grupo de resistencia

dándoles un papel clave en la decisión del cambio. En este caso no se busca tanto el consejo de estas personas para conseguir honestamente una decisión mejor, sino conseguir su apoyo. Tanto la manipulación como la cooptación pueden ser formas útiles para conseguir el apoyo de las personas resistentes a los cambios, pero son estrategias muy peligrosas si se llegan a descubrir. Lo menos que puede ocurrir es que la credibilidad de los promotores del cambio desaparezca.

f) *Coerción.*

Poco o nada recomendable en el caso de los centros educativos. Los hechos nos demuestran día a día que las innovaciones impuestas de "arriba abajo" y de "fuera adentro", a base de preceptos legales y normativos o del peso de la autoridad jerárquica no suelen dar los mejores resultados. Ni tampoco la realización de proyectos de innovación "a plazo fijo" para todo tipo de centros. La coerción, no obstante, en casos excepcionales, podría no ser mala. Una amonestación firme acompañada de mucha ayuda y recursos puede contribuir positivamente a lanzar un proyecto hacia el camino del éxito.

Conviene considerar finalmente que las resistencias a los cambios no siempre son disfuncionales. En algunas ocasiones son una oportunidad para expresar frustraciones pendientes de solución. En otras, sirven para poner de manifiesto problemas que habían sido pasados por alto. Estas manifestaciones ayudan al centro escolar a reconocer y a tratar de resolver mejor sus conflictos.

La metodología del cambio. Las etapas

Para que un cambio y la innovación que éste pueda proporcionar se instaure con una perdurabilidad y generalización razonables en el centro escolar es imprescindible que se cumplan algunos requisitos y que se desarrolle teniendo en cuenta una serie de pasos o etapas. En relación a los requisitos:

- a) La propuesta debe estar suficientemente justificada. A este respecto, Escudero (1991: 155-156) señala que debería cumplir las condiciones de:

- Legitimidad práctica
- Compatibilidad
- Complejidad
- Accesibilidad y observabilidad
- Adaptabilidad
- Relevancia y utilidad
- Carácter inspirador (entusiasmo, compromisos profundos)
- Carácter motivador

b) Conviene que cualquier cambio se realice partiendo de las prácticas y realizaciones precedentes. Deberían aprovecharse todas las estrategias, producciones, recursos,... del centro escolar que la experiencia nos dice que han resultado satisfactorios. De la misma manera habrá que considerar también la influencia de las experiencias menos satisfactorias. Las estrategias de cambio a partir del "borrón y cuenta nueva" suelen resultar ingenuas y faltas de realismo.

c) Como consecuencia del punto anterior, la diagnosis y la evaluación constantes serán instrumentos necesarios. La innovación y el cambio se manifiestan siempre en relación a una situación inicial concreta la cual conviene conocer adecuadamente.

Las fases o etapas que debería considerar todo proceso de cambio son varias. Vamos a indicar las fundamentales. Algunas de ellas están inspiradas por los resultados de investigaciones sobre la dirección del cambio de Loucks-Horsley y Hergert (1985), citados por Fullan (1986:79); por las aportaciones de Escudero (1991:287); las de Howells (1989); o por proyectos como el GRIDS de McMahon, Bolam, Abbott, y Holly (1984), entre otros. Otras las sugerimos como resultado de nuestra propia experiencia en una muestra numerosa de centros escolares de tipología diversa que han realizado o realizan proyectos de innovación y mejora.

Itinerario de acciones para la promoción del cambio y la innovación

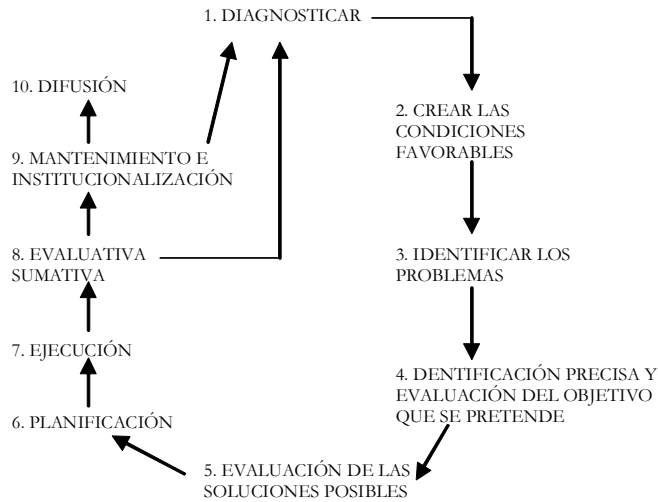


Figura 9

El itinerario que proponemos, lejos de ser una pauta rígida, pretende orientar la práctica del cambio identificando a grandes rasgos sus pasos fundamentales. Lo hacemos, más que con una finalidad nomotética, con la intención de prevenir errores o resultados insatisfactorios.

Nos explicaremos. Una de las causas fundamentales del fracaso en los proyectos de innovación en nuestros centros escolares es precisamente actuar según la costumbre de querer pasar directamente de la fase primera: "*diagnostica*" a la de "*ejecución*" de lo que se pretende (etapa número 7). La novedad del tema, las presiones externas o un entusiasmo ingenuo ayudan a menudo a actuar de esta forma. O bien, dicho de otra manera, cuando hemos intentado evaluar los fracasos o los resultados insatisfactorios de los procesos de cambio en centros escolares siempre aparecen las siguientes causas: no haber cubierto las etapas anteriores a la "*ejecución*"; haber desconsiderado algunas de ellas o no haberles dedicado el tiempo suficiente. La situación extrema, también observable, es la de centros que pasan "directamente" a la ejecución, a la acción, sin ningún tipo de reflexión precedente siguiendo ciegamente una instrucción externa, un lema o la propuesta ocurrente y atractiva de un miembro del grupo. En estos casos si llega a producirse el éxito de la innovación, y el cambio suele ser por circunstancias sobrenaturales o por el voluntarismo y dedicación extremos de los enseñantes -también observables en muchos casos-. El costo es demasiado alto.

Veamos qué supone desarrollar cada una de estas etapas o acciones.

1. Diagnosticar

Tiene que ver con la evaluación, muchas veces de carácter impreciso e intuitivo, del estado general de la organización y gestión del centro. Esta diagnosis puede ser el resultado de una necesidad sentida por un grupo de personas concreto (profesores y profesoras, equipo directivo,...), o bien por un hecho desencadenante: quejas reiteradas de las familias, tratar de imitar a otros centros, un cambio legislativo, un conflicto.

La diagnosis poco precisa puede ser mejorada con la aplicación de instrumentos de evaluación formativa interna del centro, del clima escolar, o con las aportaciones de evaluaciones o auditorías realizadas por personas externas. En cualquier caso, se trata de tener una consciencia de dónde están los "puntos fuertes" y dónde los "puntos débiles" que puedan ayudar a configurar un primer mapa de necesidades.

2. Crear las condiciones favorables

En esta etapa los objetivos que se persiguen se refieren a la intención de:

- a) Desarrollar estrategias que sirvan para justificar adecuadamente la propuesta de cambio.
- b) Sensibilizar y motivar a las personas que deberán implicarse en ella.
- c) Capacitar para el trabajo en colaboración.
- d) Detectar resistencias a los cambios y tratar de paliarlas.

En esta fase adquiere una importancia primordial hacer énfasis en los procesos informativos, así como, en la facilitación y el apoyo (horarios favorables, recursos, refuerzo efectivo).

También es muy útil desarrollar trabajos de carácter propedéutico: pequeños proyectos preliminares a plazo corto, que afecten a muchas personas y muy factibles que sirvan de preparación o entrenamiento para el proyecto de innovación y cambio que queremos.

En realidad, esta segunda etapa, deberá revalidarse continuamente a lo largo de todas las demás del proceso.

3. *Identificar los problemas*

Las innovaciones debieran plantearse como problemas que queremos resolver. Para ello habrá que:

- a) Analizar las necesidades:
 - conociendo cuál es su naturaleza (necesidades normativas,
 - necesidades sentidas, necesidades expresadas)
 - utilizando procedimientos participativos y democráticos preferentemente
 - utilizando fuentes diversas
 - utilizando instrumentos diversos
- b) Evaluar los recursos disponibles
 - tiempo
 - dinero
 - recursos materiales
 - recursos personales
 - formación
- c) Analizar los obstáculos objetivos y subjetivos.
- d) Priorizar las necesidades en función de los recursos disponibles y de los criterios de *importancia y urgencia*.

4. *Identificación precisa y evaluación del objetivo que se pretende*

En primer lugar, habría que tener respuestas claras, o al menos, suficientemente debatidas sobre las cuestiones generales siguientes: ¿por qué quiere hacerse el cambio que se propone?, ¿qué es lo que lo justifica: una imposición, una moda, un interés particular, ...?, y de forma más precisa -entre otras-:

- ¿Qué queremos conseguir exactamente?
- ¿Responde a un análisis de necesidades?
- ¿Quién o quiénes se verían afectados por el cambio?
- ¿Quién o quiénes tienen la clave de los papeles de liderazgo?
- ¿Quién o quiénes se verían implicados en las fases iniciales?

- ¿Cómo debería informarse al resto del equipo de profesores inicialmente no implicados?
- ¿Cómo informar e implicar a los padres, alumnos, al personal de administración y servicios, en su caso?
- ¿Qué les corresponde hacer a las agencias externas?
- ¿Qué fases y qué temporalización requerirá la experiencia?
- ¿Se han tenido en cuenta las características del centro y, especialmente, su tamaño?
- ¿A cuál de los elementos constituyentes del centro escolar afecta más la innovación: objetivos, estructura, tecnología, cultura,...?

La innovación debería identificarse de la manera más precisa posible "*Vamos a mejorar la evaluación en el centro*" señala más vagamente los caminos que hay que seguir para ello que formular como propósito "*Vamos a diseñar un instrumento para informar más adecuadamente a los estudiantes sobre los resultados de la evaluación,*" si esa es la intención concreta que tenemos.

Puede también formularse el propósito mediante hipótesis. Por ejemplo: "*si agrupamos a los alumnos en el aula de esta manera determinada podremos conseguir mejoras educativas de tal o cual naturaleza.*"

5. Evaluación de las soluciones posibles

Mediante procesos participativos debería intentarse determinar cuál sería el costo de cada una de las soluciones posibles. Habría que encontrar respuesta a las preguntas: ¿cuánto cuesta satisfacer la necesidad?, pero también: ¿cuánto cuesta ignorarla?, tratando de expresar ese costo en: tiempo, dinero, imagen de personas concretas, imagen del centro, relaciones interpersonales, formación.

También cabría valorar el *riesgo* de cada alternativa posible desde la convicción de que jamás se innovará si se pretende que el costo y el riesgo sean igual a cero.

Por último, habrá que considerar el *valor de oportunidad* de las soluciones que se proponen. Sabido es que una misma solución o, si se quiere, una misma decisión concreta puede tener un gran valor o no tener ninguno dependiendo del momento en que se tome.

6. Planificación

Concebimos la planificación como un proceso y una creación de los miembros de la comunidad escolar que trata de anticipar y orientar la acción mediante la reflexión y evaluación constantes. Lejos de entenderla como una predeterminación rígida y mecanicista, la planificación permite establecer pautas de control (del tiempo, de los recursos, de los procesos,...) y posibilita una retroalimentación continua a partir de la reflexión en común sobre la práctica.

Tratar de anticipar la acción considerando los recursos disponibles es un ejercicio prospectivo, falible siempre, sabido es que lo habitual es que no se cumpla lo previsto, pero que proporciona economía de esfuerzos, una cierta sistematización, y ayuda también a clarificar los propios objetivos que se pretenden. Planificar la acción, no tiene porqué ser un proceso laborioso y sofisticado. A menudo, recordar principios elementales como "*a cada tarea asigne un tiempo si no es muy probable que no la realices*", o tratar de responder a cuestiones como: "*¿habrá alguien en el centro dispuesto o capaz de realizar esa tarea?*" o "*¿qué haremos primero y qué haremos después?*". Puede ser más eficaz que un plan de trabajo que se ha recogido en un documento formalmente impecable.

En cualquier caso, la planificación debería efectuarse en común, participando abiertamente en ella las personas que estarán implicadas en los procesos de cambio.

No conocemos ningún centro que haya conseguido resultados satisfactorios en relación al desarrollo de innovaciones que no haya planificado mínimamente su trabajo.

El contenido de un plan de trabajo para un proyecto de innovación puede expresarse y recogerse en instrumentos sencillos como el que proponemos en el siguiente cuadro. La utilización de instrumentos de este tipo permite, a la vez, analizar conjuntamente los diversos planes específicos (Antúnez y Gairín, 1991; Antúnez, del Carmen, Imbemon, Parcerisas y Zabala, 1992), que se están diseñando, además del que pretende cada innovación concreta.

Ver figura en pagina siguiente

Cuadro

Esquema para recoger la planificación de un proyecto

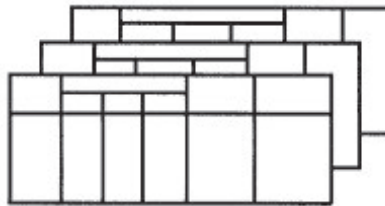
| ACCIONES | RECURSOS | | | TEMPORIZACIÓN | RESPONSABLES |
|----------|------------|------------|-------------|---------------|--------------|
| | Personales | Materiales | Funcionales | | |
| | | | | | |

Figura 10

La figura 10 intenta representar cómo puede realizarse el análisis de los diversos planes específicos que quieren desarrollarse antes de ser aprobados e iniciados. La lectura y consideración simultáneas, por ejemplo, de la penúltima columna de cada esbozo de plan específico proporcionará información de hasta qué punto se concentran o no determinadas tareas en épocas concretas del curso y, por consiguiente, ayudará a decidir si es o no factible lo que se propone o bien si son precisos cambios en los objetivos, en la metodología o en los tiempos.

El análisis simultáneo de las "últimas columnas" de todos los planes específicos pondrá de manifiesto cómo se ha previsto el reparto de las responsabilidades a la vez que identificará de qué manera colaboran unos y otros para tomar, en consecuencia, las decisiones oportunas.

Análisis simultaneo de diversos planes específicos



7. Ejecución

La ejecución del plan previsto o, si se prefiere, el desarrollo del cambio debería efectuarse, teniendo en cuenta, sobre todo, las siguientes

condiciones, además de otras que ya hemos venido enumerando:

- otra vez énfasis en los procesos informativos,
- trabajo en equipo y unidades "ad-hoc" siempre que sea posible,
- propiciar la participación mediante estrategias diversas,
- utilizar la ayuda de especialistas y de los servicios de apoyo externo disponibles cuando sea necesario,
- utilizar metodologías de trabajo en grupo adecuadas y que puedan ser sometidas a revisión constante,
- utilizar estrategias de solución de problemas.

El modelo de Havelock (1973), que recogemos en la figura 11, puede ilustrar someramente al respecto.

Modelo racional de solución de problemas (Havelock, 1973)

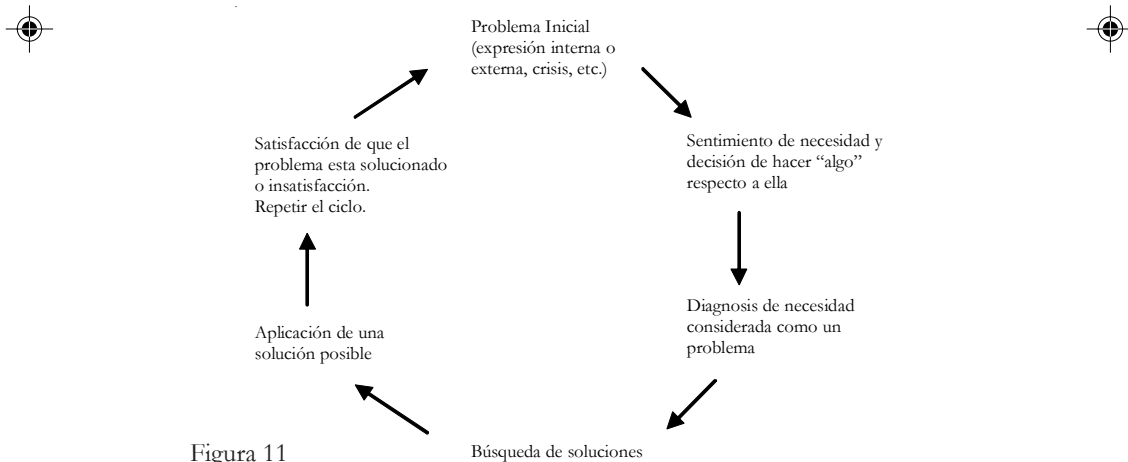


Figura 11

8. Evaluación sumativa

Además de la evaluación formativa interna que se desarrolle durante cada fase, los procesos de cambio precisan de la intervención de elementos externos al centro. La participación directa o indirecta de las familias, de las empresas y la de otros centros puede complemen-

tar a la intervención de la Inspección Técnica, tan necesaria en cualquier servicio público.

Creemos que una evaluación externa de utilidad podría conseguirse siguiendo los pasos que señalábamos en el capítulo de la participación, es decir:

- Establecer para cada proyecto un compromiso en *común* entre las personas que están en el centro y la Inspección externa. Un compromiso que es peculiar y propio de cada centro concreto, adecuado a sus circunstancias particulares y consecuente con una diagnosis también efectuada en común.
- Desarrollarlo por las personas que están en el centro de manera autónoma y con los recursos razonablemente suficientes.
- Evaluarlo, al final del proceso, por los mismos agentes externos que se comprometieron con los internos al principio.

9. Mantenimiento e institucionalización

Las innovaciones son el resultado de un trabajo laborioso que conviene aprovechar adecuadamente. Todos conocemos como en múltiples ocasiones se han alcanzado logros importantes en muchos centros que han tenido una duración e implantación escasas. No se consolidaron y su rentabilidad fue mínima.

La institucionalización de las innovaciones que deberán, no obstante, estar sometidas a revisión y crítica continuas, puede facilitarse:

- Racionalizando y facilitando el relevo de profesores y directivos cuando unos y otros hayan consumido períodos concretos en sus tareas y responsabilidades.
- Consolidando metodologías y hábitos de participación y de trabajo en equipo.
- Incorporando las innovaciones al "acervo cultural" propio del centro, bien sea de manera intangible o a través de documentos institucionales en los que quede constancia escrita.

- Prestando un interés esquisito hacia los profesores y profesoras de nueva incorporación, desarrollando para ellos un plan de atención y adaptación que les permita conocer adecuadamente el centro.

10. Difusión

En primera instancia, la diseminación de la innovación en todo el centro escolar y entre los miembros de la comunidad educativa contribuye además de a un mejor conocimiento, a una mejor justificación del uso de los recursos. La innovación, por otra parte, será más conocida cuanto más haya sido construida participativamente.

Otra forma de divulgar las innovaciones -mucho menos frecuente entre nosotros- consiste en darlas a conocer a los colegas de otros centros. Los sistemas y canales son muy diversos. Algunos de ellos, especialmente los que utilizan medios escritos, están infrutilizados por diferentes causas: porque no tenemos el hábito o las facilidades para registrarlas por escrito; porque -a menudo- los profesionales de la enseñanza somos muy celosos de nuestros "descubrimientos", porque somos un colectivo profesional que suele leer muy poco en relación a su propia profesión, etc.

Existen, además de las revistas profesionales de alcance y difusión muy variados, otros sistemas para ayudar a otros colegas a hacer más sencillas sus propias innovaciones conociendo las nuestras y para potenciar redes de comunicación. Las actividades que desarrollan los Servicios de Formación Permanente del Profesorado de las diferentes Administraciones Educativas o los Colectivos Profesionales: Movimientos de Renovación Pedagógica, Colegios de Doctores y Licenciados, Asociaciones de Profesores, Sindicatos,... permiten constituir grupos de trabajo, seminarios permanentes y desarrollar jornadas, encuentros y, en general, todo tipo de intercambios de experiencias entre profesores y centros.

Las estrategias de difusión y divulgación de las innovaciones tanto entre los miembros de la comunidad educativa como fuera del centro tienen que ver también con el *marketing* escolar del que hablaremos en el último capítulo.

El papel de la Dirección

La promoción del cambio corresponde y afecta a todas las personas de la comunidad educativa involucradas en la educación escolar y también a las agencias centrales que administran los sistemas educativos. Ahora bien, en el caso de cada centro en concreto, parece lógico que los enseñantes sean las personas en las que recaiga el peso más significativo y que, por tanto, intervengan con mayor frecuencia en las tareas propias del cambio y desarrollen las actuaciones cualitativamente más relevantes.

Si, además, el centro escolar dispone de una estructura con una cierta diferenciación en las responsabilidades y en la ejecución de las tareas parece lógico que asuman un papel primordial las unidades o personas que poseen una autoridad formal superior (teórica o práctica) y que por su status y la naturaleza de su trabajo tienen la oportunidad de disfrutar de una visión general más completa de lo que ocurre en el centro.

La Dirección, pues, (unipersonal o en equipo) es el elemento clave para promover o impedir cambios en los centros escolares. Al menos por esas dos razones. La primera, simplemente por el lugar que ocupan esas personas en la organización, y por el nivel jerárquico y autoridad que se asocian al cargo, al menos formalmente. La segunda tiene que ver con el hecho de que las personas que están en la Dirección, dada la naturaleza de su trabajo, son las personas que conocen y manejan más información relativa al centro y disponen de un mayor número de contactos y relaciones internas y externas.

Esta última circunstancia tiene también inconvenientes. Uno de ellos es el problema que supone el relevo en la Dirección que comentábamos antes. Habitada a manejar mucha información oral y escrita y a no registrarla, a su vez, por escrito, cuando una persona abandona la Dirección escolar suele llevarse consigo a "toda la organización" ya que "la tiene en su cabeza" y este órgano irremediablemente tendrá que acompañar a la persona cuando se vaya a su nueva ubicación.

Las personas que ocupan la Dirección son también elementos clave porque son quienes tienen mayor oportunidad de influir favorable o desfavorablemente en la conducta de los demás. Sin negar la importancia del protagonismo de las otras personas que colaboran en el

cambio (Torrington y Weightman, 1989:91) y considerando que su contribución es imprescindible, ésta no será efectiva si no existe una aceptación, promoción y advocación del cambio por parte de quienes tienen el poder formal, incluso en los casos en los que el poder efectivo lo tengan otras personas líderes informales.

Las innovaciones que se instauran en los centros raramente son posibles si quienes están en la Dirección les dan la espalda. No tenemos los datos de una investigación rigurosa en nuestro país para demostrarlo aunque sí evidencias suficientes para defenderlo. No obstante, en otros contextos sí que existen estudios que lo ratifican. En los de Weindling y Earley (1987), en una investigación de la NFER (National Foundation for Educational Research in England and Wales), por ejemplo, se constata que en el Reino Unido casi todas las innovaciones que se desarrollaron fueron propuestas por las Direcciones de los Centros, especialmente durante el primero y segundo año de trabajo de los directivos. Sorprendentemente muy pocos cambios fueron originados en las aulas por los profesores o por iniciativa de las autoridades locales de educación.

El papel de los directivos en la promoción y dirección del cambio es un tema de estudio de gran relevancia actualmente. El "Desarrollo Organizativo" (*Organization Development*) recoge un conjunto de teorías y enfoques relativos a las capacidades de los directivos para dirigir el cambio (*manage change*). Schmuck y otros (1977) fueron de los primeros que desarrollaron ese concepto.

Fullan y otros (1980), citados por Everard y Morris (1990:239) han definido al OD como "*un esfuerzo de autoestudio y mejora, coherente, sistemáticamente planificado, mantenido, enfocado explícitamente al cambio con procedimientos, normas y estructuras formales o informales, utilizando los conceptos científicos conductistas. Los objetivos de OD incluyen la mejora tanto de la calidad de vida de los individuos como el funcionamiento y rendimiento de la organización, con un enfoque directo o indirecto en resultados educativos*".

El Desarrollo Organizativo (OD), que para Davies, Ellison y otros (1990:93 y ss.), es un concepto amorfo ya que admite varias interpretaciones, tiene, sin embargo cuatro componentes distintivos:

- Pretende mejorar la eficacia mediante el incremento de la objetividad.



Antología de Gestión Escolar

- Analiza al centro escolar como una totalidad en la que todos sus elementos están en interrelación.
- Se basa en análisis objetivos relacionando las causas y los efectos.
- Utiliza la diagnosis sistemática, la puesta en marcha de soluciones ponderadas y la solución de problemas como estrategias de actuación.

Con los años, estos conceptos se han ido perfilando y modificando ligeramente y hoy día se habla de "Dirección del cambio" ("*managament of change*"), o fuera de Gran Bretaña de "*School Improvement*" (Weindling, 1989).

¿Qué puede hacer el directivo para alentar y dirigir el cambio?. En primer lugar, conocerse a sí mismo en tanto que persona que debe obtener resultados a través del trabajo de otras personas. Debería preocuparse por saber de sí mismo: ¿cómo actúa?; ¿cuál es su estilo?; ¿por qué lo hace de esa manera?; ¿qué concepto tiene de cada una de las personas que trabajan con él? (recordemos los planteamientos de Mc Gregor, 1970).

En segundo lugar, el directivo debe ayudar a contemplar y analizar el cambio desde una perspectiva clara. Vandenberghe (1986), tomando como referencia las tres metáforas de House (1981), señala cómo podría orientarse el proceso de innovación, el papel de los profesores y el rol del directivo que serán diferentes según la perspectiva de análisis que se tome.

Así, la *imagen tecnológica* dará lugar a actuaciones directivas donde prevalecerá la racionalidad, las informaciones y directrices claras y la búsqueda del aumento de la eficacia. La idea de producción rige todo el proceso.

La *imagen política* tratará de orientar la acción con la finalidad de hacer compatibles los intereses individuales y los del grupo, a menudo en conflicto. Las intervenciones de la Dirección tratarán de distribuir el poder y los recursos entre los profesores.

La *imagen cultural* motivará actuaciones que busquen construir buenas relaciones sociales. Promoverá que se compartan significados y valores para, a partir de ello, compartir también los objetivos del cambio.

Más concretamente, el cambio y la innovación se verán favorecidos si desde la Dirección:

- a) se realiza un esfuerzo por conocer más y mejor el clima escolar y el personal que trabaja en el centro y cuáles son sus circunstancias,
- b) se crean estructuras y sistemas de comunicación y se potencian los ya existentes,
- c) se trata de resolver los conflictos con la intención de aprender de ellos,
- d) se clarifica cuál es el papel de cada persona en los procesos de participación y de toma de decisiones,
- e) se ponen en marcha procedimientos de resolución de problemas,
- f) se presta atención a cada individuo particularmente,
- g) se ponen en evidencia ante la Administración o a el titular del centro la eventual falta de recursos: materiales, de tiempo, necesarios para posibilitar la innovación,
- h) se ayuda a superar el desencanto que pueden producir las circunstancias externas: condiciones de trabajo, poco reconocimiento social, movilidad, que el centro no puede resolver, potenciando acciones motivadoras orientadas hacia los problemas que sí corresponde solucionar al centro.

El papel del directivo finalmente será eficaz y contribuirá al cambio si es capaz de ayudar a encontrar respuestas adecuadas a: qué, por qué, cuándo, dónde, cómo, para qué y para quiénes cambiar e innovar.

Existen, sin embargo, dos limitaciones a las funciones de liderazgo de la Dirección en la promoción del cambio. La primera nos la recuerda Clerkin (1989:109), y se refiere a la dispersión de las tareas directivas. En la mayoría de los casos el directivo no solamente es quien promueve y es el origen de los cambios y el centro de proceso sino que también es quien asume responsabilidades mayores y quien debe comunicar y explicar el sentido y la razón del cambio a los profesores, padres, representantes de la Administración Educativa y también a los propios alumnos. El papel de liderazgo no es únicamente promover cambios y dirigirlos. Como ya hemos señalado anteriormente y también recuerda Fullan (1987), la promoción del cambio es sólo una parte de las muchas tareas que competen a los directivos escolares y no la más perentoria para ellos.

El trabajo del directivo escolar se dispersa en múltiples tareas, a

menudo muy prosaicas, de mantenimiento, de duración corta y sometidas a muchas interrupciones. El trabajo real de la Dirección suele distar mucho de una tarea ordenada, sistemática y organizada, coherente con los objetivos de la institución y con la "Imagen Folclórica" de lo que es dirigir.

La investigación de Clerkin (1985), sobre la manera en que los nuevos directivos utilizan su propio tiempo personal demuestra que una sustancial porción está dedicada a las cuestiones cotidianas, a corto plazo, con lo cual la oportunidad de considerar propósitos a largo plazo es muy restringida.

El trabajo del directivo escolar, como ya dijimos, se dispersa en múltiples tareas, a menudo muy prosaicas, de mantenimiento, de duración corta y sometidas a muchas interrupciones. El trabajo real de la Dirección suele distar mucho de una tarea ordenada, sistemática y organizada, coherente con los objetivos de la institución y con la "Imagen Folkórica" de lo que es dirigir (Mintzberg, 1975).

La segunda limitación tiene que ver con los peligros de la centralización (Torrington y Weightman, (1989: 143-144). Los directivos son claramente las figuras centrales de los procesos de innovación de sus centros, pero esto no debe suponer que sean las personas dominantes. Si todas las decisiones, procedimientos, comunicaciones y sistemas están centrados en el director o directora, aparecerán serias debilidades de la organización general de centro y en la propia Dirección.

La formación permanente del profesorado como estrategia para el cambio y la innovación.

¡Énfasis en la formación!. Es la recomendación perpetua durante los procesos de cambio planificado en las organizaciones. La formación permanente del profesorado (FPP) es un factor de apoyo imprescindible para posibilitar las innovaciones.

Sin minusvalorar la bondad y la eficacia de otras modalidades formativas, creemos que para que la FPP sea eficaz debe enfatizar en modalidades en las que tenga protagonismo el centro como globalidad, se basen en el apoyo contextual y estén orientadas por un enfoque de resolución de problemas.

Estamos hablando de una formación permanente centrada en la escuela o, si se prefiere, de una forma de desarrollo organizacional y

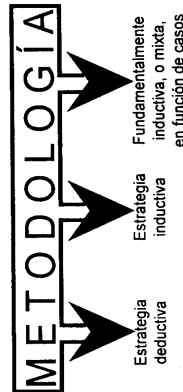
profesional (Davies, Ellison, Osborne y WestBurnham, 1990: 93 y ss.), que requiere de la promoción y asunción de unos determinados valores en los centros escolares como son los de colaboración, confrontación, autenticidad, confianza, apoyo y apertura sin los cuales ese tipo de formación resulta de utilidad escasa.

En el cuadro siguiente se intenta expresar cómo la eficacia de la FPP, para que a partir de ella se produzca innovación, depende del grado en que se consideren dos variables fundamentales. Por una parte, el número y procedencia de las personas participantes y, por otra, el grado de apoyo contextual que se considere.

Cuanto la FPP más se dirija al centro como globalidad, concebido como unidad de cambio y más trate de resolver los problemas reales que tiene planteados, más utilidad y apoyo a la innovación podrá esperarse de ella.

Cuadro
Eficacia de la formación permanente para promover la innovación y el cambio institucional

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | Es considerado desde un enfoque de solución de problemas | | | |
| | Existe, es tenido en cuenta | | | |
| | No existe, no se considera | | | |
| Apoyo Contextual (1) Grupo de incidencia | | | | |
| Personal, individual | | | | |
| Pequeños grupos organizativos menores (2) | | | | |
| Institución educativa como globalidad | | | | |



(1) Situación real: circunstancias, recursos, restricciones...
(2) Equipos de Ciclo, Seminarios, Departamentos...

Los cursos de formación, en su acepción más tradicional, serían un ejemplo de modalidad formativa que incide en personas aisladas y que difícilmente promueve innovaciones en los centros, aunque sí pueden ser útiles para otros propósitos. Podríamos situarlos en la primera intersección de la gráfica ya que tampoco suelen considerar los contextos particulares en los que trabajan las personas asistentes.

Por el contrario, las acciones formativas que podrían situarse en la intersección del ángulo inferior derecho serían las que mejor ayudarían a promover la innovación en los centros. Obin y Cros (1991:70), contraponen algunas de las características de los cursos y de la formación centrada en la escuela.

| | EL CURSO | LA FORMACIÓN EN CENTROS |
|---------------------------|---|--|
| Origen | Propuesta del organismo de formación | Deseo, Iniciativa, demanda del equipo de profesores |
| Lugar | Fuera de lugar de trabajo habitual. | En el propio lugar de trabajo, con sus realidades y sus interacciones |
| Duración | Generalmente corta y predeterminada | Larga, susceptible de negociación flexible |
| Procedimientos de trabajo | Lo establece el organismo que tutela y es responsable de la formación | Se definen y se construyen ente las dos partes, (profesorado y asesores externos) |
| Toma de decisiones. | Corresponde a los "agentes externos" al centro escolar | Las dos partes deciden ya que se trata de una demanda y una prestación de servicios acordadas en común |
| Persona formadora. | Viene dada por el organismo de formación | Se determina según las necesidades y circunstancias, jamás impuesta |
| Implicación. | Baja. | Alta. El proyecto parte de un acuerdo aceptado por las partes. |
| Contenido. | Estandarizado. Sin apoyo contextual. | Establecimiento a partir del análisis de necesidades. Adecuado al contexto específico |
| Evaluación. | Basada en la satisfacción de los participantes. | Basada en los efectos |

La organización que aprende

Una organización sólo puede producir cambios cuando es capaz de aprender a ser distinta de lo que es.

Decíamos que un centro escolar que funciona satisfactoriamente es aquel que está atento a las consecuencias del diálogo y de la interacción permanente entre sus propuestas y realizaciones y las exigencias del entorno. Es un proceso de reflexión en la acción en el que los interlocutores son, por una parte, las personas que forman parte de la organización, entre sí, y, por otra, de la propia organización con el entorno.

Mientras algunos problemas que aparecen en la gestión del centro

escolar son rutinarios y relativamente fáciles de solucionar, otros son complejos o ambiguos y requieren de habilidades para poner en práctica nuevos valores y estrategias creativas. Estos problemas ponen a prueba a directivos y profesores y constituyen un desafío para las organizaciones que quieren promover innovación, colaboración, aprendizaje y desarrollo.

No todo es planificable de forma determinista dentro del centro escolar. No se pueden prever todas las alternativas de futuro. Por ello habría que poner el acento en conseguir centros que sean capaces de aprender. No importa tanto decidir lo que vamos a hacer en el futuro, sino tomar ahora las medidas que nos pongan en condiciones para poder decidir adecuadamente en el futuro cuando sea necesario.

Un centro escolar no es fuerte tanto por los éxitos que ha alcanzado, sino por la capacidad que pueda tener de nuevos logros cuando sea necesario.

Por todo ello, conseguir una *organización que aprende* es un propósito cada vez más valioso en los períodos de grandes cambios en el entorno como los que estamos viviendo en los últimos años.

La *organización que aprende* es la que facilita el aprendizaje a todos sus miembros y se transforma continuamente a sí misma. Senge (1990), define a la organización capaz de aprender (*learning organization*) como aquella en la que la gente expande continuamente su capacidad de crear los resultados que realmente desea lograr. Esto implica que todo el campo del aprendizaje organizacional se basa en el desarrollo de las personas para crear el futuro de la organización en la que trabajan. Se parte del principio de que las estrategias de desarrollo individual por bien planeadas que estén no proporcionan el nivel de crecimiento individual deseado si el centro escolar como entidad no está implicado en un proceso de desarrollo institucional.

Los tipos de aprendizaje, pueden ser diversos, Argyris y Schön (1978), señalan tres tipos o clases de aprendizaje organizacional, desarrollados por Garrat (1990), posteriormente:

- a) El bucle (*single-loop*), el aprendizaje ocurre cuando la detección y la corrección del error organizativo permiten a la organización llevar a cabo sus acciones correctivas para mantener las políticas presentes y alcanzar sus objetivos ordinarios.
- b) El doble bucle (*double-loop*), se produce cuando el error es



Antología de Gestión Escolar

- detectado y corregido de modo que implica la modificación de las grandes directrices y los objetivos.
- c) El *deutero-learning*, que consiste en investigar dentro del sistema de aprendizaje mediante el cual la organización detecta y corrige sus errores.

Sobre las capacidades de aprendizaje de una organización puede verse también, entre otras, las propuestas de Gore y Dunlap (1988), y las de Dalin y Rust (1983), referidas concretamente a centros educativos.

Conseguir el aprendizaje organizacional depende de cinco factores que debieran actuar conjuntamente (Senge, 1990):

- Pensamiento sistémico o integrador. Preocuparse más por los procesos que por los hechos. No tratar los problemas como compartimentos estancos (currículum, motivación, organización, conflicto, gestión económica...) sino relacionados entre sí.
- Visión compartida. En los centros escolares no basta un líder carismático ni una declaración solemne y correcta de principios y objetivos para movilizar al equipo humano, los verdaderos valores compartidos emergen de la interacción. El desarrollo de visiones compartidas es la base de cualquier logro significativo.
- Aprendizaje en equipo. Los grupos humanos mejoran sus actuaciones si actúan por efecto de la sinergia y no tanto por medio de acciones individuales.
- Modelos mentales renovados que permitan análisis de la realidad educativa más ricos y profundos. También una apertura de las mentes de los miembros hacia la creatividad y hacia la reflexión sobre cuál es su trabajo y con qué fin lo están desarrollando.
- Desarrollo integral de la persona tratando de que se den las condiciones favorables para que cada individuo pueda alcanzar un desarrollo personal y profesional adecuados.

Además de considerar los factores anteriores, ¿qué más podemos hacer en los centros para posibilitar que nuestra organiza-



ción aprenda². Las personas que trabajamos en ellos podríamos, entre otras tareas, preocuparnos por:

- Analizar y mejorar los procesos de comunicación que se dan en la institución, persuadidos de que es un requisito imprescindible para llegar a la toma de decisiones responsables y libres.
- Promover procesos participativos en los que los miembros de la organización se sientan implicados. El trabajo colaborativo contribuirá a aprovechar las diversas capacidades individuales.
- Diseñar y desarrollar tareas individuales y corporativas que sean suficientemente atractivas y estimulantes. A la vez posibilitar que proporcionen la suficiente motivación intrínseca y el necesario reconocimiento de las demás personas de la organización y, si es posible, de quienes están fuera de ella.
- Potenciar el desarrollo de ideas, propuestas, soluciones y habilidades creativas.
- Velar por la congruencia entre las acciones y los principios y valores que orientan el funcionamiento del centro escolar.
- Posibilitar y favorecer la implicación de los profesores y profesoras mediante un compromiso con los objetivos, la estructura, las tareas y las normas internas.
- Generalizar el sentimiento de que todas las personas son tomadas en cuenta y consideradas como miembros útiles a la organización.

Mejorar las condiciones para la innovación

A lo largo de este capítulo, hemos pasado revista a diversos factores relacionados con la promoción de cambios e innovaciones en los centros. Hemos subrayado la importancia del protagonismo de los enseñantes y de las personas que ocupan cargos directivos en estos procesos. Sin embargo, las innovaciones dependen también en un alto grado de otras variables en las que los centros pueden incidir



poco. Algunas de ellas se relacionan con el papel que podrían desarrollar los profesionales de la enseñanza (PDLE), en general. Otras

tienen que ver con los apoyos externos y un tercer grupo afectan a algunas reformas "menores" que podrían acompañar a las reformas generales del sistema educativo.

En relación al papel que podrían desarrollar los PDLE, vinculados a las diferentes etapas educativas y núcleos institucionales para facilitar las innovaciones, transcribimos las propuestas de Jiménez, González y Ferreres (1989:39-40), que enumeran los siguientes requisitos y proposiciones:

- *"Los profesionales de la enseñanza (PDLE), poseen conocimientos didáctico-pedagógicos suficientes para ser capaces de detectar problemas, formular hipótesis heurísticas fundamentadas en conocimientos científicos.*
- *Los PDLE tienen inquietud por mejorar la práctica cotidiana esforzándose por encontrar nuevas vías de acción a la hora de plantearse su acción.*
- *Los PDLE conocen o tienen, fácilmente, la oportunidad de conocer experiencias nuevas, metodologías y materiales adecuados a su responsabilidad docente.*
- *Los elaboradores de conocimientos teóricos están dispuestos a bajar de sus "torres de marfil" y de implicarse más positivamente en los problemas de las aulas en particular.*
- *Los teóricos deben estar en disposición y a disposición de los docentes para informarles y hacerles partícipes de los nuevos conocimientos, con una doble finalidad: participar en la formación permanente del profesorado y tener la posibilidad de verificar la bondad de tales conocimientos.*
- *Prácticos y teóricos deben estar de acuerdo en trabajar honradamente juntos.*
- *Las instituciones responsables de la práctica educativa -formales e informales: escuelas, institutos, universidades- deben estar conectadas con personas o instituciones que tengan entre sus finalidades y responsabilidades la orientación, dirección o realización de investigaciones en educación, para facilitarlas, proponer soluciones, aportar personal,...*
- *Las instituciones responsables de la práctica educativa deben facilitar estas actividades siempre y cuando estas actividades investigadoras se integren en planes y no se realicen esporádicamente en función de inte-*

reses personales.

- *El Ministerio o, las agencias centrales, deben facilitar también no sólo permitiéndolas sino también animándolas desde una perspectiva formativa y no sumativa "burocratizante"*

Respecto a la ayuda externa, los centros escolares precisan del apoyo de órganos y servicios para la formulación y desarrollo de sus actividades innovadoras. Tomando como referencia las propuestas de la OCDE (1983), son necesarias instituciones de apoyo profesional externo a los centros que posibiliten:

- a) Estímulos para considerar nuevas prácticas. Se conseguirá mediante la diseminación de información a través de estrategias e instrumentos de todo tipo.
- b) Las consultas de los centros para tomar decisiones respecto a la formación permanente más adecuada a sus necesidades y expectativas.
- c) La colaboración con los centros en la elaboración, introducción y/o evaluación de nuevas prácticas.
- d) La ayuda y el apoyo a la FPP.

Los centros de profesores (CEPs, CEFOCOPs, COPs...), los ICEs y los departamentos universitarios tienen en este campo una tarea muy atractiva e importante.

Por otra parte, resulta fundamental la creación de redes de centros que compartan la idea de la innovación. Un ejemplo de iniciativas de esta naturaleza es el proyecto ISIP ("International School Improvement Project"), llevado a cabo por la OCDE-CERI que se lleva a cabo a través de grupos internacionales en los que cada uno desarrolla un tema específico. El área número 2 es la que se encarga de los "Principios y agentes internos del cambio en el proceso de mejora de la escuela".

Las "otras reformas"

La modificación y reforma del sistema educativo de un país es, sin duda, una tarea ambiciosa y compleja. Mucho más aún si lo que se



Antología de Gestión Escolar

pretende no son únicamente cambios estructurales sino también impulsar nuevos enfoques curriculares, revisar el papel de los profe-

sores y profesoras y posibilitar la innovación mediante actuaciones autónomas en los centros escolares.

Como consecuencia, la reforma que se pretende en nuestro país requiere de voluntades políticas decididas, de una planificación y control rigurosos, de una actitud positiva de todos sus agentes -especialmente del profesorado- y, sobre todo, de numerosos recursos.

Dicho de otra manera: es necesario asumir que para que ciertas innovaciones y cambios de carácter general sean posibles es preciso abordar simultáneamente cambios operativos mucho más específicos, de carácter estructural, administrativo o simplemente cultural que afectan a los profesores, profesoras, agentes y protagonistas en última instancia de los cambios que se proponen. A estos cambios que afectan la vida de los enseñantes (profesionalización, estatuto y desarrollo profesional) vamos a referirnos en la próximas líneas.

Creemos firmemente que el hecho de no abordar lo que podríamos llamar "*reformas paralelas menores*" puede dificultar enormemente o dejar sin efectos reales el desarrollo de las reformas que se pretenden. ¿Cuáles son estas reformas paralelas menores? Pues, sin ánimo de exhaustividad, ya que podrían identificarse otras, creemos que es prioritario abordar las siguientes:

- La reforma en los procedimientos para constituir los equipos docentes, tanto en los centros públicos como en los privados concertados.
- La reforma en los procedimientos de adscripción del profesorado.
- La reforma en las estrategias de motivación y de los criterios para la promoción del profesorado.
- La reforma cultural de la evaluación y el control.

Las preguntas que acompañan a cada uno de estos cuatro apartados pueden ayudar a orientar el análisis sobre el tema. Algunas de las cuestiones tal vez parezcan ingenuas o poco resolubles. Pueden ser calificadas como se quiera; ahora bien, si somos capaces de tratar de responderlas con criterios de racionalidad y pensando especialmente en las necesidades de nuestros alumnos y alumnas tal vez parecerán menos especulativas o teóricas. Por otra parte, algunas de ellas ya han estado puestas en marcha en otras realidades organizativas y



más concretamente en sistemas educativos de otros países.

Veamos las cuestiones:

- a) La reforma en los procedimientos para constituir los equipos docentes, tanto en los centros públicos como en los privados concertados.
- ¿Por qué se constituyen los equipos docentes en la enseñanza pública "desde fuera" de los centros sin contar en absoluto con la opinión o la intervención del propio centro?.
 - ¿Por qué se toma esta decisión de manera diferente en los centros públicos y en los privados concertados cuando el origen de los fondos de financiación son los mismos en ambos tipos de centros?.
 - ¿Es el denostado "concurso de traslados" el mejor procedimiento a finales ya del siglo XX?.
- b) La reforma en los procedimientos de adscripción del profesorado.

Considerando como satisfactorio el esfuerzo que han hecho las administraciones para definir las plantillas de los centros públicos de primaria, sería necesario también revisar si:

- Adscribir profesores y profesoras a puestos de trabajo y especialidades muy concretas, "in eternum", ¿no es precisamente la antítesis de lo que haría cualquier organización moderna y flexible?.
- ¿Se ha pensado en la "condena" a la que podemos someter a nuestros alumnos si esta adscripción vitalicia ha sido errónea en el caso de algunos profesores concretos?.
- ¿No es posible ensayar y poner en marcha algún sistema más creativo y menos burocrático que impida la excesiva y continua rotación de profe-



Antología de Gestión Escolar

sores y profesoras en algunos centros o el inmovilismo del equipo en otros?.

c) *La reforma en las estrategias de motivación y de los criterios para la promoción del profesorado.*

- ¿Es la asistencia a actividades de formación permanente o a cursos de posgraduación el mejor sistema para valorar el trabajo profesional de un docente?.
- ¿No es hora ya de valorar y sancionar la labor y el esfuerzo de los enseñantes *a partir del trabajo que desarrollan en el centro, durante el ejercicio de su tarea profesional* más que en función de lo que puedan hacer fuera del marco escolar?.
- Conocidas las limitaciones de la *promoción vertical*, no es posible poner en marcha estrategias de *promoción horizontal*?.

d) *La reforma cultural de la evaluación y el control.*

- Siendo la educación un derecho fundamental de los individuos, ¿no es hora de plantearse seriamente la necesidad de reclamar la evaluación interna y externa del funcionamiento de los centros y de los servicios educativos, especialmente si consideramos que tenemos la responsabilidad de proporcionar un servicio público de primera necesidad?.
- Considerando concretamente el marco de cada centro escolar, ¿no sería oportuno reclamar y aceptar desde dentro de los centros una evaluación externa rigurosa, orientadora, basada en las circunstancias reales de cada centro, a la vez que se potencian los órganos de gobierno para que realicen asimismo la evaluación formativa interna?.
- ¿No es hora que desde el propio colectivo de enseñantes seamos los primeros interesados en eliminar las conductas y depurar los elementos -afortunadamente excepcionales- que secularmente impiden el logro de una escuela de calidad y deterioran nuestra imagen profesional?.



Una reflexión final. A menudo, se argumenta y con razón que la innovación es muy difícil porque existen trabas administrativas que la impiden. No obstante, a pesar de que las innovaciones requieren de unas determinadas condiciones favorables, en muchas ocasiones, si no se innova podría ser no tanto por las limitaciones burocráticas y formales ya que, en muchos casos, cuando entre un grupo de profesores y profesoras existe una voluntad clara, generalizada y compartida por innovar no suele haber cortapisa formal o legal que pueda evitarlo.







D' Angelo Menéndez, Estela y Ángeles Medina de la Mesa. "¿Cómo organizar una institución centrada en la participación?" En: "Revista Novedades Educativas." No. 98. Buenos Aires, Argentina. 1999, pp. 74-84.



El diálogo es el instrumento a través del cual se van esclareciendo los problemas y definiendo objetivos realistas en torno a los cuales se organizan los esfuerzos y se articulan las acciones.

Cecilia Fierro y Susana Rojo





11. ¿Cómo organizar una institución centrada en la participación?

Presentación

¿Qué significa trabajar por la calidad educativa?

¿Con qué criterios se evalúa en una institución?

Un modelo participativo puede ser el camino en la búsqueda de la calidad.

La década de los noventa nos insita a trabajar por la calidad educativa. La ambigüedad de este concepto y, paralelamente, el impacto social de su presumible bondad, hacen imprescindible explicitar los criterios con que se evalúa la calidad en organización. Este trabajo enmarca esta situación y plantea la búsqueda de la calidad a través de un modelo participativo, capaz de generar un valor que consideran determinante para las instituciones y para las personas que dependen de su accionar: la autonomía. Asimismo, dada la trayectoria individualista que han tenido las instituciones educativas, perfila la necesidad de que los equipos docentes se formen para generar escenarios participativos. Toda propuesta de calidad, merezca o no ser mirada bajo el prisma de la sospecha, es un término tan emblemático y elástico, tan abstracto y por ello polivalente, que requiere debate social, ponderada reflexión educativa y valoraciones certeras acerca de qué hay detrás-o delante- de unas u otras políticas autoproclamadas hoy a favor de la calidad.

Modelos de vida escolar

En muchas ocasiones se vinculó el concepto de calidad con el concepto griego areté, que significa "excelencia en el cumplimiento o desempeño de la función". En correlación con ello, Wilson (1992), propuso definir la calidad de la enseñanza en términos de la capacidad de los sistemas educativos para planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, como miembro (normalmente) de una clase que consta de (muchos) alumnos de una variedad de capacidades y necesidades. Es decir, se opta por la importancia de la capacidad de planificar, aplicar y evaluar un currículum ajustado a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones

de todos los alumnos y alumnas como una de las vías fundamentales para mejorar la calidad de la enseñanza. Evidentemente, el meollo de esta conquista, es la capacidad de una institución y no de un docente puntual, para estructurar estrategias de adaptación curricular acorde con la diversidad existente. Es todo el equipo docente, con sus consecuentes acciones en cascada, el que genera ese conocimiento, con sus posibilidades y sus trabas para organizarse y construir un conocimiento compartido. Con su autonomía para decidir y elegir alternativas dentro del panorama existente. Con su creatividad para generar identidad grupal sin excluir, obviamente, las dificultades y las incoherencias que lo abarca y muchas veces lo traba. Si actualizamos nuestros recuerdos al entrar en una escuela, vislumbraremos señales que nos hablan de todo ello. Cual investigadores identificaremos rápidamente el concepto de orden que está instituido y que, a su vez, la institución establece a su quehacer diario. Sabremos si en él tiene cabida la vida misma y, por tanto, se trata de un verdadero hábitat cotidiano para los chicos y las chicas, o si, por el contrario, el concepto de "alumno/a" requiere el cumplimiento de algunos roles específicos curiosamente identificados como "naturales" que, muchas veces, llegan a anular la esencia misma de la niñez (es natural jugar hasta "determinada" edad y luego hacer cosas más "serias", es natural esperar el aprendizaje de "determinados" contenidos a "determinadas" edades, es natural el uso de lenguajes convencionales en desmedro de los que ha construido cada niño/a...). Cabe preguntarse en nombre de qué conveniencia, interés o ideas preconcebidas se pueden afirmar tales naturalidades. Si se actúa de una manera cercana a los primeros formatos, probablemente habrá espacios móviles y adaptables a distintas circunstancias, materiales compartidos, varias figuras de maestros y maestras como referencia para un mismo niño o niña independientemente de la sala de pertenencia (el/la profesor/a tutor/a y otros más con los que se hacen talleres, se sale de paseo, etc.), las decoraciones tendrán sentido para todos y no sólo para los adultos, los espacios tendrán la desprolijidad propia de cuando se va haciendo el día a día, los diálogos serán espontáneos, el carácter comunicativo de la organización permitirá justificar el "para qué" de los proyectos que se realicen con ideas muy variadas y contextualizadas. Seguramente, habrá quienes recuerden con agrado los aromas de las comunicaciones, los colores de las relaciones, el ruido del juego, el gusto por permanecer y pertenecer... Pero también ha-

brá quienes, ante este tipo de organización, sientan desconcierto porque no cumple con el modelo de escuela que pueden tener construido en su mente. Si se actúa acorde con los formatos del "disfraz" de la naturalidad como modelo de vida escolar, los espacios estarán bien determinados y cada uno deberá conocer cuál es el suyo; el problema será del que no lo aprende. Las listas de control estarán preelaboradas, la diferencia se acentuará, el aislamiento primará, los saludos y comentarios estarán preestablecidos, el ambiente se parecerá más a una exposición que a un lugar para vivir, en fin, el orden formal será más explícito... Seguramente, las sensaciones serán otras con respecto al modelo anterior, pero lo que es indudable es que para quedarse, hay que conocer bien los lenguajes formales. Caso contrario, puede pertenecer al grupo de los "disfuncionales" y esa es una carga muy grande para llevar en solitario.

Condiciones

Por tanto, la calidad de las instituciones escolares tiene como correlato, o supuesto insoslayable, la posibilidad de una actuación relativamente autónoma de los centros educativos como condición para que sus equipos docentes opten por los modelos organizativos que consideren apropiados. En el mundo occidental se produjo, acorde con la política global instalada, un evidente movimiento hacia la delegación de poderes desde el Estado a instancias inferiores. Es algo más que descentralizar, se trata de dar prioridad a la unidad más pequeña (OCDE, 1994). Los integrantes de la comunidad educativa tienen en sus manos las claves de la comprensión. Lo más importante no es sólo que pueden saber lo que sucede, sino que pueden transformarlo. Parte de esa capacidad de transformación debe proceder de la desregulación administrativa; otra dependerá del compromiso de los participantes por hacer una escuela más abierta, más democrática, más dinámica, más creativa (Santos Guerra, 1994). Esto se ha plasmado en el modelo de currículum abierto que, desde finales de 1970, se ha ido propiciando progresivamente, con distinto nivel de apoyo económico desde las instancias oficiales, en las reformas educativas de distintos países. Se caracteriza por permitir la articulación de una respuesta educativa ajustada a la diversidad, pero, al mismo tiempo, con las garantías y controles suficientes como para salvaguardar el derecho de todos los alumnos y las alumnas a acceder a los aprendizajes considerados esenciales para su adecuado desarrollo y sociali-

zación (Coll y Martín, 1994). En un primer nivel de concreción, el currículum oficial propone los aprendizajes mínimos; en un segundo nivel, el equipo docente de cada escuela elabora su propio proyecto curricular, donde determina y concreta el currículum escolar de forma conjunta, con el fin de buscar una mayor coherencia y continuidad en la educación de sus alumnos, acorde con la filosofía de su propio proyecto educativo, de dar una respuesta más ajustada a sus necesidades educativas y, en definitiva, de mejorar la calidad de enseñanza que imparten. Por último, llega la concreción en el aula a través de las programaciones puntuales, es decir, es el tercer nivel. La práctica de analizar y revisar conjuntamente comporta un modelo de organización institucional, centrado en la autonomía de los centros educativos, que requiere un proceso ciertamente complejo tanto por las decisiones que obliga a tomar como por el hecho de que deban tomarse colectiva y colegiadamente. Pero, paralelamente, el trabajo en equipo facilita la configuración de:

- Una escuela con entidad y personalidad propia, en la que no tienen cabida los planteamientos individualistas.
- Una escuela entendida como una totalidad compleja e integrada, que gira en torno a un equipo de profesionales que reflexionan sobre la práctica educativa y participan junto a todos los miembros de la comunidad escolar en su organización y gestión.

Recompensas externas y su riesgo

Sin embargo, la tendencia que actualmente siguen algunas sociedades, por ejemplo la inglesa, a otorgar "recompensas" desde la Administración a las escuelas que consiguen los "mejores rendimientos", inhibe, de alguna manera, el afianzamiento del modelo de autonomía institucional que la cultura educativa había propiciado durante las últimas décadas como una de las mayores expresiones de la innovación. Evidentemente, el hecho de que los procesos de control autonomía de las escuelas den forma a un proyecto curricular basado en un proyecto educativo que guíe y oriente sus actuaciones es ciertamente irreconciliable con el de recibir recompensas oficiales por obtener "buenos rendimientos". Cabe preguntarse por el carácter de lo que se considera "buen resultado", a qué paradigma pertenecen

las decisiones de los centros y las de los evaluadores y, si no hay coincidencias, qué ocurre. Y lo más importante, ¿qué posibilidades existen de recibir los aportes económicos necesarios para que una escuela desarrolle su proyecto curricular independientemente de que sus resultados sean considerados buenos por las comisiones oficiales?. ¿No es una manera "armoniosa" y "prolija" de romper la incipiente tradición de la autonomía de los centros educativos?. El Estado Español ha hecho también sus elecciones al respecto.

El Ministerio de Educación y Cultura Español ha optado, dentro de la actual tendencia a la preocupación por la calidad, por el planteamiento del denominado modelo europeo (European Foundation for Quality Management). El Consejo Escolar del Estado (Pérez Juste, 1998), en tanto órgano consultivo, opina que no cabe duda de que esta opción es discutible, y de que su fundamentación, eminentemente experiencial, empírica y foránea a la educación, hace de ella una realidad extraña y cuya adaptación al ámbito educativo podría ser considerada como insuficiente, como inadecuada y hasta sin el debido contraste con la realidad. Sin embargo, la expansión del modelo en el ámbito europeo hace de él una importante referencia y una realidad nada despreciable, cuya validez valdría la pena constatar a través de la investigación. El modelo se estructura en torno a nueve grandes criterios, organizados en dos grandes dimensiones, la de los agentes o facilitadores de la calidad, y la de los resultados en los que dicha calidad, se pone de manifiesto.

Agentes: liderazgo, gestión del personal, planificación y estrategia, recursos y procesos.

Resultados: satisfacción del personal, satisfacción del cliente, impacto en la sociedad, resultados del centro. Junto a la adaptación del modelo europeo al ámbito de la educación y a la formación en gestión de la calidad, los Planes Anuales de Mejora forman parte del programa.

Estrategias para el cambio

Un plan de mejora, es un documento en el que se plasman los problemas detectados en un centro escolar a través del correspondiente diagnóstico y los objetivos de mejora a lograr (objetivos que deben ser "realistas, concretos y evaluables"). Además, incluye los procedimientos y actuaciones a seguir, las personas responsables, los recur-

... los necesarios, los plazos de ejecución y el plan para su evaluación.

Los centros pueden llegar a recibir un estímulo económico, premio, que representa un reconocimiento público al esfuerzo como motor de muchas actuaciones de mejora.

A su vez, la línea de investigación desde la práctica que se ha centrado en la mejora de las escuelas ha establecido una serie de certezas acerca de los procesos por medio de los cuales se lleva a cabo la mejora, extraídas de numerosas evidencias empíricas, que se pueden resumir en las siguientes afirmaciones, una especie de “vademécum” a tener en cuenta (Reynolds, 1996).

La escuela es el centro del cambio.

Esto significa que las reformas generales no logran nada, si los cambios no se hacen realidad en las escuelas concretas rebasando aún el nivel del aula.

Es preciso afrontar el cambio de forma sistemática.

La mejora escolar es un proceso planificado y gestionado cuidadosamente a lo largo de varios años, no algo puntual y dependiente de una iniciativa sin continuidad.

El objetivo central de los cambios son las condiciones internas de las escuelas.

Esto se refiere no sólo a las actividades de enseñanza-aprendizaje, sino también a los procesos organizativos, la distribución de competencias, espacios y tiempos compartidos, etcétera.

La mejora supone que se alcancen de forma más eficaz los objetivos educativos.

Se supone que estos objetivos reflejan la misión particular de una escuela y representan lo que ésta considera deseable, dando respuesta a las necesidades de los alumnos, de los profesionales y de la sociedad.

La perspectiva del cambio es múltiple.

Aunque se centre en la escuela, ésta no puede actuar sola, está inmersa en un sistema educativo y en una comunidad. Por tanto, hay que definir los papeles de profesores, directivos, padres, equipos de apoyo, administración educativa, comunidad local, etc., y sus compro-

misos con el proceso de mejora educativa.

Las estrategias de implementación de una mejora son integradas.

Lo que implica que debe haber lazos entre las estrategias que proceden "de arriba abajo" (desde la administración) y las de "abajo arriba" (por iniciativa de los actores de la propia escuela) para el éxito de una reforma.

Debe haber una tendencia a la institucionalización del cambio.

Los procesos de mejora se llevan a cabo en tres fases:

- *de iniciación o preparación.*
- *de implementación o puesta en práctica de la mejora propiamente dicha y*
- *de institucionalización, que se corresponde con el momento en que la mejora deja de ser innovación y se convierte en práctica habitual.*

Se puede considerar que una mejora es un éxito cuando llega a formar parte de la vida de la escuela de forma natural.

La organización participativa

Toda organización se establece en función de unos propósitos. Lo que trata de hacer la organización es poner los medios personales y los recursos adecuados para garantizar el cumplimiento de esos propósitos. Por consiguiente, cuando las metas son claras, el modelo organizativo es preciso y su funcionamiento ajustado. Pero si las metas son vagas e imprecisas, el modelo organizativo es formal y su estructura es externa y no relacionada con el funcionamiento real (Beltrán Llavador y San Martín Alonso, 1993).

Una organización logra ser flexible y creativa cuando:

- la autoridad es colegiada y no jerarquizada,
- la toma de decisiones es participativa y no exclusiva,



Antología de Gestión Escolar

- la comunicación es abierta y no restrictiva,
- la estructura es versátil y no rígida, se admite que los recursos se controlen de manera dispersa y no centralizada.

Evidentemente, participar en un grupo es lo obvio, pero requiere pensar en ello.

Ante la propuesta de una organización participativa, una idea central a este respecto la aporta Martín Moreno Cerrillo (1989): no se trata tanto de conseguir una nueva estructura organizativa, sino de concebir la organización escolar como proceso más que como resultado. La vida cotidiana de una escuela ofrece numerosas oportunidades favorables a la participación de todos. Tales experiencias entrañan un valor educativo extraordinario, pues al tomar parte activa en un proyecto común, desde que se planifica hasta que se transforma en pequeñas o grandes realidades, se recorre un camino intermedio en el que, gracias a los procesos comunicativos, se van aprendiendo recursos y formatos de actuación cultural. Todos aprenden a participar en distintos contextos, participando en ellos: exponiendo sus puntos de vista, argumentándolos, colaborando, organizando, asumiendo responsabilidades y tomando decisiones de forma cooperativa. No sólo hay que propiciar la participación del alumnado; también es importante la del profesorado y, por supuesto, la de las familias, estableciendo con ellas auténticas vías de colaboración educativa.

La apertura de una escuela a la comunidad supone una innovación, que no consiste simplemente en llevar a cabo experiencias originales, sino que debe tener una serie de características.

Una innovación educativa se caracteriza por:

- enfocar el cambio desde premisas culturales, ideológicas, sociales, políticas, económicas...;
- reflexionar sobre el objeto que ha de sufrir el cambio;
- constituir una dirección a seguir que actúe como un continuo acicate contra la rutina;
- capacitar a los docentes, potenciando a la escuela, a las instituciones, a los equipos de apoyo.

No existe innovación sin proyectos fundamentados y reflexivos, en los que deben detallarse su filosofía, sus metas, sus estrategias metodológicas y los recursos que serán utilizados. Sobre esta base, es obvio que se hace necesaria la existencia de un liderazgo que apoye los procesos participativos, dé oportunidad para hacerlo y facilite los recursos (San Fabián, 1994).

La participación como forma de organización y funcionamiento reporta muchas ventajas a la Comunidad Educativa:

- *Aprovechamiento racional de los recursos.*
- *Distribución de las tareas y diversificación del trabajo.*
- *Riqueza de puntos de vista.*
- *Aportación de apoyo y respaldo a las iniciativas.*
- *Colaboración en la resolución de conflictos, en la toma de decisiones y en la realización de proyectos.*
- *Asunción de las funciones propias.*
- *Intercambio de información y experiencias.*
- *Trabajo en equipo, negociación y corresponsabilidad, tanto en la laboración como en el desarrollo de los proyectos de la escuela.*
- *Formación de personas tolerantes, abiertas y flexibles.*
- *Aportación de datos y conocimientos sobre las peculiaridades e intereses de todos los sectores y del entorno escolar.*
- *Aumento en el grado de satisfacción y mejora del clima de relaciones de las personas implicadas en el proceso.*

Estrategias que posibilitan la participación de todos los sectores

Información

Una escuela que tenga en cuenta a todos sus miembros ha de buscar y poner en funcionamiento vías y canales de comunicación adecuados, así como crear y mantener una buena estructura informativa: la información facilita la participación y proporciona transparencia sobre lo que acontece.

Los medios para asegurar la fluidez de la información son:

- las circulares informativas,
- el periódico escolar,
- las carteleras de anuncios,
- los mensajes realizados por los alumnos,
- cuadernos de "ida y vuelta",
- reuniones informativas:
 - de escuela,
 - de grupos de secciones,
 - de aula,
- encuentros, fiestas, salidas...

Dinamización

El motor de la participación será el equipo docente, que actuará:

- Creando canales de información y comunicación a nivel horizontal y vertical, con flujo en ambos sentidos.
- Recogiendo propuestas e iniciativas de todos los sectores.
- Dando contenido a los cauces de participación a partir de los intereses de cada colectivo.
- Favoreciendo diferentes modalidades de trabajo en grupo: grupos de trabajo específicos, sesiones conjuntas, reuniones intercolectivas.
- Posibilitando situaciones de interacción.
- Proporcionando los medios para que las decisiones tomadas sean ampliamente difundidas y llevadas a la práctica.
- Posibilitando la elaboración del Proyecto Educativo de forma conjunta y consensuada.
- Favoreciendo la intervención de los participantes en la evaluación continua del trabajo.
- Incentivando la creación de asociaciones de padres y alumnos.

Posibles formas de participación

Con relación al equipo docente

Al hablar de la participación de los docentes, no es importante tanto analizar los cauces específicos -reuniones de maestros/as de sección, de ciclo, de todo el equipo, de los/as profesores/as, de las comisiones de coordinación pedagógica, etc,- sino como ha de plantearse el papel del profesor o profesora dentro de una educación o para la participación y en la participación.

El propio colectivo

El trabajo en equipo es la base de un buen funcionamiento de la escuela.

Trabajar con otros aporta más ideas y recursos, permite contrastar puntos de vista, facilita el reparto de tareas y responsabilidades y posibilita que los acuerdos sean asumidos por todos los miembros del colectivo. La organización del equipo responde así al modelo colaborativo, independientemente del papel que asuma cada uno (maestro/as tutores/as, especialistas, equipo directivo, apoyo). Para realizar los proyectos curriculares de la escuela, reseñas de experiencias, planes anuales, horarios, etc., se discuten y debaten las propuestas de los distintos equipos de maestras/os y equipo directivo. La figura de un coordinador puede animar a exponer los distintos criterios y reflexiones individuales y a recoger las aportaciones, los acuerdos y las discrepancias. Posteriormente, en las reuniones con todo el equipo docente, se intenta por varias vías llegar al acuerdo y a la discusión antes de pasar a la votación, agotando las posibilidades de consenso. Las propuestas volverán de nuevo a las pequeñas reuniones de maestros/as, estableciéndose así un circuito de debate y contraste, donde las decisiones se adopten en un marco democrático y flexible. Periódicamente se realizan evaluaciones para reflexionar sobre el proceso y mejorarlo. La dirección asume un papel dinamizador y garantiza la coordinación de actuaciones.

Relación con los padres y las madres

El ejercer la función docente con la participación y colaboración de los padres y las madres implica:

- Incluir en las programaciones de aula (en los objetivos, las actividades, los recursos, la evaluación...) la participación de los padres y las madres en sus distintas modalidades.

- Una actitud abierta que permita canalizar las propuestas e iniciativas de los padres y las madres, donde ellos colaboren y aporten información al aula.
- La elaboración del Proyecto Educativo de la escuela deberá realizarse conjuntamente con padres, madres y con la colaboración de otros servicios de la comunidad.
- La elaboración de informes, preparación de reuniones, realización de entrevistas, etc., para mantener informadas a las familias en todo momento.

La práctica educativa

Si el aprendizaje es, en gran medida, resultado de la actividad del sujeto y de la interacción de éste con el grupo de iguales (Vigotsky), el profesorado, cuyo papel primordial en este proceso es el de mediador, no puede dejar de preguntarse qué ofrece a sus alumnos en el terreno de la participación, qué posibilidades oferta de organización autónoma, de elección de actividades, de reparto de responsabilidades, etcétera. Por otro lado, la clase, entendida como grupo humano con unos objetivos, tareas y vivencias comunes, reúne las condiciones necesarias para hacer de la participación un hecho enraizado en el quehacer de cada día.

Es importante que:

- El profesorado comunique al alumnado los objetivos que se propone y que éstos verbalicen sus expectativas, en la medida de lo posible, para tenerlas en cuenta.
- La planificación de actividades y la elección de contenidos sea una labor compartida entre profesorado y alumnado.
- Se tomen en consideración las preferencias del grupo hacia una forma u otra de trabajo. La metodología del descubrimiento (activa y participativa en sí misma), que combina la actividad individual y la grupal, favorece especialmente el desarrollo de la participación.

- Se tengan en cuenta las opiniones del alumnado en cuanto a aspectos organizativos, distribución, utilización y reposición de los recursos materiales. Esto constituye un medio excelente para la formación de hábitos y actitudes de respeto y valoración de lo colectivo.
- Se distribuya el espacio de forma que dé cabida a todas las necesidades e intereses del grupo, permita la interacción y la comunicación en todas las direcciones y que sea reconstruido por cada grupo de alumnos y alumnas de forma que lo vivan como algo propio.
- Se organice el tiempo de una manera racional, proporcionando a los alumnos y las alumnas un modelo para que ellos mismos aprendan a distribuir y planificar su propio tiempo, en el que tengan cabida momentos para el diálogo y la comunicación, tanto personal como colectiva.
- Se implique a los niños y las niñas en la evaluación de todos los pasos del proceso de aprendizaje de forma individual y grupal.
- Se cree un buen clima de relaciones en el aula, en un ambiente de confianza, estableciendo entre todos las normas de convivencia que garanticen el respeto.
- Se dé cabida en el trabajo diario a los imprevistos, a los conflictos que puedan surgir de la convivencia, a las circunstancias personales, a los acontecimientos del mundo próximo al alumnado, aunque estén alejados espacial o temporalmente de él.

En definitiva, generar entre todos y todas un ambiente donde se aprenda a respetar desde los turnos de palabra hasta los diferentes puntos de vista, escuchándose unos a otros y aprendiendo a argumentar en favor de las propias ideas.

Con relación a los padres y a las madres

La familia constituye el primer entorno educativo de los chicos. Ambas instituciones, familia y escuela, comparten un objetivo común, que es ayudar a los niños a ser sujetos con deseo de aprender.

Este reconocimiento legal ha de traducirse en acciones concretas y eficaces: conocer los cauces de participación en la escuela de los que disponen, actuar a través de ellos y crear canales propios de comunicación, en el convencimiento de que sus puntos de vista y sus valores enriquecen extraordinariamente la vida de la escuela. Entre los posibles cauces para su participación están:

- Las entrevistas con maestras/os, director/a, psicopedagogos/as. Podrán tener diversas finalidades: intercambiar información y opiniones, establecer líneas de actuación común, solucionar dificultades o problemas puntuales, viabilizar información específica o general.
- Las reuniones de padres con el profesor o con el equipo educativo para: informar sobre el proyecto de trabajo que están desarrollando sus hijos en el aula, intercambiar opiniones, coordinarse padres y profesores en criterios educativos, proponer la participación de los padres en las actividades educativas en el aula y fuera de ella, elegir vocales de aula que representen a los padres de la misma.
- La asociación de madres/padres, cuyas finalidades irán en caminadas a: atender asuntos de interés general de la escuela, elegir a sus representantes, hacer propuestas.
- Las comisiones de trabajo, cuya finalidad puede ser la de organizar talleres, apoyar las actividades educativas del centro, tanto escolares como extraescolares, hacer el seguimiento de los proyectos de trabajo desarrollados en las distintas sesiones y evaluarlos junto con los maestros/as, realizar tareas concretas, formación de los propios padres, proponer y llevar a cabo actividades tanto en las clases como en todo el colegio.
- El consejo escolar, cuyas misiones son representar a los padres en este órgano, colaborar en la gestión de la escuela, contribuir al desarrollo de las funciones del Consejo Escolar, sugerir, animar y proponer diversas comisiones de trabajo.



- Los vocales de aula tienen, entre otras funciones, servir de enlace entre los padres del aula y el profesor o profesora, recoger inquietudes, dificultades del alumnado y del profesorado, coordinar las disponibilidades de los padres para colaborar en las diversas actividades.







Antúnez, Serafín. "El proyecto educativo de centro". Ed. Graó. Barcelona, España, 1998, pp.11-18.



Debemos comprender que los proyectos son sólo sueños cuando no hay acciones.

O'G Mandino





12. El proyecto educativo del centro.

La necesidad de las directrices institucionales en los centros educativos

El texto que empiezas a leer pretende referirse a las prácticas educativas que se desarrollan en instituciones escolares, considerándolas desde una perspectiva de estudio global, general y «de centro». Nos situamos, pues, no tanto dentro del aula para considerarla como unidad de análisis sino que, ampliando mucho más el espectro de observación, examinamos la educación escolar a través de una lente que nos permite ángulos más abiertos y completos.

El centro escolar es, pues, nuestra unidad de análisis, y la organización donde se desarrolla el trabajo de profesores y alumnos y el lugar que debe servir de marco adecuado para crear un ambiente favorecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sólo una concepción general y global de ese trabajo, más allá del ámbito reducido de cada aula concreta, considerada aisladamente, posibilitará aproximaciones más completas y realistas al estudio y solución de las problemáticas institucionales.

Mediante el contenido de estos capítulos queremos sugerir algunos modos de ayuda para resolver situaciones que tienen planteadas los docentes y también los demás miembros de la comunidad educativa, cuando tratan de dar coherencia y sentido a un conjunto de actuaciones que, al ser desempeñadas por personas diferentes y en áreas de trabajo distintas, corren el riesgo de ser desajustadas, contradictorias o no complementarias.

Desempeñar cualquier tarea compleja (la educación lo es mucho), junto con otras personas, dentro de un establecimiento escolar, supone múltiples ventajas y beneficios tanto para quienes la desarrollan como para los destinatarios de su trabajo. Pero junto a esos beneficios: posibilidad de ayuda mutua, mejor distribución de las cargas laborales, posibilidad de formarse y enriquecerse con las aportaciones de los colegas u otros muchos que cualquiera reconoce, existen también una serie de «tributos» que hay que pagar y de reglas de juego que hay que cumplir si se quiere actuar efectiva y honestamente como miembro del grupo. Ciertamente, trabajar codo a codo con otras personas supone poner una parte de uno mismo: capacidades, convicciones, grados de libertad..., etc., al servicio de la organización. En los centros escolares, dotar de coherencia a un conjun-



Antología de Gestión Escolar

to de actuaciones individuales y particulares, aunque probablemente cada una de ellas considerada aisladamente sea plausible, sólo es posible si los profesores y profesoras y los demás estamentos de la comunidad educativa vinculados al centro somos capaces de establecer algunos acuerdos en relación a determinados principios o criterios.

Para conseguirlo es preciso, pues, que los profesores y profesoras seamos capaces de superar posturas individualistas o insolidarias; que nos acostumbremos a ver más allá del ámbito reducido del aula y a adquirir una visión más global de lo que supone nuestro trabajo dentro del conjunto de las actuaciones que desarrollamos junto con los demás enseñantes del centro. Sólo de esta manera podrán superarse convicciones que nos conducen a expresiones del tipo «mis alumnos» referidas a los de un determinado grupo-clase, del que somos profesores durante un año escolar para pasar a concepciones de nuestra acción educativa escolar como una tarea en la que todos los alumnos del centro «son de todos los profesores y profesoras» que trabajan en él, ya que todos incidiremos en cada promoción de estudiantes a lo largo de los muchos años del período de escolarización.

Esa comprensión general contribuirá, por otra parte, a un aumento en el sentimiento de pertenencia a la organización y en el de responsabilidad compartida, ineludible, por otra parte, sea cual fuere el planteamiento personal de cada enseñante o el modelo de análisis de la realidad que se utilice.

La necesidad de construir acuerdos entre los profesores y profesoras y aún entre todos los miembros de la comunidad escolar para desarrollar una tarea colectiva se hace todavía más perentoria si analizamos la naturaleza y las características de los centros escolares y la función social que deben ejercer: básicamente dar respuesta a un derecho fundamental de los individuos, su educación. Este hecho plantea respetar un serie de principios y convicciones como son:

- La exigencia de una cierta renuncia en los planteamientos estrictamente personales del educador, en beneficio de la acción educativa colectiva.

- El derecho individual de cada enseñante de escoger metodología y seleccionar contenidos y propósitos tiene como límite la armonización de estas elecciones con las que hagan el resto de los profesores.
- Las elecciones anteriores deben hacerse teniendo siempre en cuenta las necesidades de los alumnos como referencia prioritaria.
- Los derechos de los profesores, no son mayores en número ni más importantes que los de sus alumnos y alumnas. Los estudiantes tienen el derecho a recibir una educación de calidad y ésta no es posible si entre sus profesores no existen planteamientos congruentes y actuaciones solidarias a partir de algunos criterios comunes.
- Ser capaz de desarrollar conductas cooperativas y de trabajo en equipo son, además, objetivos del currículo de la educación escolar para nuestros alumnos y alumnas. Si los enseñantes no damos ejemplo de nuestra consideración recíproca y de cooperación a pesar de nuestras diferencias, tenemos pocas posibilidades de ser convincentes para pedir a los alumnos respeto a ellos mismos y a los demás o que tengan un espíritu colaborativo y democrático.

Construir acuerdos es una tarea compleja pero factible

Ahora bien, procurar acuerdos entre los profesores y profesoras de un centro y aún con los padres y madres de sus estudiantes no es tarea fácil. Pueden ser habituales los desajustes y las discrepancias entre las expectativas de cada persona o la falta de consenso respecto a fines y valores. Por otra parte, diversos análisis de enfoque micropolítico han subrayado la evidencia de que en los centros escolares se vive habitualmente en un clima de conflicto. El conflicto, por tanto, no es necesariamente un indicador de una organización deficiente o sinónimo de una gestión inadecuada sino un atributo permanente de la naturaleza de las organizaciones.

Ahora bien, la existencia de diversas percepciones, interpretaciones o expectativas entre los miembros de una organización, o que el conflicto deba verse no como una situación disfuncional sino como una característica inherente a la escuela no deberían ser argumentos

que justificasen actitudes conformistas o pasivas. Afirmar que el trabajo colaborativo o los planteamientos «de centro» son imposibles a causa de las razones anteriores no nos parece justificado en todos los casos ya que esas mismas circunstancias se dan de forma parecida en otros muchos centros en los que si que se hacen intentos por pasar de los planteamientos individualistas a otros más colaborativos y globales.

Por otra parte, la construcción de acuerdos en un centro escolar no es fácil por que, además, suelen semejarse bien poco a las organizaciones comerciales, industriales, militares o eclesiásticas, en las que seguramente no es tan complicado, especialmente si éstas están articuladas según un modelo estructural.

De las múltiples diferencias que existen entre una y otras, atendiendo a su naturaleza y características, (Antúnez, 1993), nos interesa recordar aquí las dos siguientes:

1. *El centro escolar es una organización que tiene planteados muchos objetivos por alcanzar, de naturaleza muy variada y, a menudo, de formulación y concreción ambiguas.* Pocas organizaciones deben dar respuesta a tantos requerimientos y expectativas. De la institución escolar se espera casi todo. Podríamos decir que se le pide que dé respuestas a tantos requerimientos como concepciones y definiciones del hecho educativo pudieran ser formuladas.

Se pide a las escuelas que proporcionen instrucción y desarrollen en sus estudiantes capacidades múltiples y diversas; que sean capaces de transmitir determinados valores, de interiorizar en sus alumnos unas determinadas normas, de fomentar un conjunto de actitudes, que se relacionen adecuadamente con el entorno, que se administren económicamente, que se gobiernen, que se auto evalúen, que integren en su labor a otros miembros de la comunidad escolar, que den respuesta adecuada a la diversidad, que generen prestaciones de carácter complementario y asistencial, que solucionen sus conflictos, que...

¿No son demasiados requerimientos?, ¿no será demasiado difícil dar

satisfacción y respuestas coherentes a todos cuando, además, todo este conjunto de demandas suelen formularse con un nivel de definición ambiguo y sobre las que fácilmente puede haber discrepancias o falta de consenso?. Pocas organizaciones, por no decir ninguna, tienen planteados tantos propósitos y tan diversos.

2. *La organización y el funcionamiento de un centro escolar exige desarrollar en él un conjunto de actuaciones que se diversifican en áreas de actividad diferenciadas.* Así pues, se hace necesario llegar a acuerdos que permitan desarrollar coherentemente múltiples y variadas tareas que tienen que ver con:
 - a) El diseño y el desarrollo del currículo.
 - b) La gestión puramente material y administrativa del centro.
 - c) El gobierno de la institución.
 - d) El sistema de relaciones entre las personas.
 - e) La gestión de los servicios de carácter complementario y asistencial.

Todo ello deberá ser llevado a cabo por personas que no siempre tuvieron una formación y capacitación para ser eficaces en ámbitos tan distintos y raramente en su formación inicial se les formó en capacidades para trabajar en equipo: consenso, toma de decisiones democrática, colaboración, roles...

La enseñanza de calidad que todos deseamos únicamente es posible si se comparten determinados criterios entre los miembros de la comunidad educativa y especialmente entre el profesorado que forma el claustro. Sin criterios negociados y compartidos respecto a principios didácticos, estrategias organizativas o posicionamientos ideológicos, difícilmente podrá garantizarse la coherencia en el desarrollo del currículum, la necesaria continuidad en el trabajo de los enseñantes ni la eficacia.

A menudo, determinadas posturas contrarias o pasivas ante planteamientos que, buscan conseguir actuaciones coherentes y coordinadas a partir de criterios compartidos y el trabajo en equipo no obedecen sino a interpretaciones erróneas y cómodas del derecho de libertad de cátedra, o bien al olvido de que la acción educativa se



justifica siempre y primordialmente en función de los intereses y las necesidades de los alumnos y alumnas.

Algunas consecuencias

Las organizaciones, sea cual sea su naturaleza y propósitos, articulan y ordenan sus actuaciones dentro de un marco que viene condicionado por la interacción de los seis elementos básicos que las constituyen (Antúnez, 1993). Los centros escolares no son una excepción: la concurrencia dinámica entre *objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura institucional* y *entorno* determina el rumbo que habrá de guiar las prácticas pedagógicas de la institución.

Cualquier organización, desde una gran empresa industrial, a un hospital, un club deportivo o una sociedad gastronómica, si pretende que sus prácticas sean coherentes tratará de intervenir, de influir en cada uno de los seis componentes de manera que, ordenada y racionalmente, sus actuaciones se articulen con arreglo a determinadas directrices y pautas.

Para encauzar coherentemente esas actuaciones, las organizaciones necesitan pautas y directrices generales o, si se prefiere, un conjunto de guías de acción que sirvan para orientar las actuaciones que desarrollan de manera coordinada y congruente. Podrán ser más o menos planificadas o espontáneas, o estar expresadas de manera más o menos explícita o tácita pero son perceptibles en todos los casos.

Por otra parte, y si seguimos refiriéndonos a los establecimientos escolares, esas directrices son especialmente ineludibles cuando estamos refiriéndonos a organizaciones que están articuladas de forma débil, sus actividades centrales son complejas y que, además, los individuos que trabajan en ellas actúan en unidades de trabajo aisladas y con un alto grado de independencia (los profesores y profesoras, es bien notorio, solemos actuar casi siempre en solitario, empleamos casi la totalidad de nuestro tiempo de trabajo en el contacto directo, cara a cara, con nuestros alumnos y alumnas encerrados en una aula).

Incluso en el centro educativo mejor organizado y con una coordi-

nación notable, el profesorado tiene continuas ocasiones de ser insolidario con los acuerdos comunes ya que actuará en las aulas con una libertad de acción prácticamente absoluta. Por todo ello, si en otro tipo de organizaciones los acuerdos y planteamientos comunes son convenientes, en organizaciones como las nuestras nos parecen imprescindibles.

Creemos que someter a discusión, actualmente, si es necesario o justificado que los centros escolares -en tanto que organizaciones- clarifiquen, formulen y comuniquen sus propuestas educativas, o plantear un debate sobre la oportunidad o pertinencia de planificar el trabajo que desarrollan son, en la actualidad, ejercicios estériles. La experiencia de múltiples instituciones escolares, el peso de las evidencias y el simple sentido común nos ahorran esta actividad tan poco productiva y anacrónica.

Partimos, pues, de la convicción de que la elaboración de planes y proyectos posibilita actuaciones individuales y colectivas más económicas y racionales. Esas herramientas, además, orientan también la clarificación ideológica y organizativa y posibilitan prácticas escolares coordinadas, coherentes y no contradictorias, pero, además, y sobre todo, son la referencia que nos permite legitimar o no las actuaciones individuales y colectivas de los enseñantes, directivos y demás miembros de la comunidad escolar.

Por todas estas razones y también por el ineludible compromiso que debe asumir cualquier servicio público de proporcionar unas prestaciones de calidad, los centros escolares elaboran y desarrollan planes y proyectos de la misma manera que lo haría cualquier otra organización.

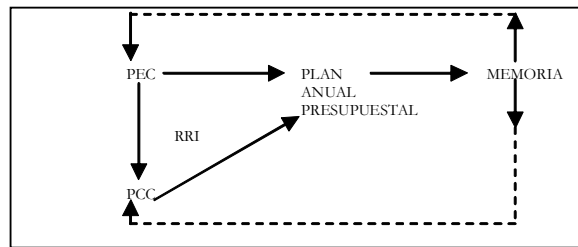
La existencia de directrices institucionales puede ayudar, pues, a:

- Evitar la improvisación y la rutina.
- Unificar criterios en favor de una mayor coherencia funcional procurando la confluencia de intereses diversos.
- Reducir las magnitudes de incertidumbre, las actuaciones contradictorias y los esfuerzos estériles
- Coordinar la participación y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar;

- especialmente de los profesores y profesoras.
- Racionalizar las tareas docentes y las de los alumnos potenciando las capacidades de unos y otros y favoreciendo su crecimiento personal y profesional.
- Racionalizar el uso del tiempo.
- Clarificar los objetivos que la institución se plantea y los medios de que dispone para conseguirlos.
- Generar motivación e incentivos para el trabajo del profesorado.
- Aumentar la cualificación de los miembros de la comunidad escolar para una gestión del centro más eficaz.
- Configurar poco a poco un centro escolar con una personalidad propia.
- Desarrollar una evaluación formativa interna periódica de la acción educativa del centro.

El proyecto educativo de centro (PEC), el plan anual, el reglamento de régimen interno, el presupuesto, la memoria y el desarrollo del currículum (proyecto curricular de centro) que haga cada institución podrían ser los instrumentos clave, los ejes que orientasen las prácticas educativas en el establecimiento escolar. Todos ellos se relacionan y se complementan mutuamente en la gráfica siguiente.

Cuadro 1. las relaciones del PEC con otros instrumentos.



Los concebimos más como unos documentos de carácter sencillo, realista y práctico que se construyen día a día, que como un conjunto de instrumentos meramente formalistas, descontextualizados o simplemente decorativos. Deberían ser coherentes con el conjunto de condicionantes internas y externas a las que está sometido el centro escolar: es decir, los márgenes de autonomía que le permita la normativa y los reglamentos, las características del entorno escolar y las del propio centro.

La autonomía como requisito

Cuando las situaciones políticas y sociales responden a planteamientos fuertemente centralistas y autoritarios las consecuencias para la educación escolar suelen ser, entre otras de menor importancia:

- Aumento de normativas y reglamentaciones.
- Consideración indiscriminada de los centros escolares sin tener en cuenta su tipología y características particulares.
- Márgenes de autonomía limitados.
- Control externo más preocupado por el cumplimiento normativo y basado en indicadores que no tienen en cuenta las variables contextuales y sí, en cambio, un enfoque administrativista y burocrático.
- Falta de confianza en los directivos y en el profesorado que se traduce en una ausencia de delegación y, como consecuencia, una concepción del papel de aquéllos como simples ejecutores de las directivas curriculares y organizativas cerradas que parten de las agencias centrales de la administración educativa.

En situaciones como éstas, la posibilidad de desarrollar planes y proyectos particulares, innovadores, originales y autónomos son muy limitadas. Dicho de otra manera: los proyectos no tienen sentido en un centro escolar que no tenga amplias parcelas de autonomía o bien únicamente son posibles en realidades escolares con un equipo de personas fuertemente sensibilizadas, concienciadas y militantes que son capaces de asumir dosis altas de coste y de riesgo.

Todos recordamos como hace dos o tres décadas los centros que acogían a este tipo de personas fueron pioneros en el desarrollo de propuestas y proyectos institucionales renovadores. Los afanes por conseguir un país y una escuela democráticos, el énfasis por alcanzar un centro escolar arraigado y vinculado al medio social y cultural, la oposición ideológica en los años anteriores a la transición democrática, la adscripción a determinadas corrientes y métodos didácticos innovadores y, en ocasiones, un cierto activismo ingenuo, fueron los elementos que originaron planteamientos institucionales, estilos y formas de actuación que respondían a la idea que hoy día tenemos de los proyectos educativos.

También en centros escolares de problemática particular: zonas deprimidas, alumnado con necesidades educativas especiales, etc., se desarrollaron experiencias notables en este mismo sentido.

Actualmente, en una situación política y social afortunadamente bien

diferente, aunque en una situación escolar siempre mejorable, es un hecho más habitual que muchos de nuestros centros, usando las parcelas de autonomía de que disponen, concreten sus propuestas educativas mediante proyectos. De motu proprio o animados desde instancias externas las construyen y las presentan dándoles un contenido peculiar y diferenciándolas de las demás. Sin márgenes de autonomía suficientes y recursos razonables, estas propuestas no son factibles o se convierten en un mero ejercicio formal y burocrático.

El proyecto educativo de centro (PEC) es un instrumento para recoger acuerdos.

En este marco situacional y conscientes de las necesidades que comentábamos, en nuestros establecimientos escolares, como en cualquier otra organización, intentamos reflexionar para clarificar nuestras convicciones y el alcance de éstas; tratamos de acordar y fijar nuestros propósitos, nuestras intenciones y también nuestras formas particulares de organizar el trabajo. Como consecuencia de esa construcción reflexiva, vamos acordando algunos principios o criterios comunes de carácter didáctico, organizativo, orientador; o bien otros que corresponden a la gestión económica, al gobierno del centro, etc. A menudo, esos acuerdos suelen recogerse en instrumentos de trabajo que acostumbramos a denominar proyectos.

Los acuerdos, como vemos, pueden referirse a ámbitos diversos. Así, por ejemplo, sabemos que es conveniente llegar a ciertas avenencias respecto a qué tratamiento quiere darse a la diversidad de alumnos y alumnas, o a si queremos que nuestros estudiantes adquieran determinados hábitos personales y sociales, o en relación a si vamos a ponderar el rendimiento satisfactorio y no sólo el suficiente a la hora de evaluar, o a qué capacidades queremos promover: de tipo cognitivo, motor..., en suma: actuaciones propias del ámbito curricular. Estos acuerdos solemos recogerlos en las programaciones de aula o en las diversas formas de expresión que puede tener un proyecto curricular.

Pero las actuaciones que se desarrollan en los centros escolares no se acaban únicamente en la acción didáctica. Conviene mirar tam-

bién fuera del aula, hacia el funcionamiento de otros órganos y uni-

dades cuya finalidad no se centra exclusivamente en la promoción directa de los procesos de enseñanza y aprendizaje sino que tienen la finalidad de facilitarlos y apoyarlos. Así, podremos ver que tan importantes como los acuerdos anteriores son aquellos que a menudo nos proponemos relativos a cómo entendemos o a qué queremos conseguir respecto a la participación de los diversos componentes de la comunidad escolar en el gobierno del centro; a sí merece la pena tener como guía de acción el propósito de realizar una gestión económica participativa y transparente, o si promover el desarrollo profesional de los profesores y profesoras del centro forma parte de nuestras intenciones institucionales. Es decir, los acuerdos pueden referirse también a las demás áreas de actividad que enumerábamos antes.

Un PEC, por consiguiente, constituye una herramienta que, a manera de marco general de referencia, recoge la explicitación de principios y de acuerdos que servirán para guiar y orientar coherentemente las decisiones que se tomen y las prácticas que las personas y los grupos se desarrollarán en el centro.





Acevedo J., Miguel Ángel, et. al. «Criterios de orientación para el diseño, operación, seguimiento y evaluación del proyecto». Subdirección de Operación y Actualización de Personal. Depto. de Superación y Actualización de Personal. Dirección General de Educación Secundaria Técnica. México. Septiembre, 1998, pp. 23-50.



Entre todos lo haremos todo, pero determinando muy bien qué hará cada uno y cómo se establecerán las relaciones entre las actuaciones de cada cual.

Serafín Antúnez





13. Criterios de orientación para el diseño, operación, seguimiento y evaluación del proyecto escolar.*

Introducción

En los últimos cincuenta años la humanidad se ha visto involucrada en un proceso de desarrollo científico y tecnológico nunca antes imaginado, donde la cibernética, robótica, energía nuclear, biotecnología, etc., han influido de manera decisiva y no siempre justa sobre los fenómenos sociales; la política y la economía han desembocado en procesos de globalización que afectan seriamente la cultura y la educación de los países en desarrollo.

Estas políticas globalizadoras requieren que al interior de nuestro país se realicen cambios sustanciales como la Modernización de la Administración Pública, la Renegociación de la Deuda Externa, la Promoción de Tratados Comerciales (TLC), la Renovación del Sistema Electoral y la Modernización del Sistema Educativo, entre los más importantes.

Algunos investigadores que han realizado aportaciones al campo de Gestión Escolar coinciden en expresar que Proyecto Escolar (P.E.) constituye en este momento la estrategia metodológica más acabada del campo, al posibilitar la concreción de las demandas sociales a la educación y su satisfacción desde una perspectiva holística e integradora y con enfoque participativo.

El proceso metodológico del P.E. parte de la construcción teórica del campo de Gestión Escolar, pasando necesariamente por el análisis de las dimensiones organizacionales presentes en los planteles y por el soporte teórico-metodológico de la investigación participante.

*Adaptación realizada por la Subcomisión Nacional Técnica SEP-SNTE del Programa Nacional de Carrera Magisterial del documento: "Criterios de orientación para el diseño, operación, seguimiento y evaluación del proyecto escolar en la educación técnica" de Acevedo J., Miguel Ángel, et al. Subdirección de Operación y Actualización del Personal Depto. de Superación y Actualización de Personal. Dirección General de Educación Secundaria Técnica. México. Septiembre, 1998, pp-23-50



Antología de Gestión Escolar

El P.E. deberá trascender a toda la comunidad educativa sin limitar sus alcances a un plan más de trabajo, explicitar a qué tipo de problemas puede dar la solución sin perder de vista el propósito principal de la educación; más que una simple metodología participativa y autogestionaria que busca soluciones a problemas inmediatos, debe dirigirse hacia un proceso de construcción permanente del colectivo, que contribuya a elevar la calidad del servicio que brindan los planteles educativos.

La revisión de los aportes teóricos en torno a P.E., nos llevan a concluir que: para que aporte una auténtica respuesta a las características, problemáticas y necesidades de cada contexto escolar, su proceso de construcción, operación, seguimiento y evaluación deberá partir del análisis y discusión de la propia comunidad escolar.

Marco teórico

La construcción teórico metodológica del campo de Gestión Escolar ha recibido importantes aportes de autores de diversas nacionalidades: de España (Murillo, Antúnez, Ferrer, Otano Garde, Gairín y Sánchez de Horcajo); de Venezuela (Patricio Chávez); de Argentina (Etkin y Schaverstein, Davini, Pozner, López Cascante, Frigerio, Poggi y Tiramonti); de Chile (Castro Granja); en México, los más importantes aportes los han realizado Pastrana, Ezpeleta, Ruiz del Castillo, y Schmelkes, entre otros.

En un primer momento de análisis se define la Gestión Escolar como "totalidad compleja que cobra existencia histórica como plano de articulación de los heterogéneos componentes que soportan la operación diaria de las escuelas", (Pastrana, 1996). Pilar Pozner hace las siguientes reflexiones:

"... será necesario crear o recrear una forma de HACER ESCUELA, que permita generar aprendizajes potentes para los estudiantes, para los profesores y el equipo directivo, para los padres y para la institución en su totalidad. Denominaremos a esta nueva modalidad de conducción escolar: Gestión Escolar... es una de las instancias de toma de decisiones acerca de las políticas educativas de un país... Podemos definirla también como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el EQUIPO DIRECTIVO de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en -con- para la comunidad educativa...

se puede entender, también como el gobierno o la dirección participativa de la escuela ya que, por las características específicas de los procesos educativos, la toma de decisiones es en el nivel local y escolar, una tarea colectiva que implica a muchas personas... es el arte de organizar los talentos presentes en la escuela", (POZNER, 1995).

En un segundo momento, el análisis de la Gestión Escolar conduce a considerar "la confluencia desigual de las dimensiones: organizacional, pedagógica, social, financiera, administrativa, laboral y normativa conforme a los usos y costumbres de carácter político y cultural que se han generado en la historia propia de cada plantel" (PASTRANA, 1996). Para, finalmente, en un **tercer momento**; desembocar en la necesidad de conducción de la comunidad escolar a través de procesos de autoformación permanentes, a través de la investigación participativa de las prácticas escolares que traerá como resultado:

- La reconstrucción colectiva de una metodología para la investigación-acción, acorde con las características contextuales de cada plantel educativo.
- La construcción colectiva y consensuada de propuestas para la innovación de las prácticas escolares, y
- La construcción colectiva, participativa y democrática del Proyecto Escolar; que brinde la posibilidad de análisis, así como la construcción de alternativas viables de solución a la problemática propia de cada plantel educativo. (RUIZ DEL CASTILLO, 1992; DAVINI, 1995; CHÁVEZ, 1995; ARIAS OCHOA, 1995).

Existen otras denominaciones para el P.E. que expresan las preocupaciones de los diversos autores, de esta manera, Patricio Chávez lo denomina Proyecto Educativo Institucional (PEI); con esto centra el propósito en la necesaria y factible transformación de la institución; define que: "El PEI es el proceso que permite el abordaje, la comprensión y la transformación participativa e integrada, por parte de todos los sujetos que forman parte de la comunidad educativa, de

la "cultura escolar" con el fin de construir la "institución deseada", (CHÁVEZ, 1995).

Luis Otano Garde lo denomina Proyecto Educativo de Centro (PEC), precisando su análisis en la necesidad de una mayor autonomía de los centros escolares¹, que pueda ser reflejada en la organización interna de los mismos. (OTANO, 1988).

Graciela Frigerio y Margarita Poggi lo denominan Proyecto Institucional (PI), resaltando la importancia de integrar las individualidades presentes en los planteles en torno a un proyecto integrador y comentan: "...la incompletud de las teorías no descarta sino que, por el contrario, estimula, la necesidad de comprender, la tentación y el placer de construir andamiajes de nociones y conceptos que, a modo de red, intentan capturar el significado de las instituciones".

También se hace referencia al P.E. como: pedagogía de proyecto, proyecto pedagógico, proyecto de establecimiento, proyecto curricular de centro, proyecto de integración educativa, proyecto de alumno, proyecto pedagógico-didáctico, proyecto de investigación (FRIGERIO Y POGGI, 1996).

Marco Legal

Los Criterios de Orientación para el Diseño, Operación, Seguimiento y Evaluación del Proyecto Escolar tienen su fundamento en los siguientes documentos legales y normativos:

Art. 3º. Constitucional. Fracción II, incisos a y c que establecen como criterio que la educación... "se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:

¹ En España se conciben los Centros Escolares como complejos educativos en los que el alumno puede cursar los estudios de Educación General Básica (EGB) que correspondería a lo que en nuestro país concebimos como educación preescolar, primaria y secundaria. Los directores son seleccionados por concurso entre los miembros de la planta docente y ejercen el cargo por dos años.



- a) Será democrático considerando la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.
- b) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos ó de individuos;...

Ley General de Educación. Promulgada en 1993, en el contexto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica; sienta las bases para un nuevo modelo de gestión educativa, ya que promueve por un lado, la participación social, la equidad, la democracia y la igualdad de oportunidades; y por otro entiende al individuo como un ser crítico en constante transformación y constructor permanente de su propio conocimiento. Especialmente del Capítulo I, Art. 1; Capítulo II, Arts. 17, 21, 22, 25, 30 y 31; Capítulo III, Arts. 32 y 33; Capítulo IV, Arts. 42, 49, 50, 51 y 52.

CAPITULO I DISPOSICIONES GENERALES

Art. 3. El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria...

Art. 17...Apoya la función social educativa.

SECCIÓN 2 De los Servicios Educativos

Art. 21. Concibe al educador como promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo...



Antología de Gestión Escolar

Art. 22. Las autoridades educativas, en sus respectivas competencias, revisarán permanentemente las disposiciones, los trámites y procedimientos, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los maestros... darán preferencia.. a los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente.


SECCIÓN 3

Del Financiamiento a la educación

Art. 25. El ejecutivo federal y el gobierno de cada entidad federativa ... concurrirán al financiamiento de los servicios educativos ...

SECCIÓN 4

De la evaluación del sistema educativo nacional



Art. 30. Las instituciones educativas otorgarán a las autoridades todas las facilidades y colaboración para la evaluación del sistema educativo nacional y permitirán la colaboración efectiva de alumnos, maestros y demás participantes en los procesos educativos...

Art. 31. Las autoridades educativas darán a conocer a los maestros, alumnos, padres de familia y a la sociedad en general los resultados de las evaluaciones que realicen...

CAPÍTULO III

DE LA EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN

Art. 32. Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de una efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos...

Art. 33. Para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, llevarán a cabo las actividades siguientes: Atención a escuelas que presenten atraso por marginación... desarrollarán programas de apoyo a los maestros a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades... promoverán centros de desarrollo infantil... prestarán servicios educativos para quienes abandonaron el sistema regular... otorgarán apoyos pedagógicos... establecerán sistemas de educación a distancia... realizarán campañas educativas... desarrollarán programas de becas... efectuarán programas dirigidos a los padres de familia... otorgarán estímulos a las asociaciones de maestros... promoverán mayor participación de la sociedad en la educación... concederán reconocimientos y distinciones... y realizarán las demás actividades que permitan ampliar la calidad y la cobertura de los servicios educativos y alcanzar los propósitos mencionados en el artículo anterior.

CAPÍTULO IV DEL PROCESO EDUCATIVO

SECCIÓN 1 De los tipos y modalidades de educación

Art. 42. En la impartición de educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto...

SECCIÓN 2

De los planes y programas de estudio

- Art. 49. El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de las relaciones entre educandos y educadores y promoverá el trabajo en grupo...
- Art. 50. La evaluación de educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio...

SECCIÓN 3

Del calendario escolar

- Art. 51. La autoridad educativa federal determinará el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo...
- Art. 52. En días escolares, las horas de labor escolar se dedicarán a la práctica docente y a las actividades educativas con los educandos, conforme a lo previsto en los planes y programas de estudio aplicables...

Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000. El Programa de Desarrollo Educativo parte de la convicción de que hoy, como nunca antes, la verdadera riqueza de los países radica en las cualidades de las personas que los integran... tiene como propósito dar realización plena a los principios y mandatos contenidos en el Artículo Tercero Constitucional y en las disposiciones de la Ley General de Educación,... que introduce innovaciones trascendentes... especifica los objetivos y las estrategias generales establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. Se nutre... de aportaciones realizadas por los diversos actores que participen en el quehacer educativo... también define un conjunto de tareas para consolidar innovaciones que están en marcha a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

La federalización ha permitido el mejoramiento en la prestación de los servicios y ha hecho posible la aplicación de modalidades diversas, según las características de cada estado y región, sin que se vea afectada la unidad esencial de la educación nacional. La responsabilidad compartida de los distintos órdenes de gobierno y la suma de voluntades en torno a objetivos comunes, permitirán una participación cada vez más amplia no sólo de las autoridades estatales y municipales, sino también de los padres de familia y de las organizaciones sociales, en el diseño y ejecución de proyectos educativos... Los propósitos fundamentales que animan al Programa de Desarrollo Educativo son la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. El Programa considera al maestro como el agente esencial en la dinámica de la calidad, por lo que otorga atención especial a su condición social, cultural y material. Para ello... el Programa establece como prioridades la formación, actualización y revalorización social del magisterio en todo el sistema educativo. El desarrollo educativo debe ser sustentable, es decir, que las próximas generaciones de mexicanos tengan garantizado el acceso a la educación, de ser posible, mejor hoy que en el pasado y mejor mañana que en el presente...

Enfrentar el rezago, ampliar la cobertura de los servicios educativos, elevar su calidad, mejorar su pertinencia, introducir las innovaciones que exige el cambio y anticipar necesidades y soluciones a los problemas previsibles... Dentro del marco del Proyecto Escolar se hace necesaria la vinculación Escuela-Comunidad, en este sentido, el Programa nos marca algunos lineamientos que fundamentan la propuesta y se utilizan en los centros escolares, cuya finalidad es elevar la calidad de la educación.

La participación social

Las condiciones específicas de cada escuela inciden en el aprovechamiento de los niños. Por ello, una educación de calidad exige una activa participación de los diferentes actores que intervienen en el proceso.

Al fomentar una vinculación más estrecha de la escuela con los padres de familia y la comunidad, se promueve una mejor educación. Entre otras acciones, conviene impulsar las prácticas que nos lleven a la construcción de una nueva cultura de participación, respeto y corresponsabilidad en torno a la vida escolar...



Antología de Gestión Escolar

La Ley General de Educación contempla un mayor acercamiento de las autoridades educativas y la comunidad, mediante la creación de consejos de participación social... En esta tarea, como en las demás que fortalezcan la participación social en la escuela, será central el papel que desempeñen las organizaciones de padres de familia.

Organización y gestión escolar

La unidad básica del sistema educativo es la escuela: el espacio donde profesores, directores y alumnos comparten la responsabilidad cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje. En cada plantel los padres de familia y otros miembros de la comunidad se unen en el objetivo común de participar en la formación de los alumnos. Para elevar la calidad de la educación pública es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión que permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía. La participación de la comunidad, el apoyo institucional y la regulación normativa. Por ello, es indispensable articular las estructuras y procesos mediante los cuales se realizan las funciones de gestión dentro y fuera de las escuelas.

La organización eficiente del trabajo escolar implica fijar estrategias acordes a las problemáticas particulares de cada plantel educativo, tanto en su funcionamiento y equipamiento como en el aprovechamiento de los alumnos. Este proyecto escolar impulsará una colaboración más estrecha de los maestros y directivos en las tareas escolares.

El buen funcionamiento de la escuela se basa en la disciplina y el trabajo en equipo que suma la experiencia de todos: maestros, directivos y supervisores.

Habrà que partir de mejores sistemas de información internos que den puntual seguimiento al aprovechamiento de los alumnos e identifiquen oportunamente fallas como la reprobación, la deserción y el ausentismo. Ello para encontrar soluciones a cada problema dentro del plantel. En el marco de una normatividad más flexible, que estimule la creatividad en la Gestión Escolar, "será preciso ampliar los márgenes de decisión de los directores, para que, en coordinación con sus respectivos consejos técnicos, revisen a fondo las prácticas que entorpecen la buena marcha de la educación". De igual forma, será necesario impulsar en la propia escuela mecanismos para evaluar los resultados alcanzados.

El proyecto escolar se convierte en la herramienta organizativo-formativa mediante la cual, la escuela define sus objetivos, establece sus metas y genera compromisos compartidos. En este sentido, implica una mayor responsabilidad de todos los actores del proceso educativo sobre lo que ocurre en la escuela. Se proporcionarán apoyos oportunos y pertinentes para que, sobre la base del proyecto escolar, se forme mejor a los alumnos al tiempo que se evita la reprobación y la deserción.

Impulso a las funciones directivas y de supervisión.

La experiencia ha mostrado que supervisores y directores son agentes de cambio claves para la transformación escolar. Sus funciones imprimen dinamismo y aportan nuevas ideas en la escuela; pueden ayudar significativamente a corregir los factores que limitan el desarrollo escolar y reforzar los que lo alientan. Contribuyen a mejorar a la escuela al fortalecer su principal sustento: el trabajo docente y la capacidad para tomar de manera colegiada, decisiones pedagógicas y organizativas adecuadas que respondan a las necesidades de los alumnos y a las características de la comunidad.

Marco contextual

A partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se genera en nuestro país una amplia actividad en torno a la Gestión Escolar; al plantear como tareas sustantivas la reorganización del sistema educativo se sientan las bases para el federalismo educativo, para una nueva participación social en la educación; así mismo, se plantean la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial. Estos planteamientos coinciden en considerar la importancia de la participación de los colectivos escolares en la búsqueda, diseño, operación, seguimiento y evaluación de alternativas de solución a los problemas tradicionales que aquejan al servicio educativo; estos planteamientos dan pie a considerar al P.E. como alternativa metodológica viable al proporcionar los elementos teórico-metodológicos que posibilitan en alguna medida elevar la calidad de la educación.

La problemática educativa es compleja, pero se va concretando al plantear soluciones a situaciones como: reprobación, deserción, formación y actualización del personal docente y directivo, participa-



Antología de Gestión Escolar

ción de los colectivos escolares y falta de recursos, entre otros. Debemos asumir la responsabilidad de aportar alternativas, en ello estriba el reto: asumir compromisos y actuar en consecuencia 2.

En algunas Entidades de la República se están realizando esfuerzos en torno al diseño y operación del P.E.; podemos reconocer los avances en Estados como: Baja California, Chihuahua, Guanajuato y el Edo. de México, entre otros; sin embargo, podemos señalar que hacen falta investigaciones que den cuenta de los procesos y resultados arrojados hasta este momento por el P.E.

En cuanto al Distrito Federal, a pesar de no existir un diagnóstico formal (tarea que queda pendiente), podemos señalar que:

- Existen grandes carencias metodológicas en investigación participativa; expresadas por los asistentes a diversas acciones de actualización; lo que limita tanto la construcción como la operación, seguimiento y evaluación del P.E. en los planteles.
- Se están realizando esfuerzos bastante considerables por parte de diversos organismos en apoyo a los Proyectos Escolares, tal es el caso de USEI, DGEST, y la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C., entre otros.
- Los criterios de orientación sustentados por los diversos organismos, a pesar de partir de fuentes similares, son dispares entre sí; por lo que se hace necesaria una estrategia que desemboque en un Proyecto Educativo para el D.F.

² Patricio Chávez, señala que la viabilidad del P.E. constituye un proceso de construcción participativa que forma parte, a su vez, del proceso de construcción operación, seguimiento y evaluación del P.E.

El proyecto escolar

1. *Definición*

El P.E. constituye hasta este momento la estrategia metodológica más idónea para concretar la Gestión Escolar, ya que muchos investigadores alrededor del mundo están realizando constantes aportaciones que influyen de manera decisiva tanto en su concepción teórica como en su estructuración metodológica. Para los efectos del presente documento, hemos definido al Proyecto Escolar como:

Una alternativa democrática para la autogestión educativa, inserta y contextualizada en cada plantel educativo y su zona de influencia, que tiene como propósito primordial innovar las prácticas escolares hacia formas más justas, equitativas y participativas; tendientes a elevar la calidad de la educación y optimar el aprovechamiento escolar.

Un proceso de investigación participativa que pretende superar las individualidades e integrar a todos los actores escolares en un colectivo inserto en un proceso de autoformación y actualización permanente, a partir del análisis de las prácticas y dimensiones presentes en los planteles; de tal manera que facilita la construcción y apropiación colectiva de elementos teóricos y de las herramientas metodológicas necesarias para la innovación.

Un instrumento para la planeación a largo, mediano y corto plazo, ya que en él se concretan las estrategias de innovación del plantel educativo, a partir de transformar la cultura escolar; en consecuencia deviene documento rector de la práctica escolar, rebasando con amplitud al Plan Anual de Trabajo.

2. *Características*

DEMOCRÁTICO

Propone alternativas a las políticas públicas para atender a la equidad, propone y facilita la construcción de estructuras participativas, atiende las demandas en función de los intereses de los alumnos, padres de familia y de la comunidad extraescolar. Los acuerdos son tomados por consenso a partir del diálogo y el análisis. Promueve la



Antología de Gestión Escolar

participación de todos los actores y estamentos del colectivo escolar, en este sentido es plural. Constituye un espacio que permite plantear conflictos y superarlos mediante el consenso, a fin de promover la cooperación. Identifica metas, compromisos y responsabilidades en la solución de los problemas. Se elabora en equipo y valora la diversidad.

REFLEXIVO

A través de la discusión y el análisis, los actores reflexionan sobre sí mismos, sobre sus prácticas, y su experiencia profesional, sobre el P.E., su proceso de construcción, operación y resultados. Construyen conocimientos y desarrollan su habilidad para anticipar problemas y resolverlos.

AUTÓNOMO

Propone la posibilidad de definir en cada centro escolar políticas educativas propias. Conjuga lo nacional y lo regional con lo local.

ORGANIZADOR

Crea un clima de toma de decisiones y un trabajo colegiado.

SISTEMÁTICO

Promueve la construcción de una metodología para la investigación y la innovación de la práctica escolar coherente con los propósitos planteados.

CENTRADO EN PROCESOS PEDAGÓGICOS

Al tener como propósito esencial elevar la calidad de la educación, enfatiza los aprendizajes de los alumnos y se preocupa por lo académico, proporciona alternativas de solución a problemas educativos. Da vigencia al Consejo Técnico Escolar en su función técnico-pedagógica.

GENERADOR

Permite la construcción de alternativas locales a las políticas educativas públicas. En el caso de México, trajo cambios sustanciales como la modernización de la administración pública, la renegociación de la deuda externa, la promoción de tratados comerciales (TLC), la renovación del sistema electoral, la modernización del sistema educativo, entre los más importantes.

INNOVADOR

Tiene intención de búsqueda y transformación. Rompe con los patrones burocráticos y autoritarios de toma de decisiones. Constituye un sistema abierto de aprendizaje donde se recupera y comparte la experiencia docente y se proponen estrategias conjuntas de innovación. Privilegia la creatividad. Promueve la formación, superación y actualización permanentes de los sujetos. Rompe con la cultura individualista y la soledad compartida de los profesores. Se afianzan las fortalezas y se trazan nuevas metas transformadoras de las debilidades.

HOLÍSTICO

Están presentes todos los niveles de análisis y ámbitos de la problemática, incorpora valores, normas y creencias de todos y cada uno de los actores.

AUTÉNTICO

Surge del interior de cada centro escolar, contempla la normatividad y el entorno, sus condiciones, intereses y problemas.

EVALUABLE

Permite la revisión continua del proceso y sus logros, mediante la crítica modifica las estrategias que no cumplan con los objetivos propuestos.

FLEXIBLE

Surge de las condiciones propias de cada centro escolar y de las estrategias de seguimiento y evaluación colectivas, permitiendo realizar ajustes durante el proceso de operación.

3. *Propósitos*

- I. Impulsar la planeación participativa en el marco de la Gestión Escolar para atender los problemas que inciden en la calidad de la educación y repercuten en el aprovechamiento escolar del alumno.
- II. Fortalecer la capacidad de gestión y de acción en los planteles a través del desarrollo de actividades y propuestas innovadoras.
- III. Aprovechar la experiencia y capacidad organizativa de los miembros de la comunidad escolar, en la solución de problemáticas que inciden en el aprendizaje de los alumnos.
- IV. Promover la elaboración de propuestas autogestivas en torno a los retos y compromisos actuales de la Educación Secundaria Técnica: mejorar el nivel académico de los alumnos, la asesoría técnico-pedagógica a los docentes, la formación, actualización y superación del personal, la consolidación del Nuevo Modelo Curricular de Actividades Tecnológicas, la producción de apoyos didácticos para la educación tecnológica (libros de texto y prototipos didácticos), la consolidación de los laboratorios de cómputo y de ciencias, entre otros.
- V. Articular los órganos colegiados de los planteles, las estructuras y procesos de la Supervisión Administrativa y Técnico-Pedagógica, así como los Servicios Educativos Complementarios, las Academias de Maestros, el Consejo Consultivo Escolar, la Asociación de Padres de Familia, las asociaciones y organismos externos que puedan constituirse apoyos para el desarrollo de los planteles.

4. *Participantes*

En el proceso de diseño, operación, seguimiento y evaluación del Proyecto Escolar se considera importante la participación³ orgánica de todos los integrantes del Colectivo Escolar:

- a) Personal Directivo.
- b) Personal Docente.
- c) Sociedad de Alumnos.
- d) Asociación de Padres de Familia.
- e) Personal Administrativo.
- f) Personal de intendencia.
- g) Consejo Consultivo Escolar.
- h) Representantes Sindicales.
- i) Academias de Maestros.
- j) Representantes de la Cooperativa Escolar. Además de agentes externos como:
- k) Instituciones Civiles y Particulares.
- l) Representantes de la Comunidad.
- m) Personal de Apoyo Técnico Pedagógico.

³ A partir de los trabajos de análisis, el colectivo escolar y los sujetos en particular, determinarán los niveles de participación y las responsabilidades correspondientes a cada actor, para facilitar un mayor involucramiento y grado de compromiso.

5. *Ventajas*

Permite la **participación corresponsable** de los miembros de la comunidad escolar. Promueve la elaboración de propuestas en torno a retos y compromisos actuales como:

- El fortalecimiento académico de los alumnos.
- La asesoría técnico-pedagógica a los docentes.
- La actualización y superación del personal.
- La consolidación de los laboratorios de cómputo y de ciencias.
- La adecuada interpretación y aplicación del plan y programas de estudio.
- La consolidación del Nuevo Modelo Curricular de actividades tecnológicas.



Antología de Gestión Escolar

- Proporciona a cada escuela un perfil diferenciado, conforme con sus necesidades recursos y grado de participación social.
- Permite que las acciones trasciendan y se logren mayores impactos, en la comunidad participante.
- Facilita que las acciones educativas rebasen la condición de intramuros, posibilitando la proyección del plantel hacia la comunidad.
- Permite generar y proponer soluciones integrales, a problemas que no se han logrado erradicar.
- Promueve la innovación al generar soluciones no tradicionales a problemas tradicionales.

De esta manera el Proyecto Escolar constituye una metodología de cambio donde las metas son comunes y se promueven la autonomía, la responsabilidad, el compañerismo, el respeto, la solidaridad y la colaboración decidida.

El P.E. pretende transformar la cultura escolar, para alcanzar "la escuela que deseamos" e incidir de alguna manera sobre la cultura comunitaria; de esta manera cada plantel contribuirá a transformar la educación.

Fases del Proyecto Escolar

"El hombre de la postmodernidad requiere utilizar mecanismos transformantes para lo cual tendrá que conocerlos o descubrirlos"

Antonio Ponce Rivas

Cuando planteamos las fases de P.E. nos referimos sin duda, a un proceso metodológico de construcción, el cual en sí mismo constituye un objeto de estudio que requerirá de parte de los actores la revisión de diversas propuestas metodológicas y de investigación que les aporten referentes de análisis para que, en un siguiente momento, les facilite tanto la construcción de una propuesta metodológica

aplicable a la construcción del P.E. Con esto daríamos respuesta a

las interrogantes:

¿Cómo podemos construir un P.E.?

¿Cuáles son los conocimientos previos que necesitamos construir?

Dados los propósitos del presente documento, se presentan seis fases que se describen de manera muy general; a partir de ellas, surgirán nuevas interrogantes al interior de los colectivos, interrogantes de carácter epistemológico, axiológico y cultural que deberán ser planteadas al mismo colectivo, en busca de alternativas de solución. Esto abrirá una posibilidad para la actualización de los conocimientos y la superación personal de los actores ante la necesidad de la consulta bibliográfica y de otras acciones de actualización.

| FASES: | RESULTADOS Y PRODUCTOS ESPERADOS |
|--|--|
| Fase 1 Preparación | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los fundamentos P.E. por parte del Colectivo Escolar • Interés por participar en el P.E. • Marco Teórico del P.E. del plantel |
| Fase 2 Diagnóstico | <ul style="list-style-type: none"> • Descripción analítica del estado actual del plantel: infraestructura, organización, recursos, fortalezas, debilidades, etc. • Síntesis histórica del plantel • Diagnóstico: logros y problemas detectados • Alternativas de solución • Visión de futuro |
| Fase 3 Diseño | <ul style="list-style-type: none"> • Planteamientos del(os) problema(s) seleccionados • Objetivos • Compromisos • Estrategias de solución, seguimiento y evaluación • Recursos • Apoyos |
| Fase 4 Construcción de la viabilidad | <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de los avances en la construcción del P.E. • Ajustes al P.E. • Gestión de los recursos y apoyos necesarios • Concreción documental para efectos de seguimiento • Diseño de formatos de seguimiento • Conformar equipos de trabajo • Cronograma de actividades |
| Fase 5 Operación y seguimiento: | <ul style="list-style-type: none"> • Informes de seguimiento del P.E. • Reuniones de análisis del Seguimiento |
| Fase 6 Evaluación: | <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de evaluación colectiva • Ajustes a reformulación del P.E. |

Las seis fases que proponemos implican retos y obstáculos a superar, así como acciones, recursos y productos parciales que se esbozan. Dada la condición de que cada contexto, plantel y problemática son diferentes, no habrá receta válida que funcione para todos los planteles; en consecuencia queda como responsabilidad para cada colectivo escolar la definición puntual del proceso metodológico a seguir, a partir del análisis de los presentes criterios.

Fase 1. Preparación

La fase de preparación se constituye por un conjunto de estrategias y actividades que tienen como propósito, formar e informar al colectivo escolar en los fundamentos teóricos y metodológicos del P.E. Se sugieren las siguientes estrategias y actividades:

1. Convocar a los diversos actores y estamentos a participar en el P.E.
 - Elaborar y publicar convocatoria.
 - Gestionar espacios para la realización de actividades.
 - Seleccionar y reproducir los apoyos documentales necesarios.
 - Organizar las actividades de difusión del P.E.
2. Difundir los fundamentos teóricos y metodológicos del P. E.
 - Realizar círculos de estudio, foros y plenarias.
 - Analizar y discutir en reuniones de academia.
 - Cursos de información y discusión.
3. Gestionar apoyos
 - Establecer contactos con instituciones y personal capacitado que puedan aportar orientaciones en torno al P. E.
 - Conseguir pláticas, conferencias, mesas redondas, bibliografía especializada, etc.
 - Realizar convenios con instituciones que puedan brindar asesorías.

El producto parcial de esta fase deberá consistir en un MARCO TEÓRICO para el P.E. plantel.

Fase 2. Diagnóstico

¿Cómo vamos a hacer una adecuada lectura de la información para hacer un diagnóstico si no conocemos qué dicen la teoría y los avances de la investigación científica?

Frigerio Poggi y Tiramoni.

La fase de diagnóstico se constituye por un conjunto de estrategias y actividades que parten de realizar la descripción puntual y detallada del estado actual del plantel escolar, la descripción de los logros alcanzados y problemáticas detectadas, el planteamiento de alternativas de solución y la construcción colectiva de una VISIÓN DE FUTURO. Se sugieren las siguientes estrategias y actividades:

1. Describir el estado actual del plantel.
 - Planear el trabajo de recopilación, análisis y elaboración del informe.
 - Organización de equipos de trabajo.
 - Revisión de la información disponible en los archivos.
 - Recopilación de la información necesaria no disponible en los archivos.
 - Diseñar la estructura del informe.
 - Redactar el informe.
2. Determinar los problemas relevantes del plantel.
 - Gestionar asesorías en metodología de la investigación y proveerse de bibliografía relativa al planteamiento y delimitación de problemas.
 - Realizar reuniones colegiadas para determinar los problemas más relevantes.
 - Realizar reuniones plenarias para proponer alternativas de solución a los problemas planteados.
3. Construir de manera colectiva, una VISIÓN DE FUTURO.
 - Realizar reuniones para el análisis del estado actual del plantel, a partir del documento elaborado.
 - Realizar reuniones para el análisis de los problemas detectados

- A partir de los resultados de las actividades anteriores, construir una visión de futuro.

Como productos parciales de la fase de diagnóstico se proponen:

1. Descripción del estado actual del plantel:

- Infraestructura.
- Organización.
- Marcos normativos.
- Recursos con que cuenta.
- Personal con que cuenta.
- Características del personal.
- Relaciones interpersonales.
- Relaciones con la comunidad.
- Cultura escolar.
- Fortalezas y debilidades.

2. Síntesis histórica del plantel desde su fundación:

- Problemáticas enfrentadas.
- Alternativas de solución aplicadas y sus resultados.
- Problemáticas persistentes.

3. Planteamiento del problema:

- Jerarquía de los problemas detectados.
- Selección del(os) problema (s) al(os) que se enfocará el P.E. buscándoles solución.
- Planteamiento del(os) problema(s).

4. Alternativas de solución:

- Planteamiento de alternativas de solución.
- Alternativas de solución seleccionadas.

5. Visión de futuro.

Fase 3. Diseño

La fase de diseño del P.E. constituye lo que bajo la corriente tradicional de la administración se denomina planeación. Bajo el enfoque



de la Gestión Escolar, el diseño del P.E. no se reduce a la toma de decisiones por parte del personal directivo sino, como sentido esencial, propone la participación de todos los actores y estamentos presentes en el colectivo escolar con el propósito de generar la diversificación de ideas innovadoras, así como el compromiso y el involucramiento en el futuro desarrollo del plantel. Se sugieren las estrategias y actividades:

1. Jerarquizar los problemas* para darles solución
 - Revisar los productos parciales de la fase anterior.
 - Seleccionar los problemas prioritarios a los que se dará solución, a corto, mediano y largo plazo.
 - Construir de manera colectiva los objetivos del P.E.
 - Determinar de manera individual, por equipos y en colectivo los compromisos de participación.

2. Diseñar estrategias de solución, seguimiento y evaluación.
 - Diseñar por equipos estrategias de solución, seguimiento y evaluación.
 - Determinar las formas, aspectos y grado de participación de agentes externos.
 - Exponer en plenaria las propuestas generadas por los equipos y seleccionar las más viables.
 - Determinar estrategias de vinculación escuela-comunidad.
 - Realizar ajustes a las propuestas, a partir de las observaciones realizadas por el colectivo.

* Es recomendable al iniciar los trabajos de P.E., seleccionar sólo uno o dos problemas, a efectos de validar la metodología, posteriormente, al superar las limitaciones metodológicas del colectivo, será posible reformular el P.E. y trazar metas más ambiciosas. Esto puede contribuir a disminuir la posibilidad de resultados negativos que influirían en las actitudes de participación del colectivo.

5 y 6 Consideramos que un recurso está disponible cuando existe en el plantel, cuando lo hemos obtenido con relativa facilidad en ocasiones anteriores y lo podemos volver a obtener y también cuando su consecución no distraerá la atención de tareas más importantes; en estos casos se abordará en la fase 4, como construcción de la viabilidad.



Antología de Gestión Escolar

3. Seleccionar los recursos y apoyos necesarios para la operación, seguimiento del P. E.

- Seleccionar los recursos y apoyos necesarios para operar las estrategias propuestas.
- Contrastar entre los recursos y apoyos disponibles y los necesarios.

Como productos parciales de esta fase, se deberán obtener: el PLANTEAMIENTO DEL(OS) PROBLEMA(S), los OBJETIVOS, la expresión escrita de los COMPROMISOS, las ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN, así como los RECURSOS Y APOYOS necesarios.

Fase 4. Construcción de la viabilidad

La viabilidad de acuerdo con Frigerio, Poggi y Tiramoni constituye un proceso de construcción permanente que parte del conocimiento y grado de involucramiento de los actores en el P.E.; consiste en la revisión de la pertinencia de todos los planteamientos y procedimientos propuestos, entendiéndose esto más allá de la simple responsabilidad logística para el cumplimiento de acciones, una revisión que parte de la concepción misma de las ideas, es decir, desde las primeras fases del proceso: la preparación, el diagnóstico y el diseño.

Se proponen como estrategias de acción:

1. Valorar la pertinencia de las acciones planteadas mediante la revisión de los procedimientos establecidos para la operación del P.E.
2. Realizar los ajustes correspondientes a los apartados del P.E. de acuerdo con los propósitos establecidos.
3. Reorientar hacia nuevas formas de gestión de recursos y apoyos que faciliten la operación del P.E.
4. Revisar que las estrategias de seguimiento y evaluación planteadas sean las adecuadas, permitan obtener datos reales y elaborar informes fidedignos.



5. Elaborar un instrumento (cronograma, diagrama de flujo, ruta crítica, etc.) que permita dar continuidad a las acciones de seguimiento y evaluación de todos los componentes del P.E.

Aunque la construcción de la viabilidad del P.E. constituye un proceso permanente de construcción, en esta fase se deberán arrojar como resultados:

1. Los ajustes necesarios a los planteamientos y procedimientos definidos en el P.E. de cada plantel, tales como:
 - Obtención de nuevas líneas de gestión que faciliten el desarrollo de P.E.
 - Nuevos formatos de seguimiento y evaluación del P.E.
 - Reorganización o consolidación de los equipos de trabajo.
 - Replanteamiento de fechas y acciones en el Cronograma General del P.E. (o en el instrumento que se haya seleccionado).



Fase 5. Operación y seguimiento



La operación y seguimiento del P.E. es la fase del proceso que tiene como propósito dar vida a los planteamientos y procedimientos definidos en el diseño. Por un lado se observa la participación en las acciones de todos los actores de la comunidad escolar y por otro el grado de compromiso que han ido adquiriendo en la construcción de su "Escuela Deseada". Aunado a lo anterior, se requiere un registro continuo y permanente que reporte información oportuna del avance alcanzado en cada momento. Las estrategias de acción sugeridas en esta fase son:

1. Definición clara y precisa de los propósitos, de la conformación de los equipos de trabajo, de los momentos de cada acción, de las fechas de terminación para cada producto planeado y de los informes al colectivo.
2. Reuniones de trabajo que permitan evaluar las acciones realizadas, los éxitos obtenidos y los





Antología de Gestión Escolar

obstáculos encontrados en el desarrollo de las actividades del P.E.

3. Verificación de la congruencia entre los propósitos planteados, las acciones realizadas y los procedimientos aplicados.

Al término de esta fase se obtendrán como resultados:

- Cronograma o algún otro instrumento que permita dar seguimiento a las actividades realizadas.
- Definición de las reuniones de realimentación de cada acción.
- Formatos para el seguimiento de las acciones.
- Ajustes necesarios en los aspectos detectados como desviaciones en el proceso.
- Informes del seguimiento efectuado en cada actividad del P.E.

Fase 6. Evaluación

La evaluación es un proceso que permite conocer de manera continua el avance de las actividades en la construcción de la "ESCUELA DESEADA", significa asignar un juicio de valor a un hecho (variable), a partir de un parámetro previamente establecido y determinar las medidas correctivas necesarias; las implicaciones de una adecuada evaluación, dentro del enfoque de Gestión Escolar remiten a que:

- Los parámetros e indicadores de evaluación, así como los correctivos necesarios, deben tener significación para todos los actores involucrados en el P.E.
- El colectivo necesita de un proceso confiable, continuo y permanente de información que le permita tener una explicación sobre la modificación de las relaciones, situaciones y condiciones de la escuela a partir del proceso de construcción del P.E.

Para lograr resultados satisfactorios se sugieren realizar las siguientes estrategias de acción:

1. Involucrar a los actores de la comunidad escolar que participan en el P.E., en la identificación y construcción de los parámetros e indicadores de evaluación, a través de reuniones de trabajo.
2. Establecer como parte de la metodología de trabajo, formas de evaluación que permitan analizar los avances alcanzados en cada uno de los momentos del P.E., así como las modificaciones de la problemática escolar.
3. Determinar en el cronograma de actividades (o el instrumento seleccionado para el seguimiento) del P. E., fechas y/o momentos de evaluación parcial y total que reporten resultados de su avance.
 - a. Buscar colectivamente medidas correctivas a las desviaciones detectadas durante el seguimiento de las acciones.

Al finalizar esta etapa, se deberán obtener como resultados, el informe de los siguientes aspectos:

- La pertinencia de los propósitos establecidos en el P.E., su correspondencia con las acciones realizadas y con los procedimientos aplicados.
- La direccionalidad de las actividades y de los compromisos adquiridos por cada uno de los actores que participan en el P.E.
- La consistencia y coherencia de todos los componentes del P.E.
- Los resultados del análisis costo-efectividad de cada uno de los aspectos, en términos de recursos.
- Los logros obtenidos de acuerdo con los criterios establecidos por la comunidad escolar.
- El impacto de los resultados en la vida escolar del plantel y su trascendencia al contexto comunitario.

Estructura del documento

Dado el propósito esencial del P.E., de transformar el funcionamiento de los planteles escolares hacia nuevas formas de participación de los colectivos, que contribuyan a elevar la calidad de la educación y a mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos; dada también la posibilidad de que los actores cambien de adscripción a otro plantel y considerando la trascendencia y largo alcance del P.E., es indispensable que éste se encuentre registrado en un documento, para el cual proponemos la siguiente estructura:

- Portada.
- Índice.
- Presentación.
- Marco Teórico.
- Marco Legal.
- Descripción Analítica del estado actual del plantel.
 - Descripción física (Infraestructura).
 - Organización.
 - Marcos Normativos.
 - Personal.
 - Relaciones interpersonales.
 - Cultura escolar.
 - Fortalezas y debilidades, etc.
- Síntesis histórica del plantel desde su fundación.
- Diagnóstico.
- Visión de futuro.
- Problema(s) a solucionar.
- Objetivos.
- Compromisos.
- Estrategias de solución, seguimiento y evaluación.
- Recursos.
- Apoyos.
- Concreción en el Plan Anual de Trabajo o en alguna herramienta que garantice el seguimiento.
- Organización de equipos de trabajo.
- Asignación de tareas.
- Cronograma.
- Formatos de Seguimiento y Evaluación.
- Conclusiones.
- Bibliografía.



Antúnez, Serafín. "La participación de las familias en la escuela".
En: Periódico Transformar nuestra escuela. Año 2, No. 4. México.
Junio, 1999. pp. 7-11.



Los maestros compartimos con las familias de nuestros alumnos el
compromiso de educarles

Serafín Antúnez





14. La participación de la familia en la escuela.

Recordemos dónde estamos y a qué nos dedicamos

La educación escolar es una tarea que los maestros realizamos por delegación de los padres y madres de nuestros alumnos. Al poner a sus hijos bajo nuestra tutela, las familias expresan un acto de confianza ya que nos hacen entrega de un ser muy querido con la esperanza de que le ayudemos a desarrollar unas capacidades que ellos, por falta de preparación o de tiempo, no son capaces de proporcionarle.

Aunque también, desafortunadamente, en algunos casos se diría que el hecho de entregar los hijos a la escuela forma parte de una ceremonia de renuncia o de abandono que lleva a la despreocupación y a la inhibición de las familias. Es muy evidente y conocido de todos nosotros que los padres cada vez más renuncian a su función como personas que deben socializar a sus hijos, a ser quienes primero se preocupen de cultivar en ellos los hábitos personales y sociales y que han transferido esa tarea también a la escuela durante estos últimos años.

Sea como sea, los maestros compartimos con las familias de nuestros alumnos el compromiso de educarles y este hecho reclama el ineludible conocimiento mutuo y la complementariedad de nuestras actuaciones. La colaboración es aún más necesaria, si cabe, cuando las evidencias nos indican que cada vez está menos clara la frontera entre lo que "debe enseñarse y aprenderse" dentro de la escuela o fuera de ella y que, como consecuencia, el trabajo docente supone, cada vez más, continuos cambios y permutas de roles: instructor, asistente social, tutor, orientador personal, debido a los requerimientos, también en evolución y muda constantes, que la sociedad plantea a la escuela.

La colaboración es indispensable, sobre todo en nuestro caso

Las familias, pues, tienen el derecho a interesarse por el proceso educativo que siguen sus hijos en nuestras escuelas y a participar en él. Es más, en los sistemas escolares democráticos, la intervención de los agentes sociales en la educación escolar y, en concreto, de las familias, además de un derecho, se considera también un deber.

Pero, además, para las escuelas y las personas que estamos comprometidas con el proyecto de gestión, la participación de las familias es una consecuencia de los principios y convicciones que sustentan el modelo escolar que propugnamos. Conviene recordar que nuestro proyecto asume como propios y está orientado por los principios normativos de respeto, equidad, igualdad de oportunidades, compensación de las desigualdades y transparencia, todos ellos estrechamente vinculados a valores democráticos que, sin duda, defendemos.

La participación, pues, entendida como la acción de intervenir en los procesos de planificación, ejecución o control de las prácticas de gestión (tanto si inciden en el gobierno de la escuela como si lo hacen en los aspectos didácticos, administrativos u organizativos) es un ejercicio en el que no sólo los maestros sino también los padres de nuestros alumnos deberían ser agentes principales.

¿Qué podemos hacer entonces?

Si compartimos el convencimiento anterior, los maestros, directores y supervisores que participamos en el proyecto, deberíamos encontrar caminos, prácticas o procedimientos que lo hagan posible. Para ello proponemos, en primer lugar, revisar ciertas culturas y creencias, como requisito para alcanzar lo que pretendemos. En segundo, considerar que se puede participar en diversos grados o niveles y que ninguno de ellos es desdeñable. Y, en tercero, analizar otros beneficios de la participación de los padres no sólo para el mejor desarrollo del proyecto sino para el mejor funcionamiento de toda la institución, en general.

Revisemos las culturas y creencias

A menudo las opiniones que tenemos respecto a "la participación de los padres en las tareas escolares denotan una prevención o desconfianza, no siempre justificadas". Que cada uno actúe en su terreno: ellos en la casa y nosotros en la escuela, no mezclemos las cosas o "los padres no entienden de lo nuestro, no tienen nuestra preparación y no tienen por qué fiscalizarnos", suelen ser ejemplos de manifestaciones de docentes más temerosos de mostrar abiertamente y dar a conocer cuál es su trabajo y cómo lo hacen, que consecuencias

de malas experiencias de colaboración con las familias. Múltiples evidencias nos demuestran que se puede colaborar satisfactoriamente con ellas si se saben negociar las finalidades, los roles de cada una de las partes y los límites.

Otro convencimiento, sólidamente instalado en muchas culturas escolares, es que sólo hay que contar con las familias para los momentos de crisis: cuando necesitamos su ayuda y apoyo para reivindicar algo, por ejemplo mayores y mejores recursos. O cuando les pedimos aportaciones económicas. O cuando reclamamos su participación sólo en momentos que corresponden a acontecimientos tales como la celebración de efemérides, fiestas o conmemoraciones, que a veces tienen un desarrollo muy poco coherente con los objetivos de la educación escolar.

Los padres, sin duda, son capaces de hacer otras cosas por sus hijos más allá de apoyar la justa reivindicación, ayudar económicamente o estar presentes en las celebraciones festivas. Conviene hacer un acto de fe, creer en que las familias son capaces de entender y ayudar satisfactoriamente en los procesos educativos que compartimos con sus hijos desarrollando tareas más relevantes. También convendría preguntarnos si, tal vez, no estarán un poco cansadas de que siempre les reclamemos para aquellos servicios que son, en algunos casos, indicios de una consideración baja. ¿Nos hemos detenido a pensar o les hemos preguntado abiertamente si esa es la participación que realmente desean?

Los niveles de participación: Información, consulta, trabajo en común y delegación.

Las familias pueden, efectivamente, participar junto con nosotros en el proceso educativo de sus hijos de maneras mucho más relevantes y motivadoras. Veamos algunos niveles en la participación y también algunos ejemplos.

La *información* es el primer grado en la escala de la participación y un requisito para conseguir objetivos más ambiciosos. Los padres empiezan a participar cuando reciben información frecuente y precisa sobre el progreso de sus hijos, sobre las prácticas educativas y de gestión que tienen lugar en la escuela y cuando, a su vez, pueden informar a los maestros de la acción educadora que desarrollan en

sus familias porque la escuela pone a su disposición los canales y mecanismos que lo facilitan.

Sin información difícilmente las familias entenderán nuestros planteamientos y colaborarán en nuestras prácticas. Dar a conocer que la escuela está participando en un proyecto de innovación motivador y sólido como el nuestro es, pues, una iniciativa razonable. Para ello podrán emplearse los procedimientos orales y escritos, formales e informales a nuestro alcance: reuniones, circulares, asambleas, producciones de los alumnos, documentos de difusión del proyecto de gestión, etc.; que cada escuela considere más pertinentes. Con ello habremos conseguido, además, que acepten también hechos que a veces parecen poco admisibles: ¿cómo van a entender, por ejemplo, la ausencia de un docente a la escuela porque, debe asistir a un taller de capacitación, paró el desarrollo del proyecto, si no tienen siquiera noticia de que la escuela participa en él?

La *consulta* es otro mecanismo de participación que supone una intervención y un protagonismo mayor al de la simple información. Un ejemplo de consulta que vincula a las familias con nuestro proyecto es considerar en el diagnóstico las opiniones y visiones de los padres. Cuando tratamos de analizar nuestras fortalezas y debilidades para identificar "el problema principal" las principales fuentes de información somos nosotros mismos. También usamos los cuadernos de los alumnos o las estadísticas escolares. La familia puede ser también una fuente de información muy eficaz que nos ayudará a tener una visión más completa. A través de ella podremos conocer mejor las circunstancias domésticas en las que viven nuestros alumnos: cómo trabajan en sus casas las tareas escolares, cómo son ayudados o interferidos en ese trabajo; también qué es lo que más valoran las familias de nuestra acción educativa y, sobre todo, qué esperan de la escuela y qué es lo que nosotros esperamos de ellas.

El trabajo en común

Constituir comisiones o grupos de trabajo de composición mixta: maestros junto con padres y madres, con el fin de analizar problemas, elaborar propuestas, discutir alternativas o elaborar informes es también una manera de involucrar a las familias. Si, además, so-

mos capaces de fomentar núcleos asociativos -o por lo menos, no interferirlos-, de animarlos y de dotarles de ideas y de procedimientos de trabajo, estaremos ayudando a una acción educativa más sólida y congruente entre las dos partes.

La delegación

Transferir tareas a otros, con el propósito de implicarles en ellas y de otorgarles un mayor protagonismo es otra posibilidad. Los docentes de cada una de nuestras escuelas tienen experiencias satisfactorias del desarrollo de determinadas actividades o de la gestión de algunos servicios escolares que se delegaron a las familias. Conviene rescatar esos procesos exitosos, renovarlos y proponerlos como prácticas eficaces al servicio del proyecto.

Otros beneficios de la participación de las familias y consideraciones finales

En la medida que las familias puedan gozar de algunas parcelas de participación en la gestión de la escuela, aumentará su protagonismo y su sentimiento de pertenencia; sentirán la escuela más suya y, seguramente, además de entenderla y valorarla mejor, serán sus primeras defensoras. Por otra parte, si la imagen de la institución mejora, si la escuela goza de una buena imagen externa en la comunidad, los maestros estarán más concernidos y motivados en su trabajo y aumentará su autoestima como profesionales y como personas.

Los posibles riesgos de la participación, como hemos sugerido antes, pueden controlarse sin gran dificultad si se sabe definir las funciones y las zonas de competencia y "áreas de libertad" de cada uno de los agentes que intervienen. También si se sabe reaccionar con rapidez ante quienes quieren utilizar la escuela con fines egoístas o contrarios a los valores que proponíamos unas líneas más arriba, o ante quienes persiguen sólo intereses particulares. Ambas cautelas contribuirán a evitar malentendidos, actuaciones contradictorias y conflictos.

En las escuelas que participamos en el proyecto, comprometidas con la innovación y la mejora de la educación escolar pública, tal vez sea recomendable tratar de encontrar respuestas a cuestiones como és-

tas: ¿qué preferimos? ¿que las familias colaboren en algunas actividades claramente accesorias o protocolarias, a menudo muy costosas en tiempo, o que el tiempo que destinamos a prepararlas se emplee en informar y recibir información sobre el proceso educativo de sus hijos?

¿Qué valoramos más?, ¿tener la puerta de la escuela cerrada al exterior, con el riesgo de que desde fuera se desconozca la tarea educativa que desarrollamos en ella, a menudo laboriosa y comprometida y que, por lo tanto, se nos evalúe de forma injusta, o abrirla y preocuparnos también porque sea conocido lo que hacemos y se valore con veracidad?. Como es bien sabido, a menudo las familias o la comunidad social suelen emitir juicios sobre las escuelas de sus hijos basados en leyendas, en hechos que tal vez acaecieron hace mucho o en estereotipos. En esa escuela, dicen, los maestros pegan a los niños; en aquélla los maestros son ausentistas; en esta otra hay mucha indisciplina. Tal vez, en algún tiempo hubo alguien que pegó, que no asistió a su trabajo o que fue excesivamente permisivo con los alumnos. Pero, ¿qué hay de verdad hoy de todo ello?. Tal vez en esas escuelas la mayoría de los profesores son respetuosos con sus alumnos; diligentes en su trabajo y preocupados por encontrar cada día mejores soluciones a las complicadas situaciones educativas que deben resolver. Sin apertura, sin comunicación hacia fuera, esos hechos e informaciones no serán conocidos.

Desarrollar políticas de colaboración con las familias, en fin, requiere de voluntad, de tiempo disponible y de incentivos motivacionales suficientes. Participar en el proyecto de gestión debería ser, en sí mismo, un estímulo por su atractivo y potencialidades pero la motivación aumentará si el proyecto se concibe cómo una tarea de todos: maestros, directivos y familias en el grado que sea pertinente en cada caso pero, también de las instancias supervisoras. Es necesario que los procesos internos de innovación que hemos iniciado en nuestras escuelas sean ayudado y complementados desde fuera de ellas. En esta tarea tienen un papel decisivo los supervisores, desarrollando prácticas profesionales flexibles, creativas y de orientación pedagógica que son las que hacen creíble al supervisor y refuerzan su prestigio profesional, relegando los procedimientos administrativos, burocráticos y reaccionarios que lo deterioran.



Mis ánimos más entusiastas para quienes comparten conmigo la idea del proyecto de gestión y la convicción de que la escuela no puede estar cerrada al medio en el que está inmersa. Conocer bien ese medio, y en él las familias de nuestros alumnos, y contar con ellas para entenderlo mejor, servirá, sin duda, para que prestemos un mejor servicio a nuestros alumnos y a la educación escolar mexicana con la que estamos comprometidos

