

Desafíos de la educación

1

Módulo



IPE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Índice

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

Recuadros

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

Desafíos de la educación

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

Jacques Delors

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

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

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

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

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

Carlos Fuentes,
"Hacia el Milenio", 1996.

Un mundo en cambio vertiginoso

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

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

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

Esto ha traído aparejada una profunda transformación en los procesos económicos y productivos, en la organización social y en la concepción del mundo y de la vida. Por ello, si bien en última instancia es un hecho económico, su impacto no se reduce exclusivamente al ámbito de la transformación productiva: esta revolución tecnológica (como lo fueron en su momento la primera y segunda revoluciones industriales) constituye un punto de inflexión y de rompimiento, sobre todo de tipo social y cultural. Estas transformaciones están impactando con tanta fuerza que trastocan a su vez valores, instituciones y creencias de la vida individual y social. Su impacto alcanza una profundidad que la humanidad no pudo ni aún puede medir en su alcance y perspectivas. Se asiste a un estallido de las certezas y a una multiplicación de las incertidumbres; se cuestiona el orden político internacional basado en el Estado-Nación; se acentúa la asincronía entre el desarrollo material y el desarrollo social. Mientras los beneficios de la revolución tecnológica se expanden rápidamente y en prácticamente todos los países del

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La acumulación de conocimiento y el cambio tecnológico

Desarrollar competencias globales

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

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

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

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

Las nuevas formas de organizar el trabajo

Enseñar para incluir

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

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

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

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

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

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

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

Democracia y organización social

Enseñar a vivir juntos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los cambios en la socialización de los individuos

Enseñar a los estudiantes con distintas condiciones de educabilidad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El cambio en las organizaciones

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

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

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

Los principios operadores de las nuevas organizaciones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La transformación de los sistemas educativos

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

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

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

Hacia un nuevo paradigma de gestión

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Seis prioridades estratégicas

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

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

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

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

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

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

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

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

Nuevas competencias profesionales para la gestión

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

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

El término que mejor contribuye a reconceptualizar y reconstruir las prácticas de la gestión educativa es el de *pilotear*, propuesto por Jean Pierre Obin (1984). Conducir, guiar y orientar un barco -por ejemplo- es pilotear una operación complejísima que requiere de competencias, saberes y de experiencia sobre el medio, las prácticas y los procedimientos. Es también orientar y conducir la nave

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

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

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

El concepto de competencia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La educación o la utopía necesaria

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

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

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

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

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

Los cuatro pilares de la educación

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

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

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

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

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

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

La educación a lo largo de la vida

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

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

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

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

Caja de herramientas para la profesionalización

Contexto y objetivos

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

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

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

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

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

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

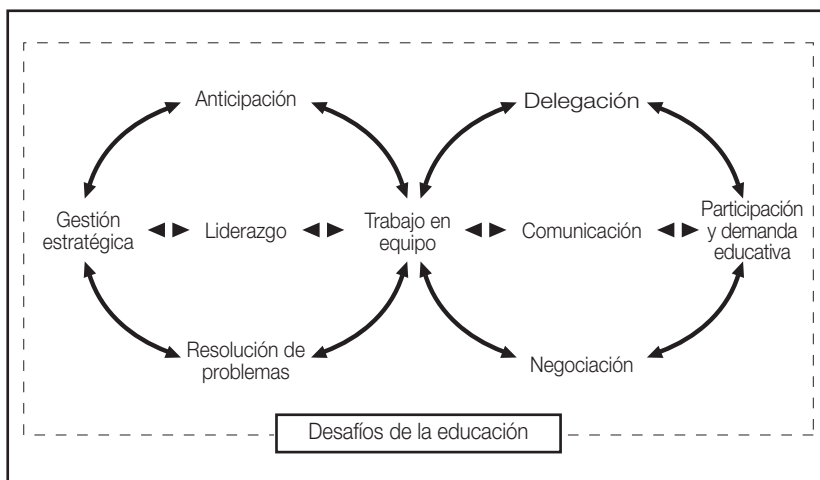
Derivado de lo anterior puede sostenerse que el aumento -cuantitativo y cualitativo- de los niveles de la autonomía escolar, originado por la desconcentración de los sistemas educativos, ha modificado profundamente las competencias y las responsabilidades exigidas a las funciones directivas en los establecimientos. Superar este mandato de tareas de mantenimiento y de rutinas requiere mucho más que contar con meros administradores. Se requiere de personas con competencias para dirigir y que a su vez, sean eficientes organizadores de equipos directivos con capacidad de otorgarle coherencia y sentido global a la acción escolar, abarcando a la función docente.

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

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

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

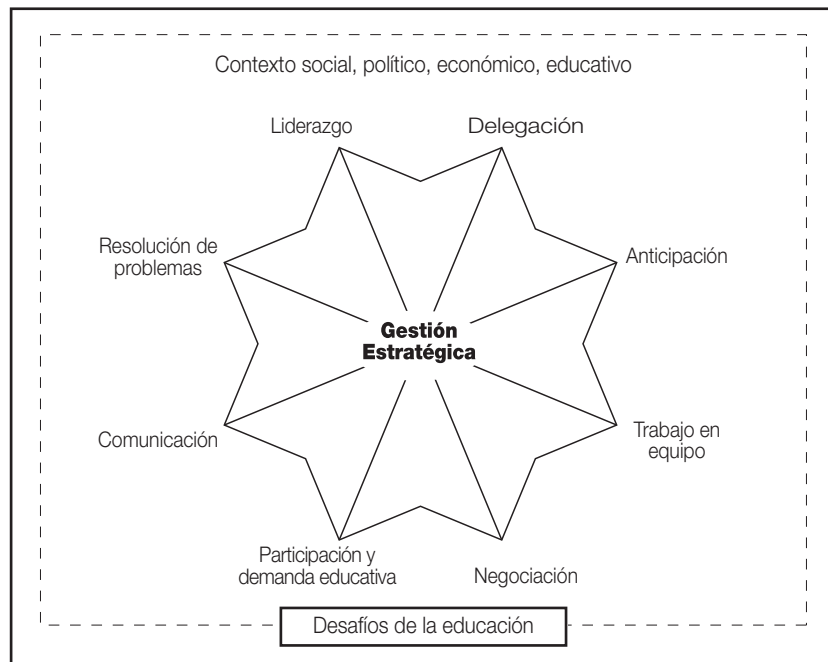
- Promover una ampliación significativa del acceso a las competencias que exigen los puestos claves de la gestión educativa.
- Propiciar una comprensión sobre los desafíos de las organizaciones educativas garantizando una mayor profesionalización en la toma de decisiones de sus responsables.
- Desarrollar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



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

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

Esquema 1



Alcance de esta propuesta

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Actividades

Ficha N° 1

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



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

Ficha N° 2

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

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

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

Bibliografía

- A.A.V.V., **La modernización educativa y el nuevo contexto internacional**, México, Fundación SNTE, 1991.
- AGUERRONDO, INÉS, **La escuela como organización inteligente**, Buenos Aires, Troquel, 1996.
- BAEZ DE LA FE, BERNARDO, **El movimiento de escuelas eficaces**, en Revista Iberoamericana de Educación, Nº4, 1994.
- BEARE, CALDWELL, MILLIKAN, **Cómo conseguir centros de calidad**, España, La Muralla, 1992.
- BONAMI, MICHEL; GARANT, MICHEL (eds.), **Systemes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement**, Bélgica, De Boeck Université, 1996.
- CEPAL/UNESCO/OREALC, **Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad**, Santiago de Chile, CEPAL/UNESCO/OREALC, 1992.
- COLOM, ANTONI; MÈLICH, JOAN, **Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación**, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- CROZIER, MICHEL, **Estado modesto, Estado moderno. Estrategia para el cambio**, Fondo de Cultura Económica, 1987, México.
- DE IBARROLA, MARÍA; GALLART, MARÍA ANTONIA (coord.), **Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina**, OREALC-UNESCO, Santiago de Chile, México, 1994.
- DELORS, JACQUES, (de la Misión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, precedida por) **La educación encierra un tesoro**, Madrid, Santillana, 1996.
- DROR, YEHEZKEL, **La Capacidad de Gobernar. Informe al Club de Roma**, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- DRUCKER, PETER, **La Administración en una época de Grandes Cambios**, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1996.
- DUPOUEY, PAUL, **Marketing de l'éducation et de la formation**, París, Les Éditions d'organisation, 1990.
- ELSTER, JON, **El cemento de la sociedad. Las paradojas del orden social**, España, Gedisa, 1991.
- FRIEDBERG, ERHARD, **Análisis sociológico de las organizaciones, Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH)**, Ficha de trabajo Nº 66, 1988, Montevideo.
- FRIGERIO, POGGI, TIRAMONTI, AGUERRONDO, **Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión**, Buenos Aires, Troquel, 1992.
- FUENTES, CARLOS, **Hacia el Milenio en Los compromisos de la Nación**, México, D.F., Plaza y Janés, 1996.
- FUNDACIÓN SNTE PARA LA CULTURA DEL MAESTRO MEXICANO, **Educación, fin de siglo, Tomo I y II, Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional**, México, SNTE, 1994.
- HALLAK, JACQUES, **Invertir en el futuro. Definir las prioridades educacionales en el mundo en desarrollo**. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Madrid, Tecnos, 1991.
- HARGREAVES, ANDY, **Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)**, Madrid, Morata, 1994.
- HESELBEIN, FRANCES; GOLDSMITH, MARSHALL; BECKHARD, RICHARD, **La organización del futuro**, fundación Drucker, Buenos Aires, Granica, 1998.
- HOBSBAWM, ERIC, **Historia del Siglo XX**, Barcelona, Crítica, 1995.
- MERTENS, LEONARD, **Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos**, Montevideo, O.I.T., POLFORM CINTERFOR, CONOCER, 1996.
- MINGOTAUD, FRANÇOIS, **La fonction d'encadrement. Techniques pour reussir**, París, Les Éditions d'organisation, 1993.
- MORIN, EDGAR, **Introducción al pensamiento complejo**, Barcelona, Gedisa, 1996.
- NARODOWSKI MARIANO, NARODOWSKI PATRICIO, **La crisis laboral docente**, Buenos Aires, Centro editor de América Latina, 1988.
- OREALC-UNESCO, **Para la crisis actual ¿qué gestión educativa?**, Mesa redonda, PROMEDALC III, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO, 1990.
- SARLO, BEATRIZ, **La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas**, Buenos Aires, Editorial Planeta, 1998.
- SCHÖN, DONALD, **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**, Madrid, Paidós, 1992.
- SENGE, PETER, **La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje**, Buenos Aires, Granica, 1992.
- SÉRIEYX, HERVÉ, **El big bang de las organizaciones. Cuando la empresa entra en mutación**, Barcelona, Granica, 1994.
- TEDESCO, JUAN CARLOS, **El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la sociedad moderna**, Madrid, Anaya, 1995.
- TOFFLER, ALVIN, **El cambio del poder. Powershift. Conocimientos, bienestar y violencia en el umbral del siglo XXI**, Barcelona, Plaza & Janes Editores, 1990.
- TOURAINÉ, ALAIN, **¿Podremos vivir juntos?. La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global**, Argentina, Fondo de cultura económica, 1997.
- UNESCO, **Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal**, Sexta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Kingston, Jamaica, 1996, UNESCO, Santiago, 1996.
- UNESCO/IDRC, **Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción**, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1993