



MINISTERIO *de*
EDUCACIÓN



Programa
Nacional
de Gestión
Institucional

***Escuela y sociedad
en transformación***



Ministerio de
EDUCACIÓN



***Cuaderno para
directivos escolares N° 1***

Programa
Nacional
de Gestión
Institucional

Escuela y sociedad en transformación

(Versión preliminar I)

Buenos Aires, Mayo 2001

Ministerio de Educación

Lic. Andrés Delich

Subsecretario de Educación Básica

Lic. Gustavo Iaies

Coordinadora del Programa Nacional de Gestión Institucional

Lic. Pilar Pozner

PRESENTACIÓN DE LOS CUADERNOS

El Programa Nacional de Gestión Institucional ha elaborado una serie de **Cuadernos para directivos escotares** con el propósito de colaborar con ustedes en el desarrollo de una **experiencia** de formación. La misma incluirá algunas instancias de estudio independiente y algunas otras de estudio compartido con directivos de otras escuelas, con los cuales usted intercambiará conocimientos, interrogantes, reflexiones y propuestas.

Cada cuaderno está estructurado en cuatro partes, que incluyen distintos tipos de materiales:

- ✓ La primera es **una síntesis conceptual** acerca de los puntos más significativos de la temática abordada en el cuaderno; la hemos producido a partir de algunas fuentes bibliográficas que se consignan al final y que Ud. puede consultar, si le resulta posible y le interesa, para ampliar y profundizar sus aprendizajes.
- ✓ La segunda es una **compilación de aportes** de textos diversos: fragmentos de libros, artículos periodísticos, síntesis de bibliografía y documentos, etc. Los hemos seleccionado porque consideramos que pueden articularse con los puntos abordados en la síntesis conceptual y en tal sentido, pueden complementarlos, profundizarlos o ampliarlos, según los casos.
- ✓ La tercera reúne una **serie de fichas de trabajo** desarrolladas para orientar las diversas actividades que usted y sus colegas van a realizar durante esta experiencia de actualización. Algunas se utilizarán durante los encuentros y otras, durante las instancias no presenciales. Le facilitarán la lectura de la síntesis conceptual y de los aportes incluidos en la compilación; lo orientarán para que revise algunos aspectos de su práctica cotidiana como director y para que los comunique, tanto a otros directivos, como a los docentes de su escuela, cuando lo necesite o lo desee. Algunas están pensadas para que las resuelva individualmente y otras, para trabajar con ellas, en grupos.
- ✓ La cuarta contiene **herramientas para la acción**, que son propuestas de trabajo embrionarias, para que Usted las ponga en práctica con todas las modificaciones que considere necesarias. Se refieren a algunas estrategias que usted puede desarrollar tanto con los docentes, como con los alumnos, sus familias y otras instituciones de la comunidad, escolares o no. No tienen la intención de modelizar su tarea, sino la de brindarle algunos ejemplos de acciones posibles.

Estos **Cuadernos para directivos** están concebidos como nuestro aporte a su experiencia de formación; el suyo consistirá en la elaboración de una **carpeta de trabajo personal**, de carácter acumulativo, que llevará "la marca" de su proceso singular de aprendizaje. En ella puede reunir:

- sus **apuntes**;
- los **aportes elaborados** por los grupos en los cuales participe durante los encuentros;
- sus **propias síntesis, propuestas, relatos**, etc., que elaborará orientado por las fichas de trabajo presencial-y no presencial;
- si lo desea, un **"texto paralelo"** (a la manera de un registro narrativo de los que suelen usarse en las escuelas) que le permitirá ir construyendo su propia versión del recorrido de esta experiencia formativa. Podría elaborarlo a posteriori de cada uno de los encuentros o de alguno de ellos en particular; y podría recoger las reflexiones o dudas que surjan a partir de las instancias de estudio independiente.

En su conjunto con esta carpeta usted podrá reconstruir su proceso de aprendizaje, revisar e integrar los contenidos abordados; tal vez le permitirá afrontar en mejores condiciones, la instancia de evaluación. Ser utilizada además, como un recurso para organizar e implementar actividades de intercambio con sus pares (otros directivos que no participan de estas jornadas) o con otros actores de las instituciones que usted dirige (en especial, los docentes).

Pero, fundamentalmente, puede constituirse en una producción de su autoría, capaz de funcionar como un componente más de este juego de recursos.

Síntesis conceptual 6

Introducción:

Un mundo en transformación 7

Los desafíos de la educación frente a los nuevos
escenarios 8

Las transformaciones del sistema educativo y de las
escuelas 11

Hacia escuelas capaces de funcionar como organizaciones
inteligentes 15

Bibliografía 23

Compilación de aportes 24

Herramientas para la acción 45

Círculo de directivos escolares ... 46

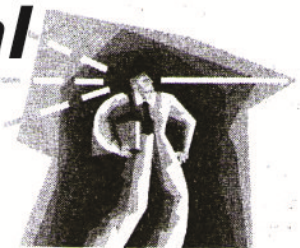
Anexos:

1.AGENDA TENTATIVA PARA CONVOCAR A REUNIONES 51

2.ORIENTACIONES PARA PRESENTAR LAS ESTRATEGIAS SOBRE CÓMO SE
HACE EL SEGUIMIENTO DE LOS ALUMNOS 52

3.ORIENTACIONES PARA OBTENER INFORMACIÓN A TRAVÉS DE VISITAS
DE OBSERVACIÓN 54

***Síntesis
conceptual***



Introducción: Otro mundo, otro sistema educativo

***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 (...),
se insinúan fallas, surgen diferencias,...)
pero, por 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.***

Hervé Sérieyx, 1993

Esta síntesis es una orientación que proponemos como aporte para la reflexión acerca de las principales transformaciones que están ocurriendo en el mundo y sus resonancias en los sistemas educativos y en sus instituciones.

Dichas transformaciones están impactando con tanta fuerza que cambian a la vez, valores, instituciones y creencias de la vida individual y social. Su impacto alcanza una profundidad tal, que la humanidad no ha podido aún, medirlo en todo su alcance.

Se asiste así, 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 algunos de los beneficios de la revolución tecnológica se expanden rápidamente y prácticamente en todos los países del mundo el veinte por ciento más rico de la población ingresa a la nueva era, la mayoría de la población permanece excluida de sus beneficios; muchos pueden llegar a enterarse de su existencia a través del televisor, pero no pueden acceder a ellos integralmente.

Esta sociedad en transformación plantea nuevas demandas a los sistemas escolares, pero no todas las respuestas están construidas; tienen que ser re-elaboradas en la sociedad, en el Estado y en todas las diversas instancias e instituciones del campo educativo, en procura de mejores niveles de calidad de vida escolar y de mejores propuestas de enseñanza, para todos los alumnos.

Los docentes y directivos requerimos comprender esos cambios ya que ellos inciden sobre nuestras prácticas cotidianas y generan interrogantes, problemas y desafíos a encarar; que unas veces pueden llegar a producir desazón; otras, en cambio, nos impulsan a replantear las propias certezas o nuevos rumbos. En todos los casos, es posible que la comprensión de este "otro mundo" que nos toca vivir, nos permita afrontar con mayor claridad los actuales desafíos de educar a los niños y jóvenes que participarán en él.

Un mundo en transformación

El nuevo espacio social tiene una estructura propia, a la que es preciso adaptarse. El espacio telemático, cuyo mejor exponente actual es la red Internet, no es presencial, sino representacional, no es proximal, sino distal, no es sincrónico, sino multicrónico; y no se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados por diversos países

Javier Echeverría

Las transformaciones de fines del siglo XX convocaron una gran cantidad de metáforas que intentaron sintetizar los cambios globales en diversos órdenes: Primera Revolución Mundial (Alexander King), Tercera Ola (Alvin Toffler), Sociedad Informática (Adam Shaft), Sociedad Amébrica (Kenichi Ohmae), Aldea Global o Era Electrónica (McLuhan).

Entre estas construcciones, las ideas de la sociedad informática o de la aldea global subrayan la importancia de la tecnología moderna en la organización de la vida de las personas.

El relato más reiterado sobre la *globalización* es el que narra la expansión del capitalismo posindustrial y de las comunicaciones masivas como procesos de unificación y/o articulación de empresas productivas, sistemas financieros, de información y entretenimiento.

La *revolución tecnológica* (robótica, biotecnología, tecnología de la información, nuevos materiales), la *apertura comercial* y la *desregulación financiera*, y la *organización de la producción a escala mundial*, 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.

A partir de mediados del siglo XX, irrumpe *masivamente* el transistor (1955), luego el televisor (1960) y, finalmente, la computadora (1980). Junto con las primeras computadoras para uso personal y de oficina, también surgieron los faxes y la televisión por cable. Las computadoras personales han ingresado en los comercios, empresas, fábricas, casas, están en todas partes, sostienen una gran diversidad de actividades y su capacidad de almacenar información se incrementa cada año. Simultáneamente, se comienza a marcar una tendencia de incremento del sector de empleados de servicios en detrimento del trabajo manual. El mundo del trabajo se transforma sensiblemente.

Las nuevas tecnologías llevan la impronta de una mayor y más fluida comunicación y cambios vertiginosos en los modos de almacenar, procesar y distribuir la información. Proporcionan las bases para una economía informacional porque se basa en la capacidad para generar y aplicar información con eficacia. Este es un proceso global porque la producción, el consumo y la circulación de bienes y servicios están organizados en esa escala.

En otro orden, la caída del muro de Berlín, dibuja otro mapa político y económico del planeta y los cambios se aceleran. Esto constituye una transformación casi inédita que se plantea en torno a la idea de globalización, que reorganiza a los diferentes países según el grado de desarrollo económico que alcanzan.

No obstante, la globalización no admite ser vista sólo como un simple orden social hegemónico o como un único proceso de homogeneización, sino que precisa ser mirada como el resultado de una serie de movimientos, algunos contradictorios, con resultados abiertos, que vienen a conectar lo local con lo global y lo global con lo local.

Por lo tanto, se podría decir, sin ingresar en un análisis exhaustivo, que la *globalización* es tanto un conjunto de procesos de homogeneización como de fraccionamiento articulado del mundo, que reordena las diferencias y las desigualdades, sin suprimirlas. Se trata de un fenómeno que presenta una doble agenda, que por una parte comunica e integra y, por otra, segrega y dispersa.

Por ello, si bien se trata de 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) ha generado cambios culturales, que dieron origen a transformaciones en la estructura social.

Se podría describir a este conjunto de las transformaciones con algunos rasgos característicos que involucran a los cambios culturales, al mundo del trabajo, las relaciones sociales y familiares, y las organizaciones, sin que ello implique que se pueda reconocer a unos con prescindencia de los otros.

Por otra parte, la globalización requiere una estrategia comprensiva diferente. En este contexto, la pregunta sería ¿cómo pensar esta realidad mundial a partir de la problemática cultural? Una cultura mundializada corresponde a cambios de orden estructural.

Cambios de nivel mundial y global

Siguiendo el planteo anterior, resulta interesante la distinción que establecen algunos estudios entre los términos *global* y *mundial*. El concepto global refiere a los procesos económicos y tecnológicos. En tanto que, el concepto de *mundial* lleva a la idea de *mundialización*, en el dominio específico de la cultura en la sociedad.

Desde finales del siglo XX existe la percepción de que las personas nos encontramos interligadas, independientemente de las voluntades. Todos somos ciudadanos del mundo, pero no en el antiguo sentido de viajero o cosmopolita, sino ciudadanos mundiales, aun cuando no nos traslademos, lo que significa decir que el mundo llegó hasta nosotros y penetró en nuestra realidad inmediata.

En esto radica para algunos autores la *mundialización* de la cultura, que se revela permanentemente en lo cotidiano. Así, un conjunto de elementos que pertenecen a la vida diaria como la alimentación, la vestimenta, el cine, los aparatos electrónicos, los supermercados, etcétera, expresa un mecanismo que reorienta la organización de las sociedades actuales y de las familias.

Otro aspecto significativo de la nueva organización social es el surgimiento de la llamada realidad virtual, tal como señala Javier Echeverría.

Este rasgo que modifica cualitativamente los medios de almacenamiento y distribución de la información, se vincula con los llamados principios operadores de las *nuevas organizaciones*. Siguiendo a Hervé Sérieyx, "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".

Las nuevas modalidades de organización del trabajo crean nuevas ocupaciones caracterizadas por el predominio del *trabajo simbólico*, el cual se distingue por estar vinculado con las tareas generales de identificación de problemas, diseño de alternativas e implementación de estrategias. La capacidad de abstracción, el pensamiento sistémico, la lógica experimental y la capacidad de trabajar en equipo son las competencias intelectuales requeridas para los nuevos puestos de trabajo. (IIFE-Ministerio de Educación, 2001).

Por otra parte, en cuanto a las transformaciones en la vida laboral, asistimos a un proceso de caída en las expectativas de obtener o sostener empleo estable a lo largo del tiempo. La tendencia que señalaron los primeros estudios sobre el impacto de las tecnologías era asociar la estabilidad del empleo a las competencias requeridas por el

nuevo orden productivo. En la práctica, hoy día, esta previsión no se cumple con tanta claridad.

Mientras se elevan las cualificaciones para el mundo del trabajo, simultáneamente, crece el desempleo y el trabajo informal. Gran parte de la población queda excluida del mercado ya sea, porque no existen las oportunidades o porque el individuo queda fuera del acceso a las competencias requeridas para el desempeño satisfactorio en las nuevas condiciones.

Entre las transformaciones sociales más profundas, la *vida familiar* se ha modificado sustancialmente. En los sectores sociales medios, la mujer se ha incorporado al mercado de trabajo en forma permanente, en consecuencia, el papel del hombre en la familia ha ido cambiando. Por otra parte, en contextos de desempleo, se ha ido incrementando el rol de la mujer como jefa de hogar, dando lugar a otra configuración familiar. Es parte de la rutina que los ritmos de las familias se ajusten al trabajo. Para los hijos se ha tornado casi natural que las madres permanezcan fuera de la casa gran parte del día. Es interesante destacar que, en los sectores medios de la población, se ha producido una baja en las tasas de natalidad. Por otra parte, puede observarse que es en los sectores pobres donde las tasas de reproducción aumentan, así como ha aumentado la cantidad de madres extremadamente jóvenes.

Transformaciones en las organizaciones

En los actuales contextos de intensos y permanentes cambios donde lo global se redefine en lo local, se ha vuelto imposible llevar a cabo la tarea de controlar o reducir la incertidumbre del entorno. Por ello, todas las organizaciones se ven obligadas a revisar finalidades y misiones que buscan cumplir en la sociedad, así como sus modos de organizarse y funcionar para cumplir sus objetivos.

Frente a esta realidad, las organizaciones humanas están de una forma u otra "descolocadas". Por una razón muy simple, toda organización, como afirma Erhard Friedberg, depende en buena medida de su adaptación al 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".

Puede considerarse que, en el presente, los dos grandes desafíos comunes a todas las organizaciones podrían sintetizarse: en primer lugar, la redefinición de su misión, y en segundo término, la búsqueda de nuevas formas de organización, mucho más flexibles que permitan adaptarse a entornos en cambio permanente.

El cambio más significativo que impone este nuevo orden parece estar referido a que "el cambio se convierte en regla y la estabilidad en excepción", como afirma Sérieyx.

Los desafíos de la educación frente a los nuevos escenarios

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

La escuela como institución social es objeto de múltiples contradicciones. Se le exige el desarrollo de competencias globales para todos sus actores pero dentro de un contexto de reducción de medios y recursos.

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.

Este fenómeno tiene varias consecuencias para el sistema educativo y sus escuelas. Cada vez más es preciso pensar los currículos en términos de competencias globales y capacidades que los estudiantes deben desarrollar.

Del mismo modo, se ve afectada la formación para el ejercicio de la docencia. El desafío será contar con mecanismos que permitan la formación permanente de docentes y equipos directivos en contacto con el mundo académico y de la investigación.

Por otra parte, como se afirmaba más arriba, los modos de organizar la producción y el trabajo exigen altos niveles de calificación y polivalencia funcional. Así, 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.*

Con este nuevo mapa del mundo en lo cultural, el problema de la diversidad se transforma en un problema de tolerancia, de respeto, de convivencia y, por tanto, de formación.

El proyecto democrático necesita hoy, como hace cien años, solventar la formación de las personas: el proyecto democrático fue y es un proyecto educativo necesario y urgente.

Las funciones de la educación: Para qué educar, nuevos sentidos

La pregunta acerca de las funciones de la educación cobra nuevos significados. Existe un consenso generalizado acerca de la misión de la educación, que se relaciona con la tarea de formar ciudadanos, transmitir conocimientos, socializar a las generaciones más jóvenes, formar para la vida adulta, promover una inserción laboral futura, entre otras.

Actualmente, estas funciones no han cambiado en cuanto a su enunciación general pero sí en lo referente a su sentido más profundo. Esto es, que no se puede seguir pensando la socialización, la preparación para el trabajo o la formación en valores de la vida democrática en los mismos términos que en las décadas pasadas.

Para la configuración del sistema educativo esto representa en primer lugar, la necesidad de modificar las condiciones y los tiempos pensados para la escolaridad. Así, seis años de escolaridad obligatoria no son suficientes para formar en las competencias y valores que requiere un ciudadano hoy, según coinciden la mayoría de las reformas educativas planteadas en las últimas décadas. La complejidad del mundo contemporáneo demanda una 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. El principal aporte de la escuela a la construcción democrática en nuestro país 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.

Así planteado el problema, la función ineludible de la educación es transmitir el capital cultural desarrollado por las generaciones anteriores y, a la vez, formar para promover la innovación y el cambio. Esto implica un análisis profundo acerca del concepto de conocimiento. La concepción enciclopedista que la escuela sostuvo durante mucho tiempo fue significativa para dar cuenta de un estado del saber en un momento dado, sin embargo hoy, esta concepción ya no refleja los avances y transformaciones actuales.

Actualmente, con la mera transmisión de conocimientos no se alcanzarán los objetivos deseados. La escuela debe preocuparse por construir un conjunto de valores democráticos comunes, además del respeto y la tolerancia, incluyendo la actitud de solidaridad y preocupación por el otro y la participación responsable en la "cosa pública". Para ello, la escuela necesita hacer "entrar" las cuestiones públicas al currículum, a través, por ejemplo, del estudio de las noticias sobre los acontecimientos nacionales y mundiales. Asimismo, requiere "salir" al entorno social, a través de actividades de servicio comunitario y de contacto con la realidad social, que también forman parte del currículum. Finalmente, los esfuerzos estarán orientados a propiciar el ejercicio de la participación hacia adentro y hacia afuera de la propia escuela, a través de las modalidades que se consideren pertinentes.

Los cambios en la socialización de los individuos

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. En décadas pasadas, la escuela se manejó con pautas homogéneas para recibir y formar a los alumnos, donde las situaciones que se alejaban de ese ideal eran interpretadas como problemáticas y requerían de un tratamiento especial. Hoy, la diversidad deja de ser un problema para ser un dato de la realidad y, lejos de considerarse como algo negativo, constituye una fuente de enriquecimiento para todos. Así, las condiciones de ingreso de los alumnos a la escuela marcan diferentes grados de apoyo y seguimiento de parte de sus padres, lo que da cuenta de un capital cultural muy diferenciado a los efectos de desarrollar las competencias que la escuela propone formar. Asimismo, la transformación paulatina de los roles y funciones de los integrantes del grupo primario, la diversidad de conformaciones familiares (familias ensambladas, hogares monoparentales, entre otras) hacen que los puntos de partida sean diferentes en cada caso, y los valores, los ideales y las proyecciones de la vida futura, también varíen.

Sumado a esos cambios, 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, en la mayoría de los casos, sin graduación ni mediación ética familiar, el mundo real de la disputa por el poder, de la sexualidad, del consumo y de la muerte.

Simultáneamente, a través de los nuevos medios de comunicación, los niños y los jóvenes 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. Es necesario entonces, incluir de alguna manera dentro de la escuela estas nuevas formas de producir y usar información, generando otros sentidos. Las nuevas tecnologías no solo representan otros soportes de comunicación sino que entrañan cambios más profundos que la escuela no puede ignorar ni dejar afuera. Entre otros, se produce un cambio fundamental del lugar del saber, ya no es el adulto infalible que todo lo sabe, sino que no es extraño que sean los niños y jóvenes quienes les enseñan a los adultos a manejar los nuevos instrumentos tecnológicos. En este sentido, cada vez está más claro que la niñez y la adolescencia son períodos privilegiados para el aprendizaje y la absorción de conocimientos, ideas, habilidades. 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, se les plantean dos grandes desafíos a los sistemas educativos:

El primero es el de la *heterogeneidad de sus públicos*. La escuela de hoy recibe un público 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 alumnos que viven en hogares en los que no existen libros y en los 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 pautas de socialización adquiridas en la familia, fenómeno éste que atraviesa a todos los grupos sociales. La escuela recibe hoy niños y jóvenes 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 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 nuevo, que antes no era necesario plantearse.

Las transformaciones del sistema educativo y de las escuelas

Una pregunta se impone al analizar los desafíos que afronta la educación en este mundo globalizado y mundializado: ¿son aptas las actuales estructuras de organización y funcionamiento de los sistemas escolares que se originaron en otro tiempo histórico y se mantuvieron bastante estables durante más de un siglo, para responder a los cambios de la sociedad del presente?; un breve repaso a ese recorrido puede ayudar a comprender su sentido y a pensar otras alternativas.

El sistema educativo tuvo origen a finales del siglo XIX; fue un importante instrumento en la conformación de los estados nacionales, encargado de formar a los ciudadanos de las nuevas naciones. Para las elites nacionales modernas que gobernaron los distintos países de América Latina, el sistema fue un medio para lograr legitimidad frente a los caudillos, que representaban los poderes regionales. Las escuelas funcionando dentro del marco del sistema, ayudarían al progreso económico y lograrían la homogeneización de las culturas, de las costumbres y los valores por encima de la diversidad de intereses. El crecimiento de este sistema siguió un orden por el cual debía haber cada vez más escuelas y las ya existentes debían subordinarse progresivamente, a los objetivos y las formas comunes.

Cada escuela de este sistema debía responder al principio de homogeneidad. Se esperaba de todas las escuelas, un correcto ajuste al modelo único y predeterminado: los mismos contenidos, las mismas formas de enseñarlos y el mismo tipo de organización institucional.

Nuestro sistema, como el de los demás países de América Latina, surgió entonces, como un aparato estatal centralizado, con una estructura piramidal con vértice en el Ministerio de Educación y sucesivos niveles jerarquizados (autoridades provinciales, supervisores, directivos, docentes); la toma de decisiones estaba concentrada en el nivel central y sus, sistemas de intercambio y comunicación fueron diseñados para operar en sentido vertical. El modo privilegiado de funcionamiento estaba basado en la prescripción y el control. La autoridad establecía lo que debía hacerse y se preocupaba por fiscalizar el cumplimiento de lo estipulado.

Este diseño organizacional fue adecuado y eficaz para operar en ese primer momento de construcción de los sistemas educativos, en el 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 una cantidad relativamente reducida de docentes, con una formación homogénea garantizada y un status social superior al de la mayoría de sus conciudadanos. 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 del sistema educativo como sistema centralizado se fue desvirtuando. La normativa de carácter prescriptivo sobre todos los aspectos de la vida institucional de las escuelas, se fue acumulando y las funciones relativas a la conducción del sistema se fueron vaciando de contenido. A partir de la segunda mitad del siglo XX, el sistema educativo funcionó de una manera desarticulada y rutinaria, en muchos casos caótica. Los lazos y controles reales se sustituyeron por rituales. Las instancias centrales dejaron de tener cabal conocimiento de lo que ocurría.

En las últimas décadas del siglo XX, la vertiginosidad del cambio que comenzó a instalarse, dejó expuesto el hecho de que la organización escuela, a diferencia de otras organizaciones, sufría de una especie de inmovilismo para cambiar aspectos que mejoraran la calidad. Surgieron entonces las reflexiones acerca de la necesidad de promover cambios en el sistema y en las escuelas, para adaptarse a los nuevos desafíos. ¿Cuáles serían las características de dichos cambios?

Hacia escuelas capaces de desarrollarse como organizaciones inteligentes

Los centros escolares sólo son similares en apariencia; por lo tanto, las propuestas de cambio deben ser lo suficientemente diferenciadas y flexibles como para reflejar las peculiares necesidades y los intereses de cada centro. Desde un punto de vista general, la estrategia recomendable sería aquella que promoviese la planificación colaborativa y el trabajo colegiado, implicando a las personas afectadas tanto en la "implementación" como en la toma de decisiones.

Bernardo Báez de la Fe.

A diferencia de lo que el sistema escolar tradicional esperaba de las escuelas, que cumplan con lo establecido, que pongan en práctica los saberes instituidos acerca de cómo actuar, que obedezcan... la institución escolar que hoy día puede lograr mejores resultados, es aquella que sabe preguntarse, que problematiza su realidad, que se cuestiona inteligentemente y, a partir de allí, puede buscar alternativas de solución.

En este sentido, una *escuela inteligente* es una escuela que transforma las prácticas ritualizadas y estereotipadas -cuando advierte que las mismas no dan respuesta a los problemas que identifica-, por otras más efectivas incluyendo su propio aprendizaje.

De este modo, el *aprendizaje organizacional* puede ser entendido como el proceso de mejoramiento de las acciones, mediante el conocimiento y la comprensión de lo que se realiza institucionalmente. Dicho de otra manera, se trata de la adquisición, cambio y mantenimiento de significados entre los miembros del equipo de trabajo de una institución, que se expresan a través de sus discursos, de sus acciones y de sus resultados.

Una *organización inteligente* privilegia y produce *valor añadido* o *agregado* que se caracteriza por: elevar las capacidades profesionales de los integrantes de la misma, aumentar sus estrategias de trabajo y sus saberes específicos, e incrementar las expectativas de desarrollo de la misma organización a partir de una búsqueda de mejores resultados.

Estas organizaciones son aquellas que *aprenden a aprender* modificando sus tradicionales maneras de pensar un problema o una actividad. En ellas puede distinguirse *dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje adaptativo y el aprendizaje generativo*. El *aprendizaje adaptativo* es aquel que se relaciona con la resolución de problemas apelando al uso de formas anteriores de conocimiento, adaptándolas, reutilizándolas o explotándolas, tal como afirman algunos autores que tratan este tema. Este aprendizaje está más ligado a reconocer las huellas de lo hecho, tratando de mejorar su implementación y su eficiencia.

El *aprendizaje generativo* es el relacionado con la creación de nuevas visiones, modos y estructuras para mantener un sistema de trabajo determinado. Permite la reestructuración de los puntos de vista, se trata de un modo deliberado de buscar nuevas formas de hacer las cosas. Es un proceso de exploración de otras alternativas.

En una organización educativa, ambos tipos de aprendizaje, integran los modos habituales de hacer escuela, sabiendo aprovechar lo recorrido y también creando nuevas respuestas.

Una *comunidad de aprendizaje institucional* crece desde la experiencia acumulada al servicio de los nuevos proyectos. En una escuela inteligente aprenden tanto los alumnos como los docentes. La institución en su conjunto, capta la realidad, encontrando formas de acción que son beneficiosas para el logro de sus objetivos. Lo que asemeja a las escuelas a otras organizaciones que aprenden son una serie de *principios* característicos, a través de los cuales, se constituye o identifica su funcionamiento:

- *El aprendizaje es el cambio.*
- *La escuela es una totalidad y la unidad de transformación.*
- *El desarrollo profesional de las culturas colegiadas y en equipo.*
- *El cambio es un proceso sistémico e incremental.*
- *Claridad de metas consensuadas.*
- *La gestión escolar es llevada adelante por equipos directivos profesionalizados.*

El aprendizaje es el cambio

Hoy día, se ha llegado a comprender que para generar transformación en las instituciones educativas no alcanza sólo con implementar propuestas externas. Por supuesto son necesarias nuevas visiones de nivel macro que encuadren las acciones de mejora de las escuelas. Pero la primordial comprensión a la que se ha llegado es que *el cambio es un proceso de aprendizaje que debe ser motorizado tanto desde afuera como desde dentro de la propia institución educativa*. La escuela es el espacio privilegiado de desarrollo, de aprendizaje y de cambio y resulta el punto de unión más relevante entre la política educativa, los contextos y el aprendizaje de los estudiantes. Esta visión no implica pensar las escuelas aisladas entre sí y tampoco abandonadas a su suerte; por el contrario, será necesario concentrar y articular acciones desde los diferentes niveles del sistema educativo, que confluyan en el desarrollo de mejores estrategias de formación para el aprendizaje de niños, jóvenes y profesionales.

Es en este sentido que la institución misma aprende. Así, en el día a día, eleva su capacidad de generar experiencias enriquecidas de trabajo para lograr el aprendizaje de todos los alumnos, dado que éste es el verdadero sentido del cambio y la mejora en educación.

La escuela es una totalidad y la unidad de transformación

La comprobación de que el *establecimiento escolar puede marcar una diferencia sustantiva en la historia escolar de los aprendizajes de niños y jóvenes*, está sostenida en los trabajos de Edmonds, 1979; Purkey y Smith, 1983; Brookover, 1979; Sarason, 1982; Goodlad, 1986. Estos aportes relativizan las firmes conclusiones del Informe Coleman, 1966, que otorga una mayor importancia al origen familiar, social o cultural del alumno, que a la incidencia de la escuela sobre su rendimiento final.

Lo que muestran investigaciones más actuales es que *la estructura de la escuela, su clima general académico y de trabajo, la gestión de los directivos, las expectativas positivas o no de los docentes en general sobre el aprendizaje de los alumnos y los tipos de estrategias de aula de los docentes*, provocan diferencias sustanciales en los aprendizajes de los estudiantes.

El establecimiento escolar aparece así como un espacio estratégico para renovar y reestructurar el viejo paradigma burocrático de organización de la escolaridad. Simultáneamente, aparece en los más relevantes textos políticos y profesionales, la necesidad de reconsiderar *en forma primordial el rol de los equipos directivos de las instituciones escolares* en la búsqueda de recuperar la identidad y la capacidad de formación de la escuela pública.

En este sentido, se considera *la gestión de los establecimientos educativos*, como uno de los aspectos más desprofesionalizados, olvidados y desentendidos por los sistemas educativos. Hoy se reconoce como necesario el alejamiento de una concepción de la gestión meramente administrativa, proponiendo acercarla a aquellos aspectos del quehacer de los directivos, más relacionados a la calidad de los aprendizajes escolares.

Se trata de propiciar la recreación de un *tipo de establecimiento escolar: ético, inteligente y sensible, capaz de concretar aprendizajes potentes y significativos para todos los estudiantes*.

La profesionalización de los docentes es otra de las cuestiones de peso considerada en las actuales reformas y transformaciones. Al respecto de la formación de los docentes, directivos y supervisores, Hargreaves, 1994; afirma que: "es difícil que un cambio

significativo del currículum, de la evaluación o de cualquier otro campo tenga éxito si no se presta también una atención seria *al desarrollo del profesorado y a los principios del juicio y la discreción profesionales que se inscriben en ese proceso*".

En consecuencia, *el desarrollo de las competencias de los docentes y el fortalecimiento de su profesionalidad, requieren ser afrontados junto con los desarrollos del currículum, la evaluación, el liderazgo y la organización escolar*. Se asume la necesidad de *revisar la disociación existente entre el funcionamiento pedagógico y el funcionamiento organizativo* y se visualiza que el punto de apalancamiento de las transformaciones educativas está en encontrar la posibilidad de articular las distintas dimensiones que constituyen la gestión institucional para el logro de mejores aprendizajes para todos. Lo organizacional, deja de ser algo dado e inamovible como estatuas míticas e infalibles, para convertirse en el punto nodal del cambio, al reconsiderar entre otros aspectos: los agrupamientos, el tiempo y el espacio en la escolaridad.

Las propuestas surgidas a lo largo de la década de los '90, han puesto el énfasis en la posibilidad de construir sistemas educativos de carácter más descentralizado. La idea de descentralización ya era defendida en décadas anteriores por los movimientos más progresistas de la educación, porque la asociaban con otorgar poder a las instituciones, con dar oportunidad de adecuar las escuelas a sus contextos, para que respondieran a las demandas, tal como se presentan localmente. El centralismo del sistema era visto como un gran impedimento para el desarrollo de las escuelas y del sistema mismo.

El sistema tradicional —centralizado, piramidal, burocratizado y, habitualmente, lento— no ha de ser el que pueda alentar y sostener el funcionamiento de cada una de las escuelas, que atienden actualmente una matrícula creciente y diversificada. Se valora cada vez más el respeto por las diferencias; cada uno desea ser valorado por lo que es y esa necesidad de reconocimiento de la propia identidad incluye también, a cada escuela, que aspira a ser considerada como una "unidad educativa", como un "centro educativo", en el que se pone en juego lo central del hecho pedagógico, que es el encuentro entre quienes enseñan y quienes aprenden, vinculados por la tarea que le da sentido a su intercambio. ¿Cómo pensar en una escuela que atienda esas circunstancias, sin ser autónoma?

Con la descentralización se busca estimular un proceso que colabore con el logro de mayores niveles de autonomía relativa de las escuelas, sin pretender que dicha autonomía sea asociada con el abandono del Estado de sus responsabilidades para con las escuelas.

Se propone como modelo entonces, un sistema descentralizado, que reconozca la autonomía de cada escuela para generar su propio proyecto y para lograr sus propias soluciones. Y se plantea una *autonomía interdependiente*, que reconozca a cada unidad escolar como parte activa de un sistema que las integra a todas, sin pretender homogeneizarlas. Para ello, se requiere la transformación del sistema escolar, de sus formas de organización y funcionamiento, porque las escuelas no están en condiciones de avanzar solas y espontáneamente hacia esa propuesta de construir mayores niveles de autonomía institucional.

La escuela autónoma ha de ser la que pueda responder de manera adecuada a las demandas de su contexto, por cercanía, por pertenencia, por conocimiento, por ser pequeña y más plástica como estructura. Será entendida como el lugar privilegiado de los cambios posibles y como el motor para los cambios deseados. Será una escuela asistida y no en abandono, una escuela parte de un sistema, acompañada y no en soledad, respetada por su singularidad y valorada en su identidad.

Pero esto que planteamos es todavía un punto de llegada. En la actualidad, coexisten situaciones en las que ambos modelos de sistema escolar conviven. El sistema tal como fue construido tradicionalmente, fue perdiendo con el tiempo sus posibilidades de regulación y control, eso permitió que algunas instituciones aprovecharan las fisuras y ejercieran su autonomía, aunque ésta no fuera impulsada "desde arriba". Por otra parte,

la intención de descentralizar los sistemas escolares no provoca automáticamente, que las escuelas comiencen a funcionar de manera autónoma. Se requiere que el sistema y las escuelas se articulen solidariamente, para que las transformaciones sean efectivas.

El desarrollo profesional de las culturas colegiadas y en equipo

Una escuela donde la pirámide se horizontaliza y la participación genera diálogo, deliberación sobre los problemas del aprender y la creación de alternativas, requiere de un alto profesionalismo que enmarque esta situación, que trabaje sin perder la seguridad y genere nuevos márgenes de seguridad para quienes en ella aprenden.

La *tarea pedagógica* y la formación de los estudiantes es lo que otorga *sentido* a las metas. Las intencionalidades claras sobre la tarea de formar es lo que orienta la tarea cotidiana, cada vez que es necesario lograr mejoras en los aprendizajes y, por supuesto, en la enseñanza.

La búsqueda de consenso requiere desarrollar claros procesos de delegación, de desarrollo de alianzas y de iniciar negociaciones en el interior de la institución y hacia el exterior de la misma.

La complejidad contextual de la que se hablaba, no puede ser afrontada en aislamiento y soledad. Se requiere pasar del trabajo solitario a las relaciones de colaboración, que surgen cuando se comparte un proyecto. Todos se involucran en una tarea porque, por más segmentada que se presente, existe la convicción de que debe ser afrontada en conjunto.

Las relaciones de colaboración entre docentes, en el ámbito de las escuelas, son de enriquecimiento mutuo. A ese tipo de relaciones tiene que aspirar la escuela inteligente, no a una cooperación entre los profesionales de la educación de tipo corporativa, que se cierre a sus intereses particulares, sino a un tipo de relación que impregne la vida escolar incluyendo a los alumnos y la comunidad en ellos.

El cambio es un proceso sistémico e incremental

Como sostiene José Gimeno Sacristán: "el cambio hay que pensarlo globalmente, aunque se tenga que realizar de forma progresiva", ello no desconoce la relevancia de que el mismo tenga que ser sostenido en los diversos niveles del sistema, lo cual llevará a la institucionalización de las mejoras emprendidas y a su actualización como un estadio de aprendizaje para todo el sistema.

No hay cambio que pueda sólo concretarse a nivel de escuelas, por eso, tal vez el inicio del mismo sean algunos procesos adecuados y pertinentes de formación de docentes y directivos. Otro factor de incidencia para sostener los procesos de cambio es el apoyo de los niveles intermedios que colaboran a sostener las innovaciones en el tiempo, a generar las condiciones precisas para su sustentabilidad y duración y a desarrollar los insumos que aseguren instalar a nivel institucional esos cambios. Esto podría asegurar el crecimiento y una educación de calidad.

La *gestión educativa* y la *gestión escolar* fundan las políticas educativas de un país. La primera alcanza un nivel macrosocial y la segunda, la *gestión escolar* de nivel micro, se focaliza en cada institución educativa, adecuando las políticas educacionales a las particularidades de su contexto.

La *gestión educativa* implica la toma de decisiones y el gobierno de la educación a nivel de la nación y a nivel jurisdiccional y provincial. La *gestión escolar* implica el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en - con - para la comunidad educativa. Ambas son importantes a la hora de pensar su relevancia para concretar aprendizajes y, no puede dejar de considerarse que en esta concepción,

se amplía enormemente la cantidad de actores que toman decisiones en educación en la extendida red de los sistemas educativos.

Claridad de metas consensuadas

La construcción de la identidad institucional va unida a la posibilidad de establecer metas claras. Una institución con *identidad propia* reconoce en sí misma y en su historia, los rasgos peculiares que la hacen valiosa para quienes asisten a ella; reconoce las características locales, las hace propias y trabaja con relación a las expectativas de su contexto, para construir sentidos singulares a sus propuestas educativas. Estos sentidos diferentes no se oponen al más general (nivel macropolítico), sino que lo enriquecen y ayudan a generarlo.

Las escuelas que comparten estas características están en mejores condiciones para generar un clima de trabajo colaborativo que permita utilizar los conflictos y los disensos como instancias de crecimiento institucional e incremento de los aprendizajes.

Dentro de un estilo de gestión tradicional, las escuelas debían ser homogéneas, se esperaba igualdad en las maneras y productos, por lo tanto, todo lo que no se ajustaba a lo esperado era una señal de que algo "andaba mal". Esto favorecía el desarrollo de una cultura desacoplada, donde las acciones, las personas y los objetivos estaban desarticulados. En esa situación, la construcción de consensos básicos para la acción, no constituía una prioridad para el equipo directivo, dado que lo esperado era un acatamiento de las normas establecidas desde niveles jerárquicos superiores.

Actualmente, la construcción de consensos, entendida en el marco de una gestión participativa, prioriza los criterios de funcionamiento acordados entre los distintos actores involucrados (alumnos, docentes, directivos, padres, entre otros) y promueve la participación de la comunidad en un intercambio fluido.

La gestión escolar es llevada adelante por equipos directivos profesionalizados

Los procesos de descentralización de la toma de decisiones de los sistemas educativos han promovido el tránsito de la gestión burocratizada a la comunidad académica de aprendizaje, liderada por *equipos directivos que buscan compromisos profesionales* entre sus docentes. Esto ha sido facilitado por la habilitación de procesos de delegación de tareas, quehaceres y proyectos para generar procesos de mejora que incidan en los aprendizajes. Asimismo, se ha producido la ampliación de los procesos de participación a mayor cantidad de actores sociales y educativos.

Ante los nuevos retos profesionales, en este reciente escenario, los equipos directivos comienzan a considerarse roles claves dentro del establecimiento escolar. En la actualidad, se asume que es al nivel de la institución, en el terreno de las decisiones locales, donde pueden impulsarse innovaciones de calidad, a la vez que es el ámbito donde es posible evaluar la evolución del sistema mismo, tanto en sus problemáticas como en sus logros.

Acompañando estas transformaciones, los procesos de actualización y formación para nuevos roles procuran reorientar el sentido en la toma de decisiones de los actores requiriendo que tanto directores, docentes y supervisores aumenten sus espacios de decisión responsable para gestar, impulsar y asesorar, cada uno en su localización, aprendizajes significativos para todos los niños y jóvenes de sus instituciones.

Desde esta perspectiva, en el marco de los debates actuales sobre la escuela pública, las preocupaciones están puestas en la extensión de su obligatoriedad (con máxima cobertura) y la búsqueda de elevar la calidad de los aprendizajes. Por esto, las acciones destinadas a la actualización y formación de directores y supervisores, aparecen más ligadas ahora a la preocupación de hacer evolucionar y desarrollar sus perfiles profesionales convocándolos alrededor del compromiso con el aprendizaje.

Refundar el sentido social de la institución educativa, en torno la generación de mejores aprendizajes para todos sus alumnos implica como premisa básica asumir que la escuela es una organización que no da frutos si sólo es administrada. Y que, en cambio, parte de una nueva cultura escolar se asienta sobre las representaciones de construir intencionalidades compartidas, desarrollar proyectos de resolución de las problemáticas en las que está enclavada cada escuela, de acuerdo con las demandas del contexto y las problemáticas de la población que atiende. Se podría afirmar que estas preocupaciones se hallan en el concepto mismo de *Gestión que se relaciona con:*

- El diseño e identificación de los *objetivos de trabajo de acuerdo a los problemas* a afrontar.
- La implicación y el *liderazgo de las personas y de los equipos*.
- El desarrollo del *conocimiento organizacional* sobre lo que la institución realiza y concreta, observando claramente cuándo lo logra y cuándo no, identificando unas razones y otras; generando, en definitiva, un recorrido de aprendizaje profundo.

Concentrar los esfuerzos de la institución escolar alrededor de esos nuevos desafíos, así como gestar *equipos pedagógicos* y convocar a los directivos con toda su capacidad y creatividad, implica un cambio copernicano en la manera de hacer escuela, de concebir la acción de los equipos directivos y, por supuesto, también de los supervisores.

Sin duda que esta perspectiva requiere de equipos directivos que tengan la capacidad de impulsar y promover centros educativos integrados alrededor del desafío de adecuar su organización y sus procesos pedagógicos a la producción de una vida escolar de calidad para poder elevar los resultados de aprendizajes.

Este cambio de un paradigma burocrático a un paradigma más abierto al aprendizaje y la construcción de una verdadera comunidad académica, requiere de una metodología y de herramientas que auxilien y sostengan el camino a recorrer.

El pasaje de una concepción de planificación estática y alejada de la realidad a una concepción más vital y estratégica que reconozca la realidad social y humana en la que se desarrolla, es fundamental para poder transitarlo; y en esto consiste un Proyecto: en ser una *herramienta* para transitar y concretar viejos desafíos educativos como la producción de aprendizajes para todos. Es posible que el equipo directivo derive del Proyecto otras herramientas, además de PEI como:

- ✓ Las normas de convivencia institucionales que definen la vida escolar.
- ✓ Los proyectos pedagógicos específicos, que son las acciones específicas.
- ✓ Las reuniones de trabajo con todos los actores de la comunidad escolar, pero, primordialmente con docentes.
- ✓ Las observaciones de grupos, de cursos, de docentes, de toda la actividad pedagógica y escolar.
- ✓ La memoria escolar de los docentes y del equipo directivo que da cuenta de lo que ocurrió en ese año lectivo, incorporando la auto-evaluación y la evaluación.
- ✓

A partir de los distintos autores que han abordado el tema de saberes y competencias para equipos directivos desde diferentes perspectivas, pueden señalarse algunas de las competencias que se identifican en las funciones de los directivos escolares de las renovadas unidades educativas:

Los conocimientos y saberes	saber-hacer y métodos	Cualidades personales: saber-ser y saber-estar
Dominio de una cultura amplia	Métodos de animación y comunicación	Pro-activo
Dominio de lo sociopolítico	Métodos de diagnóstico	Emprendedor
Dominio de lo cultural- educativo	Métodos de análisis prospectivo	Sensible a los cambios
Dominio de lo curricular- pedagógico	Métodos de gestión	Capaz de construir

Dominio de lo organizacional	Métodos de regulación de problemas	Capaz de anticipar
Dominio de lo jurídico y administrativo		Capaz de convocar a participar
		Flexible y con capacidad de escucha
Dominio de lo comercial, económico y financiero.		Con persistencia y dedicación
		Capaz de desarrollar la paciencia y la voluntad
		Seguro en sí mismo
		Descontento creativo
		Con razonamiento lógico y analógico
		Capaz de organizar
		Capaz de "pensar de pie", llevar la lucidez a cuestras
		Creativo y riguroso
		Capaz de saber mirar para ver y actuar
		Capaz de delegar
		Con capacidad de crítica y de sostén
		Capaz de dominar el arte de la argumentación

A lo largo de esta síntesis conceptual se han ido describiendo una serie de fenómenos de gran magnitud: el impacto de las nuevas tecnologías, el nuevo lugar del conocimiento y la información, los fenómenos de la globalización y la mundialización, como procesos económicos y culturales, configurando en su conjunto, un escenario complejo y desafiante para los sistemas educativos.

Resulta difícil pensarse como hacedor de cambio cuando éste es visto a gran escala. Entonces ¿para qué revisar estas cuestiones?. Al comienzo decíamos que es indispensable comprender este contexto para intervenir apropiadamente. Ya cerrando esta parte del cuaderno, lo reafirmamos a través del siguiente párrafo de Federico Mayor Zaragoza: ***"Cuando miramos hacia el futuro, vemos numerosas incertidumbres sobre lo que será el mundo de nuestros hijos, de nuestros nietos y de los hijos de nuestros nietos. Pero, al menos, de algo podemos estar seguros: si queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana deberá transformarse. Así, el mundo de mañana deberá ser fundamentalmente diferente del que conocemos hoy, en el crepúsculo del siglo XX y del milenio. Debemos, por consiguiente, trabajar para construir un "futuro viable". La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras clave de este mundo en devenir. Debemos asegurarnos que la noción de "durabilidad" sea la base de nuestra manera de vivir, de dirigir nuestras naciones y nuestras comunidades y de Interactuar a escala global. En esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación -en su sentido más amplio- juega un papel preponderante. La educación es "la fuerza del futuro", porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo. Debemos considerar la organización del conocimiento. Para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora está separado. Debemos reformular nuestras políticas y programas educativos. Al realizar estas reformas, es necesario mantener la mirada fija hacia, el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras, frente a las cuales tenemos una enorme responsabilidad."***

Esta síntesis de quien fuera uno de los más destacados directores de la UNESCO de los últimos años nos lleva a proponer a modo de *agenda de trabajo* para lograr hacia comienzos del siglo XXI escuelas inteligentes y sensibles que trabajen por ser:

- ✓ Escuelas que centralizan su gestión escolar en el aprendizaje
- ✓ Escuelas que desarrollan un sentido de pertenencia y construyen su identidad
- ✓ Escuelas abiertas al aprendizaje y para el aprendizaje de todos
- ✓ Escuelas que propician las culturas de trabajo colegiadas
- ✓ Escuelas integrales que superen las barreras de las disciplinas
- ✓ Escuelas que forman para el presente, el futuro, reconociendo el pasado.
- ✓ Escuelas que rediseñan estrategias y metas para atender a la diversidad de poblaciones sociales.
- ✓ Escuelas que forman para la democracia y el ejercicio de la ciudadanía
- ✓ Escuelas capaces de identificar problemas, plantearse procesos de mejora y de dar cuenta de los resultados que alcanzaron
- ✓ Escuelas con equipos directivos y docentes preocupados por la calidad de los conocimientos y las competencias que aprenden niños y jóvenes
- ✓ Escuelas que evalúan si lo que enseñan es relevante para los estudiantes

Bibliografía

El siguiente listado bibliográfico incluye las fuentes consultadas para la realización de esta síntesis conceptual. Si lo desea y le resulta posible, puede ampliarla y profundizarla, consultando algunas de ellas.

BÁEZ DE LA FE, BERNARDO, "El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa" en: **Revista Iberoamericana de Educación**, N° 4, Madrid, 1994.

BRASLAVSKY, CECILIA, **Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación Latinoamericana**, Buenos Aires, Santillana, 1999.

DELORS, JACQUES, **La educación encierra un tesoro. Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI** (presidida por el autor), Madrid, Santillana, UNESCO, 1996.

ECHVERRÍA, JAVIER, "Educación y tecnologías telemáticas", en **Revista Iberoamericana de Educación**, N° 24, Madrid, 2000.

FRIEDBERG, ERHARD, **Análisis sociológico de las organizaciones**, Ficha de trabajo N° 66, Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), Montevideo, 1988.

HARGREAVES. ANDY, **Profesorado, cultura y posmodernidad**, Madrid, Morata, 1994.

HOBBSBAUM, ERIC, **Historia del Siglo XX**, España, Critica Editorial, 1994.

RIVERO, JOSÉ, **Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización**, Lima, Tarea, 1999.

SAN FABIÁN MAROTO, JOSÉ LUIS, **Hacia un liderazgo integral: la dirección pedagógica de los centros docentes** en: "Curso de Formación para Equipos Directivos. Estructura y Organización del Trabajo en los Centros Docentes", MEC, España, 1989.

SÉRIEYX, HERVÉ, **El Big Bang de las organizaciones. Cuando la empresa entra en mutación**, Buenos Aires, Granica, 1994.

ORTIZ, RENATO, **Mundialización y cultura**. Buenos Aires, Alianza Editorial, 1997.

TEDESCO, JUAN CARLOS, **Educación en la sociedad del conocimiento**, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

TEDESCO, JUAN CARLOS, **El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna**, Madrid, Anaya, 1995.

ZARAGOZA FEDERICO MAYOR en EDGAR MORIN, **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, Buenos Aires, Nueva Visión, 2001.

***Compilación de
aportes***



*El siguiente texto es una síntesis del libro **La educación encierra un tesoro** (Madrid, Editorial Santillana, Unesco, 1996) de Jacques Delors, presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el SIGLO XXI. En él se realiza un análisis de la educación frente al proceso de mundialización y se presentan tanto los nuevos problemas como algunas reflexiones acerca del valor de la educación en ese marco.*

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.” (pág. 13)

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.

De la comunidad de base a la sociedad mundial

“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.”(pág. 39)

La “mundialización” ha modificado el mapa económico del mundo, apareciendo nuevos polos de dinamismo basados en el comercio internacional; ha constituido redes científicas y tecnológicas que unen los centros de investigación y las empresas del mundo; ha hecho entrar a la humanidad en la era de la comunicación universal. Sin embargo la brecha de conocimientos se amplía y supone para los excluidos una deriva que los aleja de los beneficios de esta evolución.

La interrelación mundial de las decisiones y las acciones públicas o privadas va ganando progresivamente distintos campos de la actividad humana. Las tensiones entre lo local y lo mundial plantean la dificultad tanto para los poderes públicos, la sociedad o el individuo mismo, de superar las tensiones de sentido opuesto presentes en la mayoría de las actividades humanas.

“El principal peligro es que se abra un abismo entre una minoría capaz de moverse en ese mundo nuevo en formación y una mayoría que se sienta sacudida por los acontecimientos e impotente para influir en el destino colectivo, con los riesgos de un retroceso democrático y de rebeliones múltiples” (pág. 54). Se torna esencial 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.

La educación debe contribuir al nacimiento de un nuevo humanismo reflejado en las políticas educacionales, donde se contemple tanto el respeto a las culturas y los valores espirituales de las distintas civilizaciones, 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 de 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 si mismo” (pág. 54)

De la cohesión social a la participación democrática

Incumben a la educación dos tareas esenciales: por un lado, formar ciudadanos activos, conscientes y deseosos de participar en la vida política democrática, procurando desarrollar la capacidad crítica que permita un pensamiento libre y autónomo, por ende, responsable. Por otro, le incumbe “responder a los múltiples retos que le lanza la sociedad de la información, en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos y el ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época” (pág. 73)

El desafío para la educación es lograr un grado suficiente de diversificación para no constituirse en un factor adicional de exclusión social.

Para ello debe recuperar su lugar en la dinámica social, enfatizando ciertas acciones: una enseñanza personalizada donde se procure valorizar la originalidad propiciando la mayor diversidad de asignaturas, actividades o artes posibles; la adaptación de dicha enseñanza a los grupos minoritarios; la valorización del pluralismo cultural que permita comprender y tolerar la historia y los valores de las distintas culturas; la adquisición del espíritu democrático unido a la capacidad de interpretar los hechos más importantes en relación con el destino individual y colectivo.

Del crecimiento económico al desarrollo humano

El mundo ha experimentado durante los últimos cincuenta años un auge económico sin precedentes. Ese avance se debe ante todo a la capacidad del ser humano de dominar y organizar su entorno en función de sus necesidades, siendo la ciencia y la educación motores fundamentales de dicho progreso.

Sin embargo, esa forma de desarrollo fundada únicamente en el crecimiento económico ha suscitado profundas desigualdades entre los países, agravándose la fractura entre los más dinámicos y los otros. A estas desigualdades deben sumársele los costos humanos y ecológicos.

Dichas diferencias se deben en parte a la importancia que se le ha concedido a la investigación científica y tecnológica. Los esfuerzos que los países en desarrollo han realizado, hasta el momento, han dado sus frutos en lo que respecta a la alfabetización y a la extensión de la cobertura educativa, no así en lo referente a la investigación científica. Esta distribución desigual de los recursos cognoscitivos se puede explicar por: la falta de fondos necesarios para invertir en esta área y la falta de una comunidad científica local suficientemente numerosa, agravada por el éxodo de profesionales.

Otra disparidad que debe ser modificada es el nivel de participación que tiene la mujer en la educación, principalmente en lo que respecta al desarrollo científico y tecnológico. Dada esta situación se estima necesario definir la educación no ya simplemente en términos de sus repercusiones en el crecimiento económico, sino en función de un marco más amplio, el del desarrollo humano. Una de las primeras funciones que incumben a la educación es lograr que cada persona se responsabilice de su destino, a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive. En la mayoría de los países, la demanda de una educación con fines económicos se hace sentir ya que se exigen nuevas aptitudes y los sistemas educativos deben responder a esta necesidad, no sólo garantizando años de escolaridad, sino formando científicos, personal innovador y tecnólogos de alto nivel. La formación permanente de la mano de obra adquiere la dimensión de una inversión estratégica, que implica el aporte de varios agentes como lo son el sistema educativo, los formadores privados, los empleadores y los sindicatos.

Pero no se requiere que los sistemas educativos formen mano de obra para un empleo estable, sino a personas capaces de evolucionar y adaptarse a un mundo de rápida mutación, alentando el trabajo en equipo y el autoempleo.

“La meta del desarrollo humano lleva a superar toda concepción de la educación que sea estrechamente utilitaria. La educación no sirve únicamente para proveer al mundo económico de personas calificadas, sino para realizar plenamente los talentos y las actitudes que cada persona lleva en sí, responde a la vez a su misión fundamentalmente humanista.” (pág. 90)

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.” (página 95)

Para cumplir con los desafíos que se le presentan, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que serán para cada persona, en el transcurso de su vida, los pilares del conocimiento. Estos son: **aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.**

El aprender a conocer alude al dominio de los instrumentos mismos del saber más que la adquisición de conocimientos codificados y sistemáticos. Implica la combinación de 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 puede ser entendido 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, comprensión mutua y paz”. (pág. 109)

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. 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. 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.

*Se presentan fragmentos del libro de Juan Carlos Tedesco titulado **Educación en la sociedad del conocimiento** (Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica, 2000, pp. 12-15). En esa obra se caracteriza a la sociedad actual a partir de las transformaciones que están teniendo lugar en diferentes aspectos y del nuevo rol de la información y el conocimiento; y se enuncian una serie de nuevos problemas para la educación que tienen origen en este contexto*

(...) Los primeros análisis acerca del papel del conocimiento y de la información como variables centrales del poder fueron significativamente optimistas acerca de sus potencialidades democratizadoras. Alvin Toffler fue uno de los principales precursores y representantes de esta corriente. Sus análisis se basaban en el carácter democrático que tienen tanto la producción como la distribución del conocimiento. Según Toffler, el conocimiento es infinitamente ampliable. Su uso no lo desgasta sino que, al contrario, puede producir aún más conocimiento. La producción de conocimientos requiere, además, un ambiente de creatividad y de libertad, opuesto a toda tentativa autoritaria o burocrática de control del poder. Desde este punto de vista, la utilización intensiva de conocimientos produce la disolución de las formas burocráticas de gestión, porque obliga a renovar

permanentemente las líneas de decisión en función de la acumulación y el intercambio de conocimientos. Por último, la distribución de conocimientos es mucho más democrática que la distribución de cualquier otro factor tradicional de poder, ya que "el débil y el pobre pueden adquirirlos" (Toffler, 1990).

Este optimismo inicial acerca de las potencialidades democráticas del conocimiento tuvo también su expresión en los países en desarrollo. En el caso de América Latina, los primeros análisis conjuntos de la CEPAL y la Unesco, en el marco de lo que se denominó la estrategia de "transformación productiva con equidad", se caracterizaron por un significativo optimismo acerca del papel del conocimiento en el desarrollo social de la región. Estos análisis partían de reconocer que el patrón sobre el cual se había apoyado el proceso de desarrollo en América Latina era incapaz de garantizar el logro de los otros objetivos estratégicos del desarrollo social: el crecimiento económico y la equidad social. Fernando Fajnzylber (1989) mostró en un ensayo precursor de estos estudios que en el marco del estilo tradicional de desarrollo, el "casillero vacío" era, precisamente, aquel donde se podían ubicar los países que habían logrado niveles aceptables de crecimiento del PBI y de equidad social.

Según los economistas de la CEPAL, la variable que permitiría los objetivos de crecimiento económico y equidad social, es el progreso técnico. Un crecimiento sin progreso técnico implica continuar con una competitividad espuria, basada en la disminución de los salarios y la depredación de los recursos naturales. Estos factores, sin embargo, no permiten garantizar el carácter sostenido del crecimiento, porque la incidencia de los salarios en la determinación del nivel de productividad es cada vez menor y porque las exigencias ambientales constituyen un factor de importancia cada vez mayor en el proceso de incorporación al mercado internacional.

En el mismo sentido, es imposible alcanzar los objetivos de equidad social y protección al medio ambiente sin progreso técnico; porque implicaría detener el crecimiento económico y se provocaría un aislamiento incompatible con las aspiraciones y expectativas sociales existentes en la mayor parte de los países de la región.

A partir de esta centralidad del progreso técnico en las estrategias de desarrollo social, la CEPAL y la Unesco produjeron un documento donde se desarrolló ampliamente la idea según la cual la educación y el conocimiento constituyen la variable clave sobre la cual es posible apoyar la estrategia de transformación productiva con equidad. El eje central de esta propuesta fue reconocer que la educación es una de las pocas variables de intervención de política que impacta simultáneamente sobre la competitividad económica, la equidad social y el desempeño ciudadano (CEPAL-Unesco, 1992).

Pero el optimismo inicial de estos enfoques fue reemplazado rápidamente por visiones más complejas acerca de los efectos democratizadores de los nuevos patrones de organización social y económica basado en el conocimiento y la información. La hipótesis más general sobre la cual se apoyan estas revisiones consiste en sostener que una sociedad y una economía basadas en el uso intensivo de conocimientos producen simultáneamente fenómenos de más igualdad y de más desigualdad, de mayor homogeneidad y de mayor diferenciación. (...)

A continuación, se transcriben el preámbulo y algunos artículos de la Declaración de Jomtien. Este documento, titulado "Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", surge de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada por Naciones Unidas en la ciudad de Jomtien, Tailandia, entre el 5 y el 9 de marzo del año 1990.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"

Preámbulo

Hace más de cuarenta años, las naciones de la tierra afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos que "toda persona tiene derecho a la educación". Sin embargo, pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para asegurar el derecho a la educación para todos, persisten las siguientes realidades:

Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria.

Más de 960 millones de adultos —dos tercios de ellos, mujeres— son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.

Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.

Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.

Al mismo tiempo, el mundo tiene que hacer frente a problemas pavorosos: en particular, el aumento de la carga de la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económicos, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. Estos problemas frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a su vez, la falta de educación básica que sufre un porcentaje importante de la población impide a la sociedad hacer frente a esos problemas con el vigor y la determinación necesarios.

Tales problemas han sido la causa de retrocesos importantes de la educación básica durante el decenio de 1980 en muchos de los países menos desarrollados. En algunos otros el crecimiento económico ha permitido financiar la expansión de la educación, pero, aun así, muchos millones de seres humanos continúan inmersos en la pobreza, privados de escolaridad o analfabetos. Por otro lado, en ciertos países industrializados la reducción de los gastos públicos durante los años ochenta ha contribuido al deterioro de la educación.

Y, sin embargo, el mundo está en vísperas de un nuevo siglo, cargado de promesas y de posibilidades. Hoy somos testigos de un auténtico progreso hacia la distensión pacífica y de una mayor cooperación entre las naciones. Aparecen numerosas realizaciones científicas y culturales útiles. El volumen mismo de información existente en el mundo — mucha de ella útil para la supervivencia del hombre y para su bienestar elemental— es inmensamente mayor que el disponible hace solo pocos años y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose. Parte de esa información sirve para adquirir conocimientos útiles con el objeto de mejorar la calidad de vida, o de aprender a aprender. Y cuando una información importante va asociada a ese otro avance moderno que es nuestra nueva capacidad de comunicación, se produce un efecto de sinergia.

Estas nuevas fuerzas, combinadas con la experiencia acumulada de reformas, innovaciones e investigaciones y con el notable progreso de la educación en muchos países, convierten a la educación básica para todos, por primera vez la historia, en un objetivo alcanzable.

En consecuencia, nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reunidos en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990:

Recordando, que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero,

Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, o más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional,

Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social,

Observando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo.

Constatando que, en términos generales, la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos,

Conscientes de que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científica y tecnológica y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo, y

Reconociendo la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío, proclamamos la siguiente: *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*

Educación para Todos: Objetivos

Artículo 1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje

1. Cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.
2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.
3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad.
4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación.

Educación para Todos: Una visión ampliada y un compromiso renovado

Artículo 2. Perfilando la visión

1. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una "visión ampliada" que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Hoy día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia.

Esa visión ampliada, tal como se expone en los Artículos 3 al 7 de esta Declaración, comprende lo siguiente:

- universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- ampliar los medios y el alcance de la educación básica;

- mejorar el ambiente para el aprendizaje;
- fortalecer concertación de acciones;
- convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos depende de que se posibilite a éstos para adquirir la educación y el impulso necesarios a fin de utilizar la masa en constante expansión de conocimientos útiles y aprovechar los nuevos medios de transmisión de esos conocimientos.

Artículo 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad

1. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.
5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

Artículo 4. Concentrar la atención en el aprendizaje

Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados.

Artículo 5. Ampliar los medios y el alcance de la educación básica

La diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica de modo que en ella se incluyan los siguientes elementos: El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga.

El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria. La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las

necesidades y las posibilidades de la comunidad. Otros programas alternativos pueden ayudar a atender las necesidades de aprendizaje de niños cuyo acceso a la escolaridad formal es limitado o no existe, siempre que compartan los mismos niveles de aprendizaje aplicados a la enseñanza escolar y que dispongan del adecuado apoyo.

Las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos son diversas y pueden satisfacerse mediante sistemas variados. Los programas de alfabetización son indispensables, dado que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales. La alfabetización en la lengua materna refuerza la identidad y la herencia cultural. Otras necesidades pueden satisfacerse mediante la capacitación técnica, el aprendizaje de oficios y los programas de educación formal y no formal en materias tales como la salud, la nutrición, la población, las técnicas agrícolas, el medio ambiente, la ciencia, la tecnología, la vida familiar -incluida una sensibilización a las cuestiones de la natalidad- y otros problemas de la sociedad.

Todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social pueden emplearse para contribuir a transmitir conocimientos esenciales e informar y educar a los individuos acerca de las cuestiones sociales. Además de los medios tradicionales, pueden mobilizarse otros como las bibliotecas, la televisión y la radio, con el fin de utilizar sus posibilidades para satisfacer las necesidades de educación básica de todos.

Estos elementos deben constituir un sistema integrado y complementario, de modo que se refuercen mutuamente y respondan a pautas comparables de adquisición de conocimientos, y contribuir a crear y a desarrollar las posibilidades de aprendizaje permanente.

Artículo 6. Mejorar las condiciones de aprendizaje

El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella. Los conocimientos y las capacidades para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños deben integrarse en los programas comunitarios de aprendizaje para adultos. La educación de los niños y la de sus padres - u otras personas encargadas de ellos- se respaldan mutuamente, y esta interacción debería aprovecharse para crear, en beneficio de todos, un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante.

Artículo 7. Fortalecer la concertación de acciones

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea. Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación, teniendo en cuenta el especial papel profesional del personal docente y el de los administradores y demás personal de educación; la concertación de acciones entre el ministerio de educación y otros ministerios, entre ellos los de planificación, hacienda, salud, trabajo, comunicación y otros sectores sociales; la cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y la familia. Es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias. En este contexto, las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) La concertación genuina de acciones contribuye al planeamiento, la realización, la administración y la evaluación de los planes de educación básica. La acción concertada está en la base de lo que llamamos "una visión ampliada y un compromiso renovado".

(...)

Nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reafirmamos el derecho de todos a la educación. Tal es el fundamento de nuestra determinación individual y colectiva de conseguir la educación para todos.

Nos comprometemos a actuar en colaboración en nuestras propias esferas de responsabilidad, tomando todas las medidas necesarias para alcanzar los objetivos de la educación para todos. Juntos apelamos a los gobiernos, a las organizaciones interesadas y a los individuos para que se sumen a esta urgente empresa.

Las necesidades de aprendizaje básico para todos pueden y deben ser satisfechas. Ningún medio mejor que éste para empezar el Año Internacional de la Alfabetización y avanzar hacia las metas del Decenio Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983- 1992), del Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural (1988-1997), del Cuarto Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990-1999), de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y las Estrategias para el Adelanto de la Mujer, y de la Convención sobre Derechos del Niño. Nunca ha habido época más favorable para comprometernos a proporcionar oportunidades básicas de aprendizaje a todos los seres humanos del mundo.

Por todo lo cual adoptamos esta Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje y aprobamos el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje con el fin de alcanzar los objetivos establecidos en la Declaración.

El Ministerio de Educación de Brasil instauró un Día Nacional de la Familia en la Escuela en el calendario escolar, con una invitación a los padres a pasar la jornada en la escuela de sus hijos. A partir de este hecho, se desataron una serie de comentarios en los medios de comunicación sobre la relación entre familia y escuela. Los siguientes artículos periodísticos son una muestra de las opiniones que se movilizaron en torno a esta cuestión, en el país vecino.

Estado de Minas, 23/04/2001 - Belo Horizonte MG

El gobierno quiere a la familia en la escuela

El Ministerio de Educación lanza la campaña, mañana, para involucrar a los familiares en la vida cotidiana escolar de los niños. La expectativa es mejorar el desempeño de los alumnos de la educación básica de la red pública. Los padres marchan con movilización y protesta en la Plaza Sete.

Tacyana Arce

Si la invitación del Ministerio de Educación (MEC) fuese atendida, mañana, millares de padres irán a pasar el día en las escuelas de los hijos. La fecha fue bautizada como el Día Nacional de la Familia en la Escuela y pretende revertir un cuadro preocupante: en Brasil los padres no acostumbran dividir con los profesores la responsabilidad de acompañar el desarrollo escolar de los niños. La omisión tiene reflejo negativo para los alumnos. Los resultados del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) muestran que las escuelas que cuentan

con el acompañamiento de los padres, en donde hay un intercambio de informaciones con el director y los profesores, los alumnos aprenden más y mejor. Los datos revelan, por ejemplo, que en el 4º año, el nivel de notas de Portugués de los alumnos cuyos padres participan de la vida de la escuela es 10 puntos más alta que la de los estudiantes cuyos padres no tienen esa convivencia. Lo mismo sucede en Matemática. A pesar de apoyar la iniciativa, padres, profesores y especialistas de educación de Minas Gerais cuestionan el alarde en torno de

campaña. Primero, porque la tónica que ha sido dada a la participación de los padres está más para voluntariado que para el efectivo desempeño de la familia en la educación. El ejemplo del padre participativo que ha sido dado es de aquel que pinta los muros de la escuela, rehace la instalación eléctrica. Ese es apenas uno de los aspectos del desempeño de la familia, pero no es el principal, dice el master en Sociología de la Educación, Ramom Correia de Abreu. En segundo lugar, porque el desempeño de los padres ha sido señalado como factor

determinante e inmediato para la mejoría de la calidad de la educación. Nuestra comunidad está profundamente involucrada con la escuela, porque ella fue el resultado de varios años de luchas.

La mayoría de los padres acompaña el día-a-día de los hijos e la escuela. Pero es una región pobre, donde los padres son analfabetos y trabajan el día entero.

El desempeño de los niños refleja ese ambiente.

Son necesarios otros requisitos para que ellos aprendan mejor, argumenta el líder comunitario

Leonel Sebastião de Moura, del conjunto Zilah Spósito, región Norte de Belo Horizonte. Hace un año la comunidad cuenta con un pequeño predio donde funciona la Escuela Municipal Daniel Alvarenga, uno de los grandes ejemplos de desarrollo escuela-comunidad. Antes de ella, casi 200 niños estaban fuera de la escuela porque los colegios más próximos quedaban a una gran distancia. La Daniel Alvarenga sólo fue implantada porque la comunidad se movilizó y conquistó la opinión pública.

La directora de la escuela, Lindalva Gomes Xavier, asegura que cabe a los profesores el papel de involucrar a la familia en el proceso de la enseñanza y aprendizaje. No nos podemos quedar esperando alumnos y familias perfectas. Adoraríamos que todos los alumnos viniesen con valores positivos de casa, con la familia incentivando la educación. Pero nosotros necesitamos trabajar con los alumnos que vienen con valores negativos. Es un desafío, créalo.

Estado de Minas, 23/04/2001 - Belo Horizonte MG

Prestación de servicios no es sinónimo de participación

Ni el padre substituyendo a un profesor inexistente, ni un abuela haciendo de empleada doméstica, mucho menos un tío haciendo pequeñas reparaciones en el edificio de escuela.

Profesores, padres y especialistas de la educación concuerdan en que la familia en la escuela es un concepto bien diferente.

Infelizmente esa campaña ganó una connotación únicamente material, una llamada para que los padres auxilien a la escuela en sus problemas cotidianos, como una reparación en las cañerías o la compra de juegos para el recreo. Pero no es de eso que la educación está carente, pondera la profesora Gabriela

Lamounier, de la Escuela Municipal Daniel Alvarenga. El sueño de los profesores

es que los padres se involucren profundamente con la educación de los hijos, acompañen el desarrollo de los niños, den pistas y sugerencias para que el profesor actúe mejor en el aula. Aunque el padre sea analfabeto, si le muestra al hijo que valoriza la escuela y la educación, el desempeño del niño será mejor. El ideal es que algún día los padres participen hasta de la evaluación del niño en la escuela, en vez de simplemente ir detrás de un boletín de notas. Pero eso todavía es una utopía completa.

El presidente de la Federación de Asociaciones de Padres y Alumnos de las Escuelas Públicas de Minas Gerais, Mário Assis, hace la misma observación.

El padre no está en la escuela para suplir el papel

del Estado. El padre debe ser socio del profesor, ayudarlo a construir una educación de calidad para todos los niños. El padre tiene que tener espacio dentro de la escuela para incentivar y estimular al profesor a tener también un compromiso con la familia. Tiene que ser camino de doble mano, asegura. Asimismo, la Federación apoya y ayuda a divulgar el Día de la Familia en la Escuela. Todos los días tienen que ser el día del padre en la escuela. Pero sugerimos a los padres que utilicen el día 24 como un momento de reflexión: participar de la educación es prestar un servicio a la ciudadanía, dice. Para marcar la fecha, el miércoles la federación va a promover un acto público de 10h a las 14h en la Plaza Sete, Centro de Beto Horizonte.

El siguiente artículo muestra la situación que se está dando en Estados Unidos, país en el cual distintos sectores sociales realizan reclamos a la educación; en este caso, la extensión de las horas de clase.

Clarín, Sección Guía de la Enseñanza. 21 de marzo de 2001

PROPUESTA DE GOBERNADORES Y PROFESORES

Estados Unidos: piden más horas de clase para los chicos

El horario diario quieren ampliarlo a los sábados, para que los estudiantes mejoren su rendimiento. Algunos educadores piensan que el gran desafío es ver cómo se utiliza y estructura ese tiempo de estudio.

Desde California a Nueva York, cada día aumentan las voces en los Estados Unidos que reclaman que los escolares pasen más horas en las aulas y tengan menos vacaciones y así mejorar su preparación.

Políticos neoyorquinos como el alcalde Rudolph Giuliani o el gobernador del estado, George Pataki, coinciden en que debe aumentarse el horario diario de clases y ampliarlo a los sábados para mejorar el rendimiento escolar.

El gobernador de California, Gray Davis, también ha señalado que, a pesar de las importantes inversiones en materia educativa, "los profesores dicen que lo que necesitan con urgencia es más tiempo para enseñar." Algunos educadores, sin embargo, consideran que el desafío principal para las autoridades y los profesionales de la enseñanza pública es cómo se utiliza el tiempo de estudio.

"No creo que el problema principal sea la falta de horas sino la forma en que se estructura ese tiempo para impartir los conocimientos necesarios a los alumnos. Esto es lo que ha empeorado en los últimos años", declaró a EFE María Santiesteban, profesora de Matemáticas de Brooklyn.

Para algunos expertos, el horario escolar tradicional ha quedado anticuado y no se

corresponde con las necesidades actuales ni con los recursos que ofrecen, por ejemplo, las nuevas tecnologías.

"En áreas del centro de EEUU, el calendario está basado en los ciclos de la cosecha y en zonas del sur depende aún de la temperatura y otras condiciones meteorológicas. Con la modernización de la sociedad no tiene mucho sentido que siga siendo así", dijo Regina Singel, maestra de escuela en Harrison, de Nueva York.

En general, los escolares de primaria y secundaria comienzan la jornada entre las 8 y las 9 de la mañana y la terminan entre las 2 y las 3 de la tarde, y algunos asisten después a otras clases. Los fondos federales para actividades extraescolares pasaron en los últimos cuatro años de un millón a 846 millones de dólares y se calcula que uno de cada 5 escolares asiste a escuelas de verano.

Además, unos 2 millones de alumnos de una población total de 52 millones asisten a un centro con un plan de estudios para todo el año y con vacaciones repartidas en lugar de los dos meses de verano.

Quienes piden menos vacaciones señalan que los alumnos olvidan fácilmente lo aprendido y los profesores deben dedicar las primeras semanas del curso a reforzar

lo que en teoría ya habían asimilado.

También dicen que los padres trabajan ahora más horas, que los escolares se meten en líos en las horas siguientes a las de la escuela y que los estudiantes de países europeos y asiáticos con más horas de clases obtienen mejores notas en matemáticas o ciencias que los estadounidenses. Otros educadores subrayan que los estudiantes de hoy necesitan tiempo para el ocio y las vacaciones y que eso también puede mejorar su rendimiento.

Informes recientes mostraron que la mayoría de los delitos cometidos por adolescentes y los embarazos prematuros ocurren después de salir de clase, aunque para algunos educadores un horario lectivo más largo no evitaría problemas que generalmente tienen raíces sociales y familiares más complejas. La propuesta de Giuliani de enviar a 45.000 alumnos a clases de ciencias el sábado y una cantidad similar de inmigrantes a aprender inglés supondría un costo de unos 34 millones de dólares anuales, para atender las necesidades de sólo un 8 por ciento de la población escolar de Nueva York. Por otra parte, se calcula que para el año 2010 el país tendrá un déficit de 2,5 millones de maestros.

El siguiente artículo tiene como autor al Canciller alemán G. Schroeder. En él se revisa la idea de familia frente a las condiciones actuales y se plantea la necesidad de redefinir las políticas familiares a implementar en Alemania.

TENDENCIAS

Para la izquierda, la familia también es importante

Por Gerhard Schroeder, Canciller alemán

La idea de familia siempre se consideró patrimonio conservador. Sin embargo, como ese núcleo primario está cruzado por problemas sociales, una política progresista debe centrar allí sus planes y soluciones.

Vivimos tiempos de cambios rápidos drásticos y dramáticos. El gran reto de garantizar la seguridad y la estabilidad de las familias es ahora mucho más difícil y sólo podremos abordarlo teniendo en cuenta dos principios que inspiran la acción política: la participación y la subvención. En este artículo trato de analizar las aplicaciones prácticas de esta vía.

Identificar y definir una política de centroizquierda para la familia fue y sigue siendo uno de los temas más importantes del debate sobre el gobierno progresista del siglo XXI. Mientras se reconocen cada vez más las virtudes de la sociedad civil y la necesidad de un "Estado activador" que le delegue poder, la mayor parte de nosotros se muestra renuente a extender este concepto al componente más importante de toda la red civil: la familia. Esto se debe, en parte, al hecho de que la idea de impulsar la familia siempre se consideró del dominio exclusivo de los conservadores. Según este punto de vista, el concepto de "familia" se confunde con el de "familia tradicional" y con una "familia tradicional" división de roles basada en los sexos. Nada más errado. La mayor parte de los problemas que debemos abordar en la actualidad están de un modo y otro relacionados con la familia.

Tomemos la educación y la necesidad de una calificación cada vez más especializada. Las familias siguen siendo el lugar en que se toman las decisiones sobre buena parte de las oportunidades y elecciones, pero todavía no se superó la teoría de que es la billetera del padre lo que determina las posibilidades de carrera de los hijos.

Cría hijos

La familia tiene también un papel central en relación con todas las reformas del Estado benefactor. Toda Europa enfrenta un problema común a las sociedades que envejecen, la exigencia de crear una relación justa entre generaciones, que pueda garantizar seguridad a los ancianos sin imponer a los trabajadores jóvenes una carga impositiva muy pesada. ¿Qué puede tener en este contexto un papel más importante que la familia?

Criar hijos es tal vez el mandato primario de toda sociedad. Obligar a los padres a elegir entre la familia y el trabajo significa destinarlos al fracaso. Evidentemente, no es nuestra intención volver al pasado, al tiempo en que el matrimonio tenía como único fin la procreación y las mujeres quedaban restringidas al papel de amas de casa y madres. En lugar de ello, debemos impulsar un nuevo

concepto de familia, que esté en sintonía con una sociedad que evoluciona. En el mundo actual, lo que predomina es el individualismo. No hay que tenerle miedo. En el fondo, significa el aprovechamiento de la capacidad y la oportunidad individuales.

Individualismo, sin embargo, no equivale a aislamiento, no significa el fin de la sociedad ni de la participación. Si olvidamos esto, corremos el riesgo de destruir la cohesión social. Hace más de cien años que se anuncia la muerte de la familia. A pesar de ello, y en tanto red fundamental que relaciona individuos de distintas generaciones, ésta sigue teniendo una vitalidad y una versatilidad excepcionales y continúa desempeñando un papel clave. Dentro de treinta o cuarenta años seguirá existiendo la familia, pero será tan diferente que ya no podremos hablar de familia entendiéndola por ello la "familia nuclear" del pasado. No hay que olvidar que la llamada "familia tradicional" no representó sino una etapa de transición en el desarrollo de la familia europea en el período de posguerra, cuando eran pocas las mujeres que se dedicaban a actividades de tiempo completo fuera de la casa, el divorcio se consideraba una vergüenza, a una madre soltera le resultaba particularmente difícil criar

a sus hijos y los chicos que nacían fuera del marco del matrimonio no gozaban de plenos derechos. Actualmente, en buena parte de la sociedad la familia dejó de funcionar como una unidad económica y hombres y mujeres gozan de más derechos que, por ejemplo, cincuenta años atrás. Sin embargo, cualquiera sea la forma que asuman, las familias conservarán la función fundamental de brindar a los menores un marco social en el cual crecer. A pesar de la alarma respecto del derrumbe de la familia, ésta cumple esa tarea bastante bien. En Alemania, el 85% de los niños y jóvenes menores de dieciséis años crece hoy con sus dos padres, dato alentador y casi increíble si se lo confronta con las estadísticas de divorcios. El reto que la política debe abordar es el de apoyar y reforzar esta vitalidad y versatilidad, lo cual no significa influir en las tendencias democráticas con medidas políticas. Por más altos que sean, los subsidios estatales no redundarán en un aumento de la tasa de natalidad. El modelo tradicional de planificación social que promueve el Estado, en efecto, impulsa en el caso de la mujer el papel tradicional -superado hace mucho tiempo- de madre y ama de casa. No servirá de gran ayuda un retorno a la "biografía femenina en tres etapas": obtener una calificación profesional, procrear y criar a los hijos, volver al trabajo. La rápida evolución tecnológica que tiene lugar en la mayor parte de los empleos no admite

con tanta facilidad un esquema de "regreso". Una política familiar tiene que brindar actualmente, no tanto a las madres como a los padres, la oportunidad de seguir formándose y una mayor flexibilidad de los horarios de trabajo. La desintegración de las relaciones y los ámbitos sociales tradicionales que daban a los individuos la seguridad y los puntos de referencia necesarios, hace surgir aspiraciones que la política social todavía no logra satisfacer. La sociedad individualista no suprime la necesidad de seguridad e intimidad, sino que la acentúa. Hoy más que nunca las personas buscan refugio en los ámbitos más próximos, en su comunidad, sus amigos y colegas y, sobre todo, en la familia. La política tiene que responder a esta exigencia. Resulta fundamental que los políticos impulsen y estabilicen estas "redes" sociales que constituyen el núcleo de la vida de la gente.

Igualdad de oportunidades

Hombre y mujeres tienen actualmente expectativas concretas. Las mujeres quieren trabajar y ser madres. En consecuencia, las prioridades deben ser la igualdad de oportunidades laborales y las estructuras que favorecen esta combinación. Las medidas tomadas en el terreno de la educación y la formación profesional de las niñas y jóvenes mejoraron de manera significativa la posibilidad de las mujeres de acceder al mercado de trabajo y el consiguiente desarrollo de su carrera. En lo que respecta a compatibilizar trabajo y vida

familiar, el derecho a contar con jardines maternos y a que los chicos pasen toda la jornada al cuidado de instituciones privadas y públicas, incluso después de finalizado el horario escolar, brindó a las mujeres, y también a los hombres, nuevas oportunidades. Sin embargo, en lo que respecta al sostén de la educación de los hijos, en Alemania todavía tenemos mucho por hacer. Es verdad que aumentamos el importe de las asignaciones familiares más que cualquier otro de los gobiernos anteriores. ampliamos la licencia por maternidad (para madres y padres) y las oportunidades de empleo part-time pero, sobre todo en lo que hacer a la escolaridad de tiempo completo, todavía estamos por debajo del promedio europeo, en especial en Alemania occidental. Para cambiar las cosas es necesario colaborar en los niveles federal, regional y local. Nos esforzamos por aumentar las asignaciones familiares, pero queremos hacer más. La política familiar es una política que beneficia a toda la sociedad. Es por eso que la coalición rojo-verde está empeñada en instrumentar una política familiar más amplia que las de los gobiernos precedentes. Queremos que la gente constituya el centro de la política. Queremos que la gente viva bien y pueda realizarse en todos los aspectos de su existencia. La política empieza con la gente, no con las ideologías sino con la realidad de la vida. Como diría Bertold Brecht: sólo si vivimos bien podemos concretar sueños hermosos y mejorar.

El texto que sigue es parte de la conferencia "La escuela frente a las demandas de la sociedad de hoy", dictada por el Lic. Juan Carlos Tedesco en el marco del "Encuentro presencial para directivos de los establecimientos escolares, realizado en la provincia de

San Luis, Argentina", como parte del Programa de capacitación dirigido a equipos responsables del área educativa de la provincia (Convenio provincia de San Luis-IIPE-UNESCO, Junio de 2000)

(...) El desafío de aprender a vivir juntos apunta más hacia los cambios culturales, sociales y políticos, relacionados con el fenómeno que mencionamos antes, de la exclusión. Porque si todos queremos ser respetados pero un sector importante de la población queda afuera, vivir juntos ya no es como antes. Antes no teníamos que aprender a vivir juntos, porque todos éramos necesarios y por lo tanto teníamos que estar juntos. Hoy en día vivir juntos no es una consecuencia natural del orden social. Tenemos que construirlo, tenemos que ser conscientemente solidarios. El ser solidario es una decisión, es una construcción social y por lo tanto tenemos que enseñarla, si es que queremos construir una sociedad. Este es el gran debate de la sociedad contemporánea. Si queremos o no queremos estar juntos; si hay algo que nos une por encima de nuestras relaciones individuales como consumidores/clientes o si somos ciudadanos.

Si consideramos la sociedad como una sociedad de ciudadanos tenemos un enfoque. Si la consideramos como un conjunto de consumidores, de vendedores y compradores, entonces es otra cosa. Por eso es muy diferente tener una economía de mercado y otra es tener una sociedad de mercado. Son proyectos totalmente distintos. Vivir juntos implica aprender a reconocer al otro, reconocer mi compromiso con el otro y del otro conmigo, hacerme cargo del semejante, aprender a convivir con la diferencia.

Para ello debemos evitar dos modelos sobre los cuales hay muchas sociedades que están orientándose. Uno es el modelo de que viven juntos sólo los que comparten una misma visión del mundo y los que no la comparten, son los enemigos a los cuales hay que eliminar. Es el fundamentalismo que está muy asociado con visiones religiosas. El otro es el individualismo asocial, según el cual yo no tengo nada que ver con el otro y que cada uno se las arregle como pueda, el que gana, gana y el que pierde, pierde. Este es el mecanismo del mercado, donde las relaciones sociales se definen por relaciones de competencia donde hay ganadores y perdedores. Entre el fundamentalismo autoritario y el individualismo asocial, tenemos que construir una sociedad democrática en la cual podamos vivir juntos, y este es el gran reto para la educación. Porque la educación, la escuela, es el gran instrumento de cohesión social. Para eso nació la escuela y ésa es su gran función.

Enfrentar este desafío plantea dimensiones pedagógicas y administrativas. Desde lo pedagógico, estas demandas requieren recuperar los métodos activos de aprendizaje, que permiten la personalización y el respeto a las diferencias de cada uno. Pero además hay otras categorías que tienen que ver con este nivel pedagógico, que me parece importante poner claramente de manifiesto. El primero de ellos es la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos. Es necesario asumir que todos pueden aprender y que tenemos que depositar nuestra confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos como factor fundamental de nuestro trabajo pedagógico. Digo esto porque circulan algunas teorías que niegan esta cuestión. Hoy en día una de las grandes revoluciones, además de la computadora y la informática, es la biogenética. La biogenética está avanzando en un sentido muy positivo en muchos casos porque permite resolver problemas, enfermedades y otras cuestiones de tipo social; pero tiene un uso ideológico que va por la línea de decir: algunos están genéticamente mejor dotados que otros y el rendimiento escolar, los logros de aprendizaje, están condicionados genéticamente, por lo tanto, no es tan cierto esto de que todos pueden aprender, y de que desarrollemos la autoestima y confianza del alumno en sus potencialidades.

El otro aspecto fundamental en términos pedagógicos, es el que tiene que ver con fortalecer la capacidad de nuestros alumnos para conocerse y para definir su proyecto de vida, porque ellos van a tener que tomar decisiones. Van a tener que elegir por dónde ir, qué aprender y qué no aprender. El aprendizaje a lo largo de la vida implica que hay más decisiones del lado del alumno, y esta capacidad para tomar decisiones también tiene que ser aprendida y por lo tanto enseñada. Esto que decimos para los alumnos, también es válido para los docentes y los directivos. Uds. Tienen que ser capaces de definir su propio proyecto, porque si no son capaces Uds. De definirlos, entonces es muy difícil que lo puedan enseñar. Es una competencia que si no está desarrollada en los docentes y en los directivos, será muy difícil que puedan transmitirla a los otros.

Este texto es parte del artículo de José Luis San Fabián Maroto "Burocracia y profesionalización: la estructura «loosely coupled» de los centros docentes" aparecido en la Publicación del Ministerio de Educación de España. El término inglés del título alude a un modelo tomado del campo de la biología, para definir a las escuelas como sistemas débilmente cohesionados, de estructura desajustada, de ajuste débil. Aquí el autor se detiene en las funciones del director de escuela en este contexto organizacional.

La dirección escolaren una organización "débilmente cohesionada"

Los estudios sobre el empleo del tiempo del/la directora/a escolar señalan que en su mayor parte se dedica a contactos con el alumnado, profesorado, personal no docente y personas externas a la escuela (madres/padres, autoridades, etc.) Las tareas administrativas —realización de informes, oficios, convocatorias, etc.— las relaciones —reuniones, entrevistas a docentes y madres/padres, autoridades— la gestión de recursos didácticos y económicos, las actividades de mantenimiento del Centro y la docencia directa ocupan el tiempo del/a director/a. Según Rotger Amengual (1982), el director desempeña excesivas tareas administrativas y de relaciones públicas y asume funciones que no le corresponden, padeciendo muchas veces las deficiencias del Centro: sustituciones de profesores/as ausentes, trabajos de secretaría, demasiado tiempo dedicado a la enseñanza directa a alumnos/as, tutorías, actividades de mantenimiento del Centro, etc. sus propias clases son interrumpidas numerosas veces para atender a asuntos de dirección, con el menoscabo de la calidad de su enseñanza. El predominio de las tareas de mantenimiento o de rutina y el carácter reactivo de su actividad parecen contradecirse con el trabajo metódico y reflexivo asignado a la dirección por las teorías de la organización y por la propia imagen popular.

Webb y Lyons (1982: 97-98) exponen las siguientes conclusiones derivadas de la literatura sobre el tema:

- La mayoría de los/as directivos/as realizan tareas que exigen rapidez, en forma de contactos cara a cara o por teléfono. Sus actividades se caracterizan por la brevedad, variedad y discontinuidad. Cuando se enfrentan a situaciones complejas que requieren reflexión sistemática, necesitan encerrarse lejos de la escuela.
- El trabajo de la mayoría de las/os directoras/os se ve condicionado por las

exigencias inmediatas de acción, más que por los planes y previsiones del futuro.

- Los estudios realizados a través de diarios encuentran que la duración de las actividades de las/os directivos/as suele oscilar entre dos y veinte minutos, y que muchas de esas actividades conllevan habilidades mínimas de tipo administrativo, comunicativo, técnico o ceremonial.

- Numerosas rutinas son desempeñadas por los/as directores/as debido a que los/as subordinados/as no se encuentran momentáneamente disponibles. Prefieren tener a mano la información en forma verbal más que escrita y tienden a discutir las implicaciones de la información escrita con sus iguales o subordinados, dando con frecuencia instrucciones sobre cómo hacerlo.

- La mayoría de los gestores prefieren estar al tanto ellos mismos de los problemas y de los contactos internos y externos: de aquí que trabajen bajo continua presión e interrupciones para asegurarse de que su organización está libre de percances. El trabajo de equipo es raro, y apenas delegan funciones.

Las personas que ejercen funciones directivas emplean la mayor parte del tiempo en la comunicación verbal. Diversos estudios señalan que dos terceras partes o más del horario de trabajo de las/os directoras/es escolares es dedicado a mantener conversaciones con otras personas. Conversar es un recurso, un instrumento de poder, la herramienta más usada en su trabajo. Diferentes lugares de encuentro, los pasillos, el patio, su despacho y, sobre todo, reuniones, presentan múltiples ocasiones para ejercer su competencia conversacional.

El papel de la dirección en una organización de objetivos precisos y procesos tecnológicos definidos, consiste básicamente en coordinar el trabajo de

forma eficaz y protegerlo de las amenazas del entorno. Sin embargo, en organizaciones de fines ambiguos y tecnología incierta como las escolares, la dirección se mantiene apartada de la conducta docente de los/as profesores/as y de los procesos de enseñanza. El Equipo Directivo renuncia así a intervenir en la dimensión técnica de la organización y, por tanto, a mejorar su eficacia. En vez de centrar su preocupación en mejorar las actividades de enseñanza, ejerce su control sobre aspectos externos y formales de dudoso impacto didáctico. Mientras que en sus aspectos administrativos e institucionales las escuelas muestran consistencia y predictibilidad, la ambigüedad, la imprecisión y la ausencia de coordinación dominan su dimensión técnica. ¿Qué puede hacer la Dirección ante esta realidad?

La dirección de una organización "anárquica" requiere revisar el modelo tradicional de toma de decisiones. Problemas, soluciones, participantes y posibilidades de elección interaccionan ahora de modo distinto e imprevisible de forma que las soluciones pueden aparecer de manera eventual. La ambigüedad afecta a las metas, al poder, a la experiencia y al éxito en la toma de decisiones. "Cuando el poder es ambiguo, las teorías ordinarias sobre la toma de decisiones se vuelven problemáticas. Cuando el poder es ambiguo, las teorías tradicionales del orden y el control social son problemáticas. Cuando la experiencia es ambigua, las teorías de aprendizaje ordinarias se hacen problemáticas. Cuando el éxito es ambiguo, las teorías habituales sobre la motivación y satisfacción personal se vuelven problemática" (Cohén y March. 1974: 195).

La estructura "débilmente cohesionada" de las organizaciones escolares requiere que la Dirección emplee una parte importante de su tiempo en relacionarse con las personas, acentúa la importancia de las estructuras organizativas provisionales y exigen una gran tolerancia a la incertidumbre, así como una mayor capacidad para asumir riesgos y cambios.

Los principios habituales de gestión que enfatizan el control y la coordinación de la organización respecto a un conjunto de fines específicos no son de fácil aplicación a las organizaciones escolares: Aquí, los sistemas de toma de decisiones adquieren

un valor en sí mismos como medio de clarificación de preferencias y fines; constituyen una oportunidad para descubrir metas y no sólo para conseguir las ya establecidas

Estas condiciones exigen a los miembros del equipo directivo flexibilidad y tolerancia a la ambigüedad, pero también iniciativa y energía. La Dirección no puede contentarse con atajar los problemas que surjan, con adoptar una actitud activa respondiendo a lo que funcione mal, sino que debe tomar la iniciativa para dinamizar y movilizar las energías esenciales.

La Dirección no puede conformarse con dar órdenes de tipo burocrático, pues éstas no cambiarán sensiblemente la práctica docente en el aula. El problema tampoco queda resuelto desplazando el ejercicio de la autoridad burocrática de la Dirección a otros niveles superiores, sino que es preciso cambiar radicalmente el sentido de la autoridad educativa. En la actualidad, los equipos directivos ejercen casi exclusivamente una autoridad burocrática de rango intermedio: son, si no burócratas, transmisores de decisiones burocráticas que se toman por encima de ellos. Esto les coloca en una situación incómoda, pero, sobre todo, les impide ejercer un trabajo auténticamente profesional, pues se limitan a reaccionar ante los acontecimientos sin apenas poder intervenir en su modificación.

Ante la complejidad e incertidumbre de los procesos de decisión, parece adecuado descentralizar responsabilidades en unidades menores de la organización pero al mismo tiempo potenciar los procesos de comunicación e intercambio entre esas unidades. En general, parece conveniente potenciar las estructuras de coordinación vertical —relación entre niveles— en los Centros de EGB así como las de coordinación horizontal —relaciones entre áreas— en los de Enseñanzas Medias. Se plantea una vez más la búsqueda de ese difícil equilibrio entre las fuerzas organizativas de diferenciación y las de integración.

Dada la diversidad de funciones que recaen sobre el Equipo Directivo, su actividad se halla bajo un evidente riesgo de desbordamiento y dispersión. Urge, pues, delimitar más claramente el papel de la Dirección precisando el tipo de liderazgo que se pretende que ejerza (...)

*Las siguientes son citas textuales del pensador francés **Edgar Morin**, quien es Director de Investigaciones Emérito del Centro Nacional de Investigación Científica de Francia y Presidente de la Agencia Europea de Cultura. Su obra está en gran parte dedicada a las problemáticas del conocimiento, y desde ese contexto ha expuesto importantes ideas relativas a la educación, y la urgente necesidad de una "reforma del pensamiento".*

“En la visión clásica, cuando una contradicción aparecía en un razonamiento, era una señal de error. Significaba dar marcha atrás y emprender otro razonamiento. Pero en la visión compleja, cuando se llega por vías empírico-rationales a contradicciones, ello no significa un error sino el hallazgo de una capa profunda de la realidad que, justamente porque es profunda, no puede ser traducida a nuestra lógica.”

“En un sentido, yo diría que la aspiración a la complejidad lleva en sí misma la aspiración a la completud, porque sabemos que todo es solidario y multidimensional. Pero, en otro sentido, la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: “la totalidad es la no verdad”.

“(…) no hay que confundir complejidad y complicación. La complicación, que es el entrelazamiento extremo de las inter-retroacciones, es un aspecto, uno de los elementos de la complejidad. Si, por ejemplo, una bacteria es ya mucho más complicada que el conjunto de las fábricas que rodean a Montreal, es evidente que esa complicación está, ella misma, ligada a la complejidad que le permite tolerar en sí misma el desorden, luchar contra sus agresores, acceder a la calidad de sujeto, etc. Complejidad y complicación no son datos antinómicos, ni se reducen el uno al otro. La complicación es uno de los constituyentes de la complejidad.”

MORIN, EDGAR. **Introducción al Pensamiento Complejo**.
París. Editorial Gedisa. París. 1990.
Parte 3: El paradigma de la complejidad.

“Se puede decir que hay complejidad dondequiera se produzca un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones. Y ese enmarañamiento es tal que ni siquiera una computadora podría captar todos los procesos en curso. Pero hay otra complejidad que proviene de la existencia de fenómenos aleatorios (que no se pueden determinar y que, empíricamente, agregan incertidumbre al pensamiento). Se puede decir en lo que concierne a la complejidad, que hay un polo empírico y un polo lógico y que la complejidad aparece cuando hay a la vez dificultades empíricas y dificultades lógicas. Dificultades empíricas: el ejemplo más hermoso proviene de la meteorología y se lo conoce con el nombre de “efecto mariposa”: una mariposa que bate sus alas en Australia puede, por una serie de causas y efectos puestos en movimiento, provocar un tomado en Buenos Aires, por ejemplo. (...) Esta es la primera complejidad; nada está realmente aislado en el Universo y todo está en relación.”

“(…) no sólo una parte está en el todo sino que también el todo está en la parte. (...) Cada individuo en una sociedad es una parte de un todo, que es la sociedad, pero ésta interviene, desde el nacimiento del individuo, con su lenguaje, sus normas, sus prohibiciones, su cultura, su saber; otra vez, el todo está en la parte.”

“En la escuela hemos aprendido a pensar separando. Aprendimos a separar las materias (...) Apartamos un objeto de su entorno, aislamos un objeto con respecto al observador que lo observa. Nuestro pensamiento es disyuntivo y, además, reductor: buscamos la explicación de un todo a través de la constitución de sus partes. Queremos eliminar el problema de la complejidad.”

“Si tenemos grabadas en nosotros esas formas de pensamiento que nos llevan a reducir, a separar, a simplificar, a ocultar los grandes problemas, esto se debe a que reina en nosotros un paradigma profundo, oculto, que gobierna nuestras ideas sin que nos demos cuenta. (...) podemos preguntarnos si ha comenzado una revolución paradigmática. Una revolución orientada evidentemente en dirección a la complejidad.”

"En realidad, la organización es lo que liga un sistema, que es un todo constituido de elementos diferentes ensamblados y articulados. Y la idea que destruye todo intento reduccionista de explicación es que el todo tiene un cantidad de propiedades y cualidades que no tienen las partes cuando están separadas. (...) El todo, por lo tanto, es más que la suma de las partes. Pero al mismo tiempo es menos que la suma de las partes porque la organización de un todo impone constricciones e inhibiciones a las partes que lo forman, que ya no tienen entera libertad. Una organización social impone sus leyes, tabúes y prohibiciones a los individuos, quienes no pueden hacer todo lo que quisieran. O sea que el todo es a la vez más y menos que la suma de las partes."

"Es necesario establecer la diferencia entre programa y estrategia; pienso que allí está la diferencia entre pensamiento simplificante y pensamiento complejo. Un programa funciona muy bien cuando las condiciones circundantes no se modifican y sobre todo; cuando no son perturbadas. La estrategia es un escenario de acción que puede modificarse en función de las informaciones, de los acontecimientos, de los azares que sobrevengan en el curso de la acción. Dicho de otro modo: la estrategia es el arte de trabajar con la incertidumbre."

"(...) el pensamiento complejo no es el pensamiento omnisciente. Por el contrario, es el pensamiento que sabe que siempre es local, ubicado en un tiempo y en un momento. El pensamiento complejo no es el pensamiento completo; por el contrario, sabe de antemano que siempre hay incertidumbre. Por eso mismo escapa al dogmatismo arrogante que reina en los pensamientos no complejos. Pero el pensamiento complejo no cae en un escepticismo resignado porque, operante una ruptura total con el dogmatismo de la certeza, se lanza valerosamente a la aventura incierta del pensamiento, se une así a la aventura incierta de la humanidad desde su nacimiento. (...)"

MORIN, EDGAR. "Epistemología de la complejidad" en: SCHNITMAN DORA FRIED (comp.)
Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.
Buenos Aires. Paidós, 1994.

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. (...) En consecuencia, la educación debe promover una "inteligencia general" apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global."

"En estas condiciones, las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales. **El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad** (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y **al debilitamiento de la solidaridad** (ya nadie siente vínculos con sus conciudadanos)."

"De allí la paradoja: el siglo XX ha producido progresos gigantescos en todos los campos del conocimiento científico, así como en todos los campos de la técnica; al mismo tiempo, ha producido una nueva ceguera hacia los problemas globales, fundamentales y complejos, y esta ceguera ha generado innumerables errores e ilusiones comenzando por los de los científicos, técnicos y especialistas. ¿Por qué? Porque se desconocen los principios mayores de un conocimiento pertinente. La parcelación y la compartimentación de los saberes impide captar "lo que está tejido en conjunto".

MORIN, EDGAR.
Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.
Buenos Aires.. Nueva Visión. 2001.

*El siguiente texto es parte de una síntesis del libro **El big bang de las organizaciones. Cuando la empresa entra en mutación** (Barcelona, Gran lea, 1994). Escrito por Serieyx Hervé, el texto analiza las características del mundo actual y los desafíos que representan para las organizaciones que, más allá de sus*

diferencias, necesitan establecer importantes variantes en su organización y funcionamiento para sostenerse en el presente contexto

Para tratar con las incertezas, inestabilidades y desórdenes, se hace necesario una organización tramada o en red, en que prime el movimiento. El mundo en tanto entidad política, se ha vuelto una red. La puesta en redes de la información sólo tiene sentido si el poder está igualmente puesto en redes. La revolución de la información conlleva una revolución sociológica, en que priman las redes solidarias, la cooperación, la revolución de los paradigmas y la creación de otras manera de pensar y ver la realidad. Las empresas piramidales y en redes suponen diferencias en sus performances, en su mayor o menor inmovilismo y pesadez, en sus modos de funcionamiento, en la concepción del tercer activo, etc.

La red permite la multiplicación de la experiencia individual y colectiva, anticipar más que reaccionar a través de la innovación, el cambio en las reglas de juego desde la obediencia a la responsabilidad, desde el orden a la autoorganización.

Los hombres y mujeres de las organizaciones en red son autores-actores, creadores y conductores de su acción. Son entendidos como tales no por altruismo sino por la necesaria flexibilidad y rapidez en las innovaciones que las organizaciones reclaman, que sólo son realizables si los hombres y mujeres que las conforman tienen el deseo de contribuir, asumiendo sus compromisos y beneficios. La organización debe entonces estimular el deseo de ser autor actor y no la docilidad.

Se observan al respecto modestas vías de progreso, realizadas al cambiar signos de vida cotidiana (coherentes con la organización en redes y no piramidal), cambiar las palabras ya que éstas son estructurantes (no manteniendo el vocabulario de ayer opuesto a la organización flexible de hoy), actuar sobre el sistema de gestión clave, es decir el sistema de remuneración en concordancia con las personas autores y actores, confiar en la formación, la transmisión y el aprendizaje de conocimientos, formar y transformar a través de una pedagogía de formación continua, promoviendo el abordaje concreto de los conocimientos desde el jardín de infantes a la universidad, orientando a los ciudadanos a habituarse a buscar el sentido, a convertirse en actores y a practicar una mirada compleja de la vida en red.

Todo esto supone apertura organizacional en relación a la coevolución con el contexto, se plantea que no hay revolución de la inteligencia sin redes, no hay redes sin confianza no hay confianza sin apertura.

Para dar aliento a nuestras organizaciones hace falta la presencia del gran ausente, de nuestros talentos y espontaneidades sofocadas como aquellos que nos encaminan a la transformación de los hábitos de gestión y a construir empresas armónicas con proyectos compartidos, con managers vigías, privilegiando las alianzas entre los eslabones de la descentralización y policelularidad; talentos responsables que permitan asumir riesgos, en organizaciones dialogísticas que positivizan las contradicciones, las innovaciones, la calidad, la anticipación, la globalización y la integración de la diversidad.

*El texto que sigue es el prólogo que escribió el Profesor Ernesto Gore para el libro **La quinta disciplina** (Barcelona, Editorial Granica, 1993), de Peter Senge. En él se brindan herramientas conceptuales para promover la innovación en las organizaciones, a partir de concebirlas como organizaciones que aprenden.*

Prólogo a la segunda edición en castellano

No fue fácil llegar al punto al que hoy nos acerca Peter Senge. Durante muchos años las ideas de aprendizaje organizacional fueron un ámbito complejo, vedado a la curiosidad del hombre de acción, los trabajos pioneros de Simón, March, Olsen, Argyris o Schon sobre el tema, rara vez fueron siquiera traducidos a nuestro idioma. ¿Cómo explicar entonces el furor que **La Quinta Disciplina** ha desatado en todo el mundo? ¿Cómo explicar esta obra que ha cautivado a la vez a eruditos y managers?

Es simplemente que la realidad, una vez más, ha convertido en buena práctica lo que hasta ayer eran buenas teorías. No hace mucho tiempo, el mundo era un lugar más predecible de lo que es hoy en día. Todavía se podía aspirar a que una organización fuese competitiva sobre la base de una división horizontal del trabajo y vertical de las decisiones. Alcanzaba con un Watson, un Sloan o un Edison en la punta de la pirámide para que pensara. Al resto, se le pagaba para hacer, no para pensar.

No hace tanto, pero parece que hubiera pasado un siglo.

Las organización hoy en día tienden a ser organizaciones del conocimiento. Cada puesto es ocupado por alguien que conoce su tarea, que no actúa tanto por delegación como por pericia. Los mercados globales son cada vez más exigentes. Ya nadie soñaría con fabricar "coches de cualquier color, siempre que sea negro" como alguna vez decidió, autoritario e inapelable, Henry Ford.

Una organización que aspire a sobrevivir en el contexto actual es un diálogo con su público. Capaz de interpretar las demandas que recibe y de responder a ellas. Pero para poder dialogar con el mercado, una organización debe ser capaz de mantener su propio diálogo interno.

Quienes normalmente están más cerca del cliente son quienes están más lejos del poder. ¿Cómo podría dialogar con el cliente una organización que no dialoga con sus propios empleados? ¿Cómo podría responder a las demandas de su público una institución que no es capaz de convertir la experiencia individual de sus miembros en acción de conjunto?

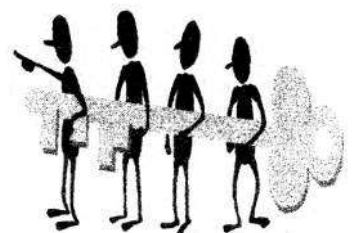
La idea de la organización capaz de aprender es una revolución mental, nos exige abandonar los viejos paradigmas de liderazgo y de poder para acercarnos a un pensamiento capaz de manejarse con sistemas complejos. A nadie se le ocurriría enseñar a escribir a un niño entrenando solamente su mano. Sin embargo seguimos creyendo que para que una empresa venda, alcanza con un buen equipo de vendedores y mucha publicidad.

En un contexto turbulento como el actual nadie puede sentirse fuerte por lo que es. La única fortaleza posible es la que proviene de ser capaz de responder, de poder dejar de ser lo que se es para ser lo que sea necesario. Tal el sentido último de la clarísima advertencia de Arte de Geus: "la capacidad de aprender puede llegar a ser nuestra única ventaja competitiva".

GORE, ERNESTO

Profesor de las universidades de
Buenos Aires y de San Andrés

***Herramientas
para la acción***



Círculo de directivos escolares

El sentido de esta herramienta para la acción

Con la expresión "el pez no es consciente del agua" se alude a las dificultades que tenemos para "ver" la realidad en la que estamos inmersos; suele pasar que los problemas cotidianos y las soluciones que nosotros mismos pensamos para afrontarlos, funcionan como obstáculos para plantear otros problemas o para ensayar otras alternativas de solución.

Eso sucede también frecuentemente con los directivos de las escuelas: actúan a partir de sus saberes previos sobre los aspectos más significativos de la institución (las características del contexto; las modalidades de enseñar que están "instaladas" por los años de compartir experiencias y de encontrarse con obstáculos parecidos y con logros similares; las modalidades de organizar el intercambio con las familias de los alumnos, etcétera). Toman decisiones en el día a día de la escuela, poniendo en juego lo que saben. (Por eso, elevar la profesionalidad de la mirada de los directivos) es un valioso instrumento que requiere un trabajoso proceso de construcción y seguramente, contiene aciertos derivados de su profundo conocimiento de las escuelas que dirigen.

Pero a veces se necesita tomar un poco de distancia de la escuela, para observarla con mayor perspectiva; en este sentido, les puede resultar muy útil comparar su mirada con la de otros colegas que observen la escuela, poniendo en juego su propia experiencia. Esos colegas pueden funcionar como "extranjeros" que recorren la ciudad o el pueblo en el que vivimos y son capaces de ver lo que nosotros no vemos, sumergidos en lo obvio y cotidiano. Construir miradas compartidas puede así constituirse en un camino útil para elevar la profesionalidad de los directivos.

¿En qué consiste?

Esta **herramienta para la acción** reúne una serie de orientaciones para que usted y otros directivos constituyan un **círculo de intercambio**, con la intención de ver juntos y revisar las propias miradas acerca de las instituciones que dirigen y si es necesario, "cambiar los anteojos" Para ello será necesario ir identificando:

- Un **impulsor** o varios, con el deseo de motorizar la puesta en marcha de este "colectivo". Le proponemos que sea usted, o el equipo directivo de su escuela, o una parte de él.
- Una **serie de directivos de escuelas vecinas**, que estén dispuestos a participar de la experiencia. Pueden ser del mismo nivel educativo, o de otros, depende del tema que los nuclea. Sería muy interesante también contar con el compromiso del supervisor o supervisores de las escuelas.
- Un **tema o problemática** que los convoque. Usted sabe bien que el tiempo es muy valioso para los directivos, por la cantidad y complejidad de las **responsabilidades cotidianas que tienen. Por lo cual es conveniente plantear un** tema específico, con claridad y precisión, para invitarlos a constituir el **círculo**. Es probable además, que usted y los colegas a los que le interesa invitar ya hayan conversado, informalmente o en las ocasiones en que se encuentran por razones profesionales, acerca de los temas o problemas que les resultan más significativos.
- Una **pre-propuesta de funcionamiento**, para empezar el diálogo. No se trata de llevar todo resuelto, pero sí algunos esbozos de ideas que puedan contribuir a

despertar el interés y a promover el intercambio. Este es el aporte que le estamos acercando, para colaborar con usted en su papel de impulsor de la iniciativa: una serie de sugerencias acerca de las acciones a desarrollar y algunos instrumentos para facilitarlas. Pueden ser utilizados tal cual los proponemos, o ser tomados como base para elaborar otras alternativas que ustedes consideren más adecuadas al contexto en el que trabajan.

¿Para qué podrán utilizarla?

Les proponemos un primer objetivo para este círculo: producir información **sóbre** las escuelas, **desde** las escuelas, para orientar la toma de decisiones en las instituciones que dirigen.

Como verá, reunimos la herramienta **círculo de directivos escolares** con la "materia prima" sobre la que va a accionar con ella (la información producida desde la escuela, para gestionar la escuela). Si les va bien, pueden utilizar esta herramienta para trabajar con otras "materias primas", en función de las necesidades y proyectos que vayan seleccionando para abordar en conjunto.

¿Cuáles son los pasos a seguir?

- 1. Convocar a los directivos.**
- 2. Hacer conocer la pre-propuesta, para elaborar en conjunto la definitiva.**
- 3. Releva la información y producir los correspondientes registros.**
- 4. Comparar los registros**
- 5. Sacar conclusiones sobre el trabajo realizado.**
- 6. Pensar acciones de mejora**
- 7. Plantear plan de acción**
- 8. Compartir problemas y alternativas con otros.**

1- Convocar a los directivos

Lo primero que se necesita para invitar a los directivos de algunas escuelas cercanas, a constituir un *círculo de intercambio*, es un foco de interés determinado, lo que implica un doble recorte: el del "campo" con el que van a trabajar y el del "tema" en el cual se van a concentrar.

Para recortar el *campo*, es conveniente seleccionar un ciclo, un turno, un año o un conjunto de secciones de las respectivas escuelas; así podrán concentrar sus esfuerzos en un conjunto específico de alumnos, de docentes y de tareas. Ustedes como directivos, están acostumbrados a tener miradas panorámicas de la institución (y su función se lo exige), pero es muy útil abordar un universo más pequeño, que se puede desmenuzar con mayor facilidad. Por otra parte, lo que uno aprende a mirar en ese foco, seguramente incide sobre el resto de su práctica cotidiana.

Para ejemplificar, supongamos que le interesa analizar un determinado ciclo, por ejemplo, el *tercero de la EGB o el básico de las escuelas medias*, según las

particularidades de cada provincia. Por lo tanto, los directivos a convocar serían los responsables de las escuelas cercanas a la suya, que atienden a esos alumnos.

Con respecto al *tema*, es conveniente seleccionar uno en particular, para organizar mejor el intercambio. Es probable que queden afuera otros que tienen una importancia similar, pero si se reúnen varios directivos para dialogar sobre temas muy amplios, el resultado puede ser parecido a una conversación informal, que se ramifica produciendo la impresión de que no sé avanza.

Por ejemplo, supongamos que ustedes se concentrarán en *problemas relacionados con la repitencia, la deserción, o la calidad de los aprendizajes de los alumnos del ciclo seleccionado*.

También podría tematizarse la necesidad de *revisar las normas de convivencia e interacción en ese ciclo*, etc., dado que la no vigencia de los viejos reglamentos deja sin claridad a todos los estudiantes y docentes sobre los más elementales criterios compartidos en la vida de la escuela.

Resuelto el foco de la convocatoria, ya estaría usted en condiciones de invitar a los directivos colegas a un primer encuentro en su escuela, para presentarles la pre-propuesta de trabajo.

2- Hacer conocer la pre-propuesta, para elaborar en conjunto la definitiva

Para poner en funcionamiento el *círculo de directivos* le sugerimos que les haga conocer en ese primer encuentro, el esbozo de una primera etapa (si resulta productiva, se podrán diseñar otras, pero es conveniente ir paso a paso, para consolidar los logros). Esa primera etapa incluiría:

- ✓ Una serie de encuentros de alrededor de tres horas, en un horario y lugar a definir entre todos; quizá, cada una de las escuelas puede funcionar rotativamente como sede, lo que permitiría a cada director, ser el anfitrión en alguna oportunidad. Es necesario prever una frecuencia que esté al alcance de todos (preferiblemente quincenal, para no abrumar con reuniones semanales y para evitar que el interés decaiga, si son demasiado espaciadas).
- ✓ Algunas visitas de intercambio, para observar la escuela de un colega (pueden organizarse visitas recíprocas).
- ✓ El análisis de algunos materiales producidos en la escuela de un colega y aportados por él, como por ejemplo, planillas, producciones de los alumnos y/o de los docentes, informes, etcétera.

En el primer encuentro, se elaboraría la agenda definitiva para la primera etapa de funcionamiento del circuito. Para ejemplificar, le ofrecemos algunos aportes para organizar la agenda preliminar; puede consultarlos en el anexo, al final de este cuaderno.

3- Relevar la información y producir los correspondientes registros

Para implementar las acciones previstas, es conveniente ponerse de acuerdo acerca de *cómo se relevará la información* requerida para construir "las otras miradas"; *cómo se la va a registrar* y *cómo se pondrán en común*, los correspondientes registros.

Este es un punto especialmente significativo porque demanda la puesta en práctica de ciertas competencias para producir información que no son siempre usuales entre los directivos escolares.

Usted lo sabe por experiencia: los directivos son informantes-clave, por la magnitud de sus conocimientos acerca de la vida institucional, pero suelen producirlos de una manera más bien informal ("caminando la escuela", aprovechando los encuentros en la sala de profesores, conversando en los recreos con algunos alumnos, etcétera). O, cuando usan estrategias más formales -por ejemplo, la observación de clases- están comprometidos con otros objetivos (integrar al docente nuevo, calificar el desempeño, averiguar las razones de una situación conflictiva en un curso, etcétera).

Por eso le ofrecemos algunos aportes en el anexo de esta parte del cuaderno, que pueden facilitar las *tareas de observación sistemática a desarrollar*, a través del *análisis de producciones escritas* y de *visitas a las escuelas*. Puede presentarlos al **círculo de directores**, en su rol de impulsor; quizás decidan usarlos tal como están o adaptarlos, o reemplazarlos totalmente o en parte por otros instrumentos, elaborados por ustedes.

4- Comparar los registros

Los registros que ustedes elaboren a propósito de las visitas, el análisis de producciones de las escuelas vecinas y la recopilación de materiales de su propia escuela, constituyen un capital muy valioso para construir esas otras miradas, que les permitirán "tomar conciencia del agua en la que viven", como decíamos al principio de esta parte del cuaderno.

Es muy importante que el **círculo de directivos** se proponga la recopilación de los registros producidos, como producto de su primera etapa de funcionamiento. Esa recopilación será a la vez, el sustento del cambio de opiniones y la huella del proceso realizado. Es conveniente acordar desde el principio cómo reunir los registros de cada participante y qué destino darle a la producción colectiva resultante.

Para ello, habrá que acordar algunos aspectos formales (como por ejemplo, si se usará un determinado tamaño de papel, si se aceptan manuscritos o no, si se integrarán a una carpeta o se conservarán en disquetes, etcétera). Eso tiene que ver con el destino que decidan darle (como por ejemplo, producir una recopilación en borrador, que sirva como material de consulta para cada directivo del círculo; producir una síntesis de lo trabajado para compartir con otros directivos que no participan del círculo; producir un resumen de los puntos más significativos destinado a los docentes de las respectivas escuelas, etcétera).

Sin embargo es preciso señalar que en este primer momento fundacional del **círculo**, es prudente *ajustar las expectativas* porque es mucha la energía que requiere la constitución del grupo y *la definición de una estrategia de funcionamiento*.

5- Sacar conclusiones sobre el trabajo realizado.

Identificar a partir de este trabajo qué ocurre con el aprendizaje en su escuela, cuáles son sus fortalezas y cuáles sus debilidades.

Y finalmente, en función del intercambio, de la confrontación de opiniones, de la comparación de las diversas maneras en que se resuelven en las otras escuelas los problemas, es posible que ustedes, como grupo, hayan instruido nuevas miradas sobre el tema que los núcleo. Quizás hayan relativizado algún problema, o hayan problematizado un aspecto de su realidad institucional que les parecía "natural"; quizás hayan incorporado algunas estrategias de trabajo escolar a su propio repertorio de saberes como directivo. Seguramente puedan "ver" a su escuela con "*otra perspectiva*", la que resulta de incorporar a la propia mirada, la de los colegas que tienen responsabilidades parecidas, en otros escenarios institucionales. Y eso les permitirá tomar algunas decisiones vinculadas con la gestión de la escuela que cada uno conduce;

o encarar alguna propuesta compartida entre todos o algunos de los directivos participantes.

6- Pensar acciones de mejora

Quizá las producciones de la observación sean mejorables. Pero, a la hora de evaluar la experiencia, habrá que contabilizar los *aprendizajes realizados* para ponerla en marcha, que son los primeros "*resultados esperados*"; y, en función de esa *plataforma construida en común*, encarar otros ciclos, abordando otros temas, en el mismo "campo" o en otro. A partir de ello, pensar qué podría hacer Ud. para mejorarlo, a quién más tendría que involucrar, etcétera.

7- Plantear plan de acción

Plantear un pequeño plan de acción en el tiempo para desarrollarlo en cada institución.

8- Compartir problemas y alternativas con otros.

Por supuesto, antes de todo, comparta su "*problemáticas*" con otros colegas del **círculo de directivos** y comparen "*alternativas*" de mejoras, sopesen riesgos y posibles ventajas.

ANEXOS

ANEXO 1: AGENDA TENTATIVA PARA CONVOCAR A REUNIONES

Este es un sencillo recordatorio de los puntos a tener en cuenta para elaborar la *agenda de trabajo* de la primera etapa; es necesario definir:

- Cantidad de encuentros.
- Fecha y hora de reunión de cada encuentro (tanto la de inicio como la de cierre).
- Lugar de cada uno.
- Problema o tema a abordar en cada uno.
- Actividades a resolver entre uno y otro. Producto qué se espera de cada actividad, para llevar a los encuentros.
- Responsabilidad que asume cada participante.

Es conveniente que usted, como impulsor, prepare una agenda tentativa, que puede presentar a través de una nota, un mensaje a través del correo electrónico, u otro recurso que usted elija. Por ejemplo, podría redactarla teniendo en cuenta el siguiente "ayuda-memoria":

Ciclo de cuatro a ocho encuentros, con una frecuencia quincenal. Cada uno, de tres horas de duración. Días martes, de 14 a 17. Actividades de cada uno:

1er encuentro: *Presentar los instrumentos para desarrollar las experiencias de observación, adecuarlos si es necesario y acordar cómo organizar las visitas.*

2do encuentro: *Analizar en conjunto, los registros vinculados con el seguimiento de los alumnos.*

3er encuentro: *Hacer el intercambio con respecto a lo observado durante las visitas a las escuelas.*

4to encuentro: *Elaborar conclusiones. Si es posible, definir acciones a desarrollar, en conjunto o separadamente.*

5to a 8vo encuentro: *según la necesidad se podrá ampliar el n° de encuentros, y proponer las actividades propias de cada uno.*

ANEXO 2: ORIENTACIONES PARA PRESENTAR LAS ESTRATEGIAS SOBRE CÓMO SE HACE EL SEGUIMIENTO DE LOS ALUMNOS

A continuación, presentamos dos sencillos instrumentos que facilitan que usted pueda presentar a sus colegas las estrategias utilizadas en su escuela, para hacer el seguimiento de los alumnos del ciclo seleccionado.

INSTRUMENTO A: Para presentar cómo hace cada escuela el seguimiento de los alumnos del ciclo seleccionado:

- a- *Recopile todos los **materiales escritos** que se diseñaron o adaptaron en su escuela para hacer el seguimiento de los alumnos del ciclo seleccionado; como por ejemplo planillas, registros anecdóticos, fichas, etc., es decir aquello que le permite "conocer" qué y cómo aprenden los chicos o jóvenes de su escuela.*
- b- *Describa sintéticamente, por escrito, las **estrategias cara a cara**, que se usan para ese fin, como por ejemplo, reuniones o entrevistas, con alumnos, docentes, familiares, etc., consignando quiénes las desarrollan, con qué frecuencia, si se produce algún registro escrito, etc.*
- c- *Para cada uno de los materiales escritos y las estrategias cara a cara mencionados en los puntos anteriores, identifique y responda por escrito y sintéticamente, las siguientes preguntas:*
 - 2. *¿Quién lo elaboró, diseñó, pensó?*
 - 3. *¿Quiénes lo usan, lo desarrollan, participan de su puesta en práctica?*
 - 4. *¿Cómo circula la información que se recoge a través de estos materiales y estrategias? ¿Quiénes la conocen?*
 - 5. *¿Para qué sirve la información obtenida? ¿Qué estrategias se elaboran para atender o prever los problemas detectados?*
- d- *Analice los materiales y estrategias que recopiló y describió y agrúpelos en función de ciertos criterios (por ejemplo, porque reúnen miradas diferentes acerca de los alumnos de un año determinado, o de los alumnos repitentes). De esta manera, podrá entenderlos y presentarlos como "paquetes de recursos" para hacer el seguimiento de los alumnos del ciclo seleccionado, de su escuela. Su análisis facilitará el conocimiento y la comparación de los criterios que se usan en cada institución para hacer el seguimiento sistemático de los alumnos del ciclo seleccionado.*

INSTRUMENTO B: Para buscar y presentar algunos datos cuantitativos con respecto a la matrícula del ciclo seleccionado:

Vuelque en los cuadros que se presentan a continuación, algunos datos vinculados con la situación escolar de los alumnos del ciclo seleccionado: los porcentajes de promovidos, repitentes y alumnos con sobreedad (es decir que tienen más de dos años que el promedio esperado para el año que cursan). Si es posible, incluya los datos correspondientes a los tres últimos años lectivos.

CUADRO 1: Cantidad y porcentaje de alumnos promovidos, por año y por turno

Para calcular el porcentaje, considerar los **promovidos al comienzo del año lectivo**, en relación con la cantidad total de alumnos de cada año, por turno, que comenzó a cursar a comienzos del año lectivo anterior.

Año	Turno mañana						Turno tarde					
	1° (7ª)		2° (8ª)		3ª (9ª)		1° (7ª)		2° (8ª)		3ª (9ª)	
2000												
1999												

CUADRO 2: Cantidad y porcentaje de alumnos repitentes, por año y por turno

Para calcular el porcentaje, considerar los **repitentes inscriptos al comienzo del año lectivo** (tanto los que cursaron en la escuela el año anterior, como los que ingresaron como repitentes a la institución) en relación con la cantidad total de alumnos de cada año, por turno.

Año	Turno mañana						Turno tarde					
	1° (7ª)		2° (8ª)		3ª (9ª)		1° (7ª)		2° (8ª)		3ª (9ª)	
2000												
1999												

CUADRO 3: Cantidad y porcentaje de alumnos con sobreedad, por turno

Para calcular el porcentaje, considerar los **alumnos con sobreedad** en relación con la cantidad total de alumnos de cada año, por turno.

Año	Turno mañana						Turno tarde					
	1°		2°		Total		1°		2°		Total	
2000												
1999												

Consigne algunas observaciones con respecto a la información volcada en cada cuadro; escriba sintéticamente, a la manera de un punteo. Para hacerlo, puede orientarse con las siguientes preguntas: 1. ¿Hay diferencias entre los turnos?; 2. ¿Hay diferencias entre cada año del ciclo?; 3. ¿Hay diferencias entre cada año lectivo?; 4. En cada caso, si la respuesta es afirmativa ¿a qué atribuye las diferencias?; 5. ¿Inciden esas diferencias en las estrategias institucionales pensadas para atender a los alumnos del ciclo seleccionado? ¿Cómo? Si es posible, enuncie algunas de las propuestas elaboradas en su institución, para atender a los que repiten y/o a los que tienen sobreedad; y para mejorar los porcentajes de promoción.

ANEXO 3: ORIENTACIONES PARA OBTENER INFORMACIÓN A TRAVÉS DE VISITAS DE OBSERVACIÓN

Le proponemos organizar una *serie de visitas a las escuelas de los colegas que participan en el círculo*. Cada uno haría una visita; podrían constituir lo que se denomina *parejas pedagógicas de directivos*, de manera que compartan entre sí, las figuras de "anfitrión" y de "visitante".

Es deseable que convengan los *aspectos operativos* de las visitas, como por ejemplo, quién visita a quién, fechas y horarios, papel del anfitrión (si recibe al visitante y mantiene una entrevista de presentación, si lo acompaña a hacer un recorrido por la escuela, en especial, por los ámbitos en que trabajan los alumnos y docentes del ciclo seleccionado, etcétera). Habría que resolver estos *aspectos organizativos* durante el primer encuentro, para que haya tiempo suficiente de hacer las visitas antes del tercero, durante el cual está previsto el intercambio al respecto. Los objetivos fundamentales de las visitas serían, por un lado, relevar información acerca de cómo resuelven en cada escuela la organización de los espacios y tiempos institucionales y el uso de los recursos para enseñar, en el ciclo seleccionado; y por otro, aprender a "ver juntos" problemas y a identificar juntos diversas alternativas de resolución. Esto elevará los niveles de profesionalidad de ambos.

Para facilitar la tarea de observación en el transcurso de la visita, le acercamos un texto orientador, una serie de sugerencias que pueden ayudarlo a focalizar la mirada y un ejemplo de hoja de registro:

- ***Acerca de la observación como herramienta de conocimiento***

La observación es un fenómeno sencillo y al mismo tiempo inevitable. La mirada está en constante movimiento, la experiencia visual abarca una multiplicidad de imágenes cambiantes que despiertan interés, en las que influyen la percepción, la emoción, el intelecto y la memoria.

Sin embargo, la observación se complejiza y presenta no pocas dificultades cuando se trata de ubicarla como herramienta para obtener conocimientos basados en aquello que se "mira", cuando se trata de "ver" aquello que está mirando para comprenderlo, para encontrar algo que se está buscando; cuando se toma un proceso intencional. Entonces, el fenómeno de la observación se reviste de una preocupación por el contexto y por la focalización, que debe centrar y descentrar selectivamente la atención. No es posible observar todo a la vez, pero tiene poco sentido recoger una frase, un hecho, un gesto descarnado del contexto en el que tuvo origen y encuentra su sentido.

Las situaciones educativas forman parte de una trama que suele definirse como vida cotidiana escolar. Es a través de la observación que estos hechos pueden ser resignificados desde una nueva visión, por medio de la descripción de su funcionamiento, el relato de las secuencias y el análisis posterior del proceso.

Este conjunto de notas ordenadas ayuda a reconstruir sintéticamente lo trabajado. Es como un tamiz que permite asociar las vivencias a los conceptos.

Al término del recorrido vivido, la relectura de los registros habilita el análisis de sus contenidos, a la luz de los marcos conceptuales que la persona fue construyendo en su trayectoria y es también una oportunidad para iniciar una búsqueda que permita reformularlos y ampliarlos. El texto ha pasado así, de ser el registro de impresiones, a ser objeto de una reflexión y por lo tanto, una herramienta de aprendizaje profesional.

- ***Recomendaciones para el registro***

Conviene conservar la huella de aquello que no puede ser registrado puntualmente y no dejar todo librado a la memoria. Preferentemente anotar pequeños rastros con una palabra, una anotación al margen, una clave para recordar después. En la toma de registros conviene evitar:

- Confundir la descripción de los comportamientos con realizar evaluaciones anticipadas o evaluar el comportamiento.
- El mero registro de datos negativos.
- Las generalizaciones apresuradas antes de que se haya recogido una buena cantidad de datos (prejuicios).
- Prever la falta de control de datos significativos anteriores o posteriores a la situación observada.

- **Algunas sugerencias para organizar la mirada, durante la visita de observación:**

Conviene distribuir el tiempo disponible para la visita, eligiendo las situaciones a observar (estas podrían ser acordadas previamente entre los directivos del círculo, para que haya focos similares en cada uno de los registros).

Tenga en cuenta el objetivo de la visita: deberá relevar información acerca de cómo resuelven en la escuela visitada, la organización de los espacios, los tiempos y los recursos de enseñanza, para los alumnos del ciclo seleccionado, A, posteriori, durante el encuentro de directivos, se podrán hacer comparaciones acerca de este aspecto de la gestión institucional de las escuelas visitadas, con la intención de reflexionar acerca de cómo puede influir en la atención de los alumnos del ciclo seleccionado (su permanencia en la escuela y sus aprendizajes).

De modo que deberá concentrarse en algunos espacios de la escuela y observar su organización y algunos momentos de la vida cotidiana de los alumnos. Quizás pueda proponerse una mirada panorámica (de los espacios y de ciertos momentos compartidos, como la entrada a la escuela o la salida, los recreos, el comedor si lo hubiera, etcétera) y una mirada focalizada (como una situación de clase en un aula, un laboratorio, un taller, etcétera; o una situación de consulta o estudio en la biblioteca; u otra que usted elija o que le proponga el director anfitrión)

Para facilitar la observación le proponemos algunas preguntas que funcionarían como una especie de guión; no es necesario contestarlas todas. Simplemente, orientan la mirada hacia algunos aspectos que pueden ser significativos para comprender la manera en que en esa escuela se organizan los recursos disponibles (inclusive los tiempos y los espacios) para atender a los alumnos de un ciclo determinado.

✓ **¿Cuáles son los espacios destinados a estos alumnos?**

¿Sólo las aulas o hay otros?. En caso afirmativo ¿cuáles?

¿Cómo se usan? ¿Con qué frecuencia? ¿Tienen responsables en cada uno de estos espacios? ¿Están a disposición de los alumnos, para que trabajen en forma autónoma?

¿Cómo están ambientados (distribución de los muebles y el equipamiento en general, decoración, presencia de producciones de los alumnos, etcétera)?

¿Hay aulas por cada grupo-clase o aulas por área o grupos de áreas de enseñanza?

✓ **¿Cómo están organizados los tiempos?**

¿Cómo es la organización de los tiempos escolares (duración de cada clase cantidad de materias que se abordan por día y por semana, duración de los recreos, tiempo destinado a actividades optativas, si las hay, al comedor, si lo hay, etcétera)?

¿Hay tiempos compartidos entre los alumnos del ciclo, más allá de los respectivos grupos-clase (por año, por ciclo, por turno)? ¿Cuáles son? ¿Cómo los organizan?

¿Cuáles son las modalidades adoptadas para este ciclo, al momento de la entrada a la escuela, la salida, la circulación entre los espacios de la escuela para las distintas actividades, etcétera?

✓ **¿Cuáles son los recursos de enseñanza disponibles para este ciclo (todo el ciclo, cada año, cada turno, etcétera)?**

¿En que espacios están ubicados (biblioteca, sala de música, de plástica, laboratorio de ciencias naturales, de computación, gimnasio, cada aula, algunas de ellas, etcétera)?

¿Cómo los obtienen, cómo los mantienen (los provee el sistema escolar, participan las familias de los alumnos y/o los propios alumnos, Colabora la comunidad, algunas instituciones en particular, etcétera)?

¿Cómo se usan (a través de normas explícitas, de una manera informal, los responsables del uso son los adultos, los alumnos también participan, etcétera)?

✓ **¿Se realizan tareas asistenciales destinadas a los alumnos de este ciclo?**

¿Cuáles son (comedor, copa de leche u otras actividades)?

¿Cómo es su organización y ejecución?

¿Cuál la distribución espacial y sus responsables?

¿Cuál es la interacción de los alumnos en estas instancias? ¿Existe superposición con la tarea pedagógica?

Después de realizarla Ud. identifique las fortalezas y debilidades de lo observado en la misma. Luego, que pueda tomarse un espacio-tiempo para "visualizar" cómo aumentar las fortalezas y su impacto y cómo tratar las debilidades para mejorar los aprendizajes y la calidad de "vida escolar". Será preciso dentro de este "nuevo mapa institucional" que detecte qué tiene que hacer Ud. mismo; qué debe emprender; reconocer qué apoyos externos requiere; qué otros actores de la institución tendrían que participar para generar la resolución adecuada y profesional al problema.

No deje de volver a utilizar la observación periódicamente para actualizar su mirada y el "mapa institucional", así los procesos de mejora estarán más "objetivados" y reorientados estratégicamente por el equipo directivo que Ud. integra.

Hoja de registro

*Durante el registro las anotaciones deben ser lo más simples posibles, incluyendo siempre algún indicador temporal, el enunciado de la situación y la descripción de la mayor cantidad de hechos que constituyen la situación observada. Puede utilizarse alguna **hoja de registro** que permita diferenciar con facilidad, lo que se describe y las impresiones del que observa; por ejemplo, la que se adjunta a continuación:*

Fecha:

Escuela:

Ubicación:

Situación observada y contexto:

.....

.....

Tiempo de observación:

Observador:

HORA	DESCRIPCION	INTERPRETACION <i>(lo que pienso, siento, conjeturo, me pregunto)</i>