

resolador, m. (po et y abona) m. f. Hijo de sobrino carnal.
resol. m. Reverberación del sol.
resolano, m. (De *es* y *abona*) adj. m. Cese del sitio donde se toma el sol sin que ceda el viento. U. t. c. x. f.
resolgar. (De *resole*, lat. *res* *solere* *resolere*) intr. p. va. resollar.
resol. m. Cans. Aguardiente con cañela y azúcar y otros ingredientes olorosos, rosol.
resoluble. (Del lat. *resolubilis*) adj. Que se puede resolver.
resolución. (Del lat. *resolutio*, *solvo* f. Acción y efecto de resolver o resolverse. § 2. Armas, valor o arresto. § 3. Actividad, prontitud, vivacia. § 4. Decisión, providencia, auto o fallo de autoridad gubernativa o judicial. § 5. Paso de un acorde disonante a otro consonante, y también este último acorde en relación al anterior. § en resolución, m. adv. que expresa el fin de un transmisión.
resolutamente, adv. m. ant. Con resolución y arresto.
resolutivamente, adv. m. Con resolución y decisión.
resolutivo, va. (Del lat. *resolutivus*, *solvo* *resolvo*, *resolvo*) adj. Aplicado al

Anticipación

8

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



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

Módulo 1

Desafíos de la educación

Módulo 2

Gestión educativa estratégica

Módulo 3

Liderazgo

Módulo 4

Comunicación

Módulo 5

Delegación

Módulo 6

Negociación

Módulo 7

Resolución de problemas

Módulo 8

Anticipación

Módulo 9

Trabajo en equipo

Módulo 10

Participación y demanda educativa

IIFE Buenos Aires - UNESCO

www.iife-buenosaires.org.ar

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

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

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

Anticipación

8

Módulo



IIFE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Índice

ANTICIPACIÓN DEL FUTURO	5
Los estudios de prospectiva	5
Métodos de la prospectiva	15
¿Qué ha aportado la prospectiva?	18
LA SUPERACIÓN DE ESQUEMAS LINEALES	21
La administración en tiempos de estabilidad	21
Actitudes ante a los cambios	21
Requerimientos de contextos cambiantes	22
GESTIÓN Y ANTICIPACIÓN	27
Toma de decisiones	27
Anticipación y gestión educativa	28
ACTIVIDADES	30
NOTAS PARA LA MEMORIA	31
BIBLIOGRAFÍA	32

Recuadros

PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: PAPEL DE FUTURO <i>Juan Carlos Tedesco.</i>	10
SUENAN CAMPANAS DE ALARMA: LA ESCUELA PUEDE GENERAR INTELIGENCIA REPARTIDA <i>David Perkins.</i>	19
¿GESTIÓN? <i>María De Ibarrola.</i>	24

Anticipación

***¿Queremos un mundo
que cambie con nosotros,
sin nosotros,
o contra nosotros?***

Michel Godet

El presente módulo se propone reconsiderar los procesos reflexivos -y sus herramientas- que tienen lugar antes de la elaboración de proyectos de acción en la gestión educativa.

Procura así motivar e incrementar la competencia reflexiva y anticipatoria de los responsables del diseño de las estrategias de mejoramiento e innovación educativa.

En esta instancia no se pretende profundizar una formación metodológica sobre los nuevos acercamientos prospectivos. Se hará hincapié en generar una comprensión articulada sobre las nuevas estrategias desarrolladas para hacer frente a los actuales requerimientos de los contextos complejos y cambiantes. Se pretende así recuperar la riqueza de estos planteamientos que pueden nutrir los procesos de información y toma de decisiones de la gestión educativa.

Anticipación del futuro

Los estudios de prospectiva

La prospectiva puede entenderse como una mirada al futuro que se realiza para clarificar las acciones del presente. Michel Godet la define como un "panorama de los futuros posibles de un sistema destinado a clarificar las consecuencias de las acciones encaradas".

Si bien el término *prospectiva* fue creado en 1950 por Gastón Berger en contraposición a *retrospectiva*, los estudios de prospectiva se desarrollaron desde 1930. En Estados Unidos y en Francia han estado orientados a afrontar los esfuerzos de transformación relacionados con el futuro desde el fin de la Segunda Guerra. Pero sólo en fecha más reciente (1970) esos estudios comenzaron a sostener un creciente desarrollo teórico y metodológico. Las prácticas de prospectiva se han extendido por los cinco continentes y el fin de siglo ha sido un rico terreno de exploración por lo abrumador de sus cambios y los altos niveles de incertidumbre que viven los sujetos.

En el panorama mundial, países, sistemas y organismos internacionales han desplegado en los últimos 25 años una gran cantidad de estudios con el fin de avizorar con claridad los posibles escenarios sociales del futuro. En 1970, el Club de Roma analizó el crecimiento económico y demográfico y sus posibles relaciones con el impacto en el orden ambiental. Un trabajo alternativo es el que realizó en el contexto latinoamericano en esa misma década la Fundación Bariloche con la dirección de Amílcar Herrera (1977). También diversas actividades de las agencias del sistema de Naciones Unidas, como PNUD, PNUE, ONU y UNESCO han generado análisis de esta naturaleza.

Específicamente, la UNESCO y sus *programas de investigación prioritaria* han estudiado las tendencias de largo plazo en ámbitos de la ciencia, la educación y la comunicación. La OCDE ha realizado distintos análisis de prospectiva y, más recientemente, el programa de estudio sobre el futuro en el largo plazo.

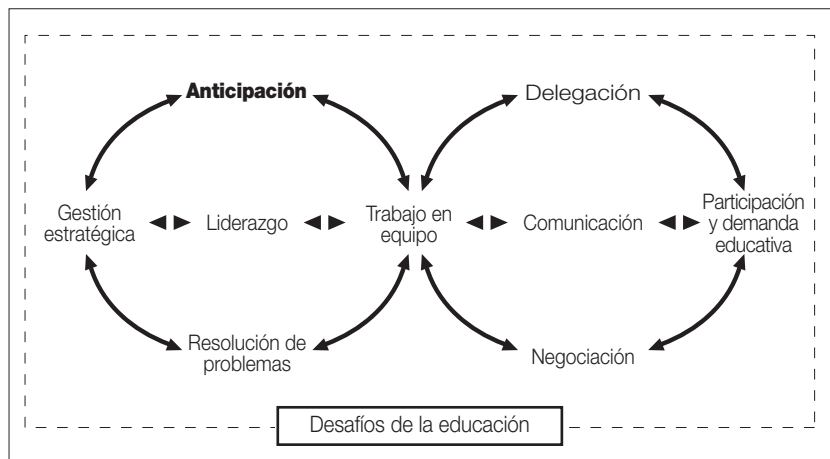
Paralelamente, diversos países: desde Japón, Corea, Tailandia, Filipinas hasta Colombia, Costa Rica, Perú, México, Ecuador, transitando por Inglaterra, Portugal, Estados Unidos, Polonia, por sólo citar algunos, han realizado estudios de prospectiva para profundizar distintos sectores de interés. Un solo ejemplo: Japón puso énfasis en el *management* y la situación de sus empresas, en tanto que en los países escandinavos el acento fue puesto -como lo menciona Fabrice Hatem (1993) en su texto- en los grandes problemas más globales, como la democracia, la moral, el desarrollo y el medio ambiente.

El propósito de los estudios de prospectiva es ampliar la reflexión sobre las decisiones de hoy que pueden afectar el futuro. Su principio básico es que el futuro no es una mera prolongación del pasado y del presente; el futuro es indeterminado

y múltiple, abierto al juego de varios actores. La intención de la prospectiva es "contemplar el futuro para iluminar el presente". Su preocupación no radica en negar la incertidumbre sino, muy por el contrario, lidiar con ella reduciéndola a su mínima expresión, pero incorporándola en las decisiones del presente.

La prospectiva parte de un postulado de libertad frente a los futuros -en plural- que se propone otorgar una mayor visibilidad a las decisiones sobre el porvenir. Así, la prospectiva alimenta la acción, reconociendo las oportunidades y las amenazas que existen en las grandes tendencias del futuro y fortaleciendo la reflexión estratégica con vistas a capturar las opciones de ese futuro: "*pensar el futuro es una manera de cambiar el presente*" afirma Godet. En síntesis, pueden reconocerse los siguientes elementos en un estudio de prospectiva:

- es siempre un planteo intencional, voluntario y racional que se propone construir los futuros posibles;
- se plantea siempre en un horizonte de largo plazo, a partir de cinco años en adelante;
- es un estudio global, sistémico e interdisciplinario que vincula los niveles macro y micro;
- se afirma mayormente en estudios cualitativos, aunque incorpora la potencia de lo cuantitativo;
- es un estudio pormenorizado de la organización y, básicamente, de sus entornos para identificar sus posibles trayectorias;
- por último, los estudios de prospectiva cruzan tendencias de largo plazo con tendencias de corto plazo en la búsqueda de identificar las variables de ruptura, buscar relaciones, etcétera.



Uno de los estudios realizados en la década de los años setenta y que trascendió por su claridad y perspectiva es el que se efectuó en Francia sobre el transporte aéreo, con vistas a considerar nuevos requerimientos en esta materia y el desarrollo de sus aeropuertos. Si bien este ejemplo no pertenece al mundo de la gestión educativa, permite ver con amplia visibilidad cómo se presenta un trabajo de esta naturaleza (por esta razón se lo incluye).

Escenario optimista del transporte aéreo escrito en 1974 para el horizonte 1990, M. Godet (1977)

Este escenario se inscribe dentro del marco de hipótesis de medio ambiente compatibles entre sí y que presentan características favorables al transporte aéreo.

Marco geopolítico:

Este escenario corresponde al mundo dividido en cinco bloques, a saber: los Estados Unidos, la URSS, el Sudeste de Asia, Europa y el resto del Tercer Mundo (África, Oriente-Medio...). Se contempla una decadencia relativa y rápida de los Estados Unidos, y el éxito de los proyectos europeos, de los japoneses, y el papel clave desempeñado por los países que poseen materias primas.

Este escenario difiere radicalmente del esquema tendencial, en la medida en que, desde la primera fase, 1974-80, la pérdida de influencia norteamericana da lugar a una emergencia de los otros bloques; lo cual significa:

- *Una Europa política y una política de Europa a nivel de transportes, de la construcción aeronáutica, de la industrialización, de ordenación del territorio y de lo social.*
- *Un desarrollo rápido de los intercambios intrabloques y entre bloques próximos, en un contexto internacional de viva competencia donde la exportación representa una necesidad para los países desprovistos de recursos naturales.*
- *Una persistencia de los conflictos locales, alimentados por las rivalidades entre bloques. La conquista del nuevo Eldorado, que son los océanos, es el reto esencial.*
- *El abastecimiento de energía fósil no constituye una restricción.*
- *Las firmas multinacionales raramente son firmas multibloques.*
- *El sistema monetario internacional se orienta hacia la existencia de varias zonas monetarias: zona yen, zona ecu, zona dólar. El cambio entre estas grandes monedas es con tasas flotantes.*
- *La existencia de bloques homogéneos hace posible una política eficaz de lucha contra la inflación.*

Marco económico de Francia en el contexto de una Europa unida:

La emergencia de Europa como bloque político necesita un fuerte crecimiento económico (superior a un 6% anual), acompañado de una automatización de la industria; la tendencia social es a la alineación con la situación más ventajosa; es el efecto demostración que se traduce por: a) una disminución de la desigualdad de los ingresos, donde esta era la más fuerte de Europa: en Francia; y b) una disminución de la duración del trabajo semanal en Francia y la generalización de vacaciones cortas (semana de invierno, semana de cuatro días, incluso de tres días para una minoría).

Descentralización regional a escala europea. Francia aparece, desde el punto de vista de la densidad, como el desierto de Europa y la inmigración de europeos es allí importante, pero la urbanización está planificada, se trata de una civilización agroubana. Mejora de las condiciones de vida (transportes rápidos), viviendas, tiempo libre, trabajo más creativo, disminución de la edad de jubilación. El proyecto europeo moviliza la opinión, se instala un nuevo sistema de valores; la renta ya no es el único indicador del éxito social, aparecen otros factores tales como el tiempo libre, el modo de vida con independencia del dinero, la información juega un papel clave, la formación permanente se convierte en una necesidad, la cual se ve facilitada por los progresos realizados en el ámbito de las telecomunicaciones.

La menor desigualdad de los ingresos va acompañada de diferencias cada vez más acentuadas en el modo de vida. El prestigio de los cuadros superiores no procede ya de su renta, sino que se explica por la libertad y el tiempo libre del que disponen para su trabajo (trabajan en su casa).

Consecuencias para el transporte aéreo:

1) Construcción aeronáutica:

Los constructores europeos se asocian, lo que les permite controlar mejor el mercado europeo que en el pasado.

Los europeos y los norteamericanos compiten enérgicamente por la venta de aparatos a los otros bloques, principalmente por la venta de aviones militares. La armonización de los proyectos europeos va acompañada de una diversificación de los proyectos.

En un contexto de fuerte crecimiento del tráfico, los constructores buscan conservar su avance tecnológico. Se lanzan especialmente en la construcción de aviones gigantes (800 plazas, 747 "double pont").

La tendencia a la especialización del tráfico (turismo, negocios, vuelos continentales, vuelos intercontinentales) lleva a los constructores a diversificar sus gamas.

Esta competencia no excluye la cooperación para algunos proyectos como la construcción de nuevos motores, la puesta a punto de un super-Concorde.

La relación de fuerza es bastante favorable a los europeos para que el Airbus penetre en el mercado norteamericano. Más aun cuando aviones que no cumplen las normas han sido arrinconados desde 1978.

2) Las compañías aéreas:

La política europea de transporte se plasma en la creación de dos "pools" de compañías europeas: una para la explotación del mercado interior europeo y la otra para las relaciones interbloques.

El mercado interior europeo presenta las mismas características que el mercado interior norteamericano: tráfico muy denso, tarifas poco elevadas para hacer frente a la competencia de otros medios de transporte.

Compañías especializadas: Air Inter y las compañías de tercer nivel representan a Francia en este "pool" interior.

El mercado interbloque, para el cual Air France se ha especializado en colaboración con otras compañías europeas, ve la generalización de las líneas de vuelo internacional del fenómeno Atlántico-Norte, lo que se explica por la viva competencia entre los "pools" de compañías de diferentes bloques. El déficit de explotación en las líneas de larga distancia se ve compensado por el fuerte crecimiento del tráfico de media distancia, que es más rentable.

3) Tráfico de pasajeros:

El análisis del contexto nacional de aquí a 1990 muestra que el transporte aéreo evoluciona en un mercado que le es muy favorable. Varios factores conducen a esta constatación:

- La reducción de la desigualdad de los ingresos;*
- El fuerte crecimiento económico;*
- El aumento del tiempo libre y más libertad en la organización del trabajo (trabajo en casa) para un sector nada despreciable de la población;*
- La intensidad de los movimientos migratorios;*
- La baja de las tarifas;*
- La disminución de la edad de jubilación.*

Todos esos factores permiten bosquejar dos retratos tipo de los clientes que acceden al transporte aéreo.

El primero es un joven empleado de 25-30 años. No es aún ejecutivo, pero tiene ya su modo de vida; ello es posible en la medida en que su mujer trabaja. La disminución de la duración del trabajo semanal le ha permitido encontrar una vida familiar regular cerca de su mujer y de sus dos hijos.

La pareja efectúa uno o dos viajes anuales en vuelo charter, con o sin los niños, lo cual es posible en la medida en que los abuelos están disponibles (jubilaciones a edad más joven) y en que los "tours operators" se encargan, de forma separada, del transporte y de las vacaciones de los niños.

La incorporación de esta clientela, que representa alrededor de un 15% de la población activa, convierte el transporte aéreo en un transporte de masa.

El segundo es un ejecutivo, cuya actividad semanal presenta dos aspectos: una parte de intensos desplazamientos y una parte fija: trabaja en casa.

La duración del trabajo semanal se reduce a tres o cuatro días, pasa un día o menos en su casa para redactar, informarse, etc. Los medios de telecomunicaciones le permiten permanecer en contacto con su empresa.

Su residencia secundaria se ha convertido en su residencia principal. Los abonos anuales a buen precio le permiten tomar el avión para trasladarse a su lugar de trabajo que, desde entonces, puede encontrarse a más de 500 km de su casa. Se trata de la generalización del fenómeno "piloto de línea" que, en un gran número, trabaja en París y vive en la Costa Azul.

A pesar de los progresos realizados en las comunicaciones, está obligado a desplazarse frecuentemente al extranjero por motivos profesionales. Los aeropuertos ofrecen las "oficinas-hoteles" que le permiten mantener reuniones allí mismo y volver a marcharse lo más rápido posible.

Tomado de GODET MICHELL **De l'anticipation á l'action. Manuel de Prospective et de Strategie.**

En fechas más cercanas se han realizado otros análisis similares, entre los que se destacan los relacionados con los procesos de reestructuración y descentralización vinculados con el surgimiento del Mercado Común Europeo. En el ámbito educativo, se efectuó en Francia, entre 1987 y 1988, un estudio que trascendió fronteras: el de Jacques Lesourne (1993) publicado como **Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000**. Su propósito fue "formular las cuestiones a plantear a mediano y largo plazo para preparar el futuro del sistema educacional francés". Además de la perspectiva que despliega el informe, es remarcable la capacidad que ha tenido para señalar los principales puntos de la reforma educativa que se viene desarrollando en ese país desde esos años.

Profesores de enseñanza secundaria: papel de futuro

Introducción

Diversas circunstancias -tanto internas como externas al sistema educativo- han convertido a la enseñanza secundaria en el período más crítico del proceso pedagógico. Desde el punto de vista interno, la universalización de la enseñanza básica ha dado lugar a la masificación de la enseñanza media y, con ello, la crisis del modelo clásico tradicional, que concebía este nivel como un mecanismo de paso a la Universidad a través del acceso a la cultura general. Desde el punto de vista externo, la crisis de la enseñanza media está asociada a la situación de la juventud en la sociedad moderna. En este sentido, asistimos a cambios muy significativos provocados por, al menos, tres tendencias muy importantes de la sociedad moderna: la tendencia a ampliar cada vez más los ámbitos del estilo de vida de las personas, sobre los cuales es posible tomar decisiones; a adelantar el momento en que se toman dichas decisiones; y la tendencia a postergar cada vez más el acceso a la vida activa y a la independencia económica, concebidos como los factores más importantes de la autonomía personal.

En este juego de tendencias contradictorias, la juventud aparece asociada a imágenes que, por un lado, presentan un futuro incierto, carente de posibilidades, de utopías y de proyectos en los cuales valdría la pena invertir energías; y, por el otro, la juventud constituye el símbolo de la creatividad y de las posibilidades de utilización plena de los márgenes de libertad existentes.

La enseñanza secundaria enfrenta, de esta manera, la necesidad de redefinirse en un sentido global. Ya no se trata solamente de modificar los métodos pedagógicos o de renovar los contenidos curriculares, sino de encontrar una fórmula pedagógica-institucional, que permita articular demandas distintas y hasta contradictorias: formación básica para responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, preparar para la Universidad a los que aspiran a continuar sus estudios, preparar para el mundo del trabajo a los que no siguen estudiando y desean incorporarse a la vida activa, y formar la personalidad integral de los jóvenes, particularmente en lo referido al desempeño ciudadano.

Las demandas a la enseñanza secundaria constituyen, en definitiva, demandas a sus docentes y a las instituciones que los afectan. En este sentido, es preciso reconocer que buena parte de las discusiones que tuvieron lugar en las últimas décadas acerca de los procesos de transformación educativa desconocieron, subestimaron, o simplemente concibieron en forma retórica, el papel de los docentes en general y de los profesores de enseñanza secundaria en particular. Las variables fundamentales sobre las cuales se apoyaron las tentativas de reforma fueron los cambios curriculares, los cambios de la estructura organizativa del sistema, el aumento del tiempo de aprendizaje, el equipamiento didáctico, los textos, etc. Los docentes, en general, fueron simplemente considerados como un insumo más del proceso pedagógico.

Si bien la validez de estos enfoques puede, eventualmente, ser discutida en el contexto de las estrategias educativas del pasado, todo indica que resulta imposible mantener estas en el futuro. Tanto desde el punto de vista pedagógico en sentido estricto, como desde el de la organización institucional de las actividades educativas, el docente estará llamado a jugar un rol central en las transformaciones educativas del futuro.

Desde el punto de vista pedagógico, el reciente informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, definió como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro el aprender a aprender. Ya no se trata simplemente de aprender determinado cuerpo de conocimientos e informaciones, sino de aprender los mecanismos, las operaciones y aquellos procedimientos que permitan

actualizar nuestros conocimientos a lo largo de toda la vida. El desarrollo de la capacidad de aprender implica, como veremos más adelante, disponer de amplias posibilidades de contacto con docentes que actúen como guías, como modelos, como puntos de referencia del proceso de aprendizaje. Nadie desconoce, por supuesto, que el actor central del proceso de aprendizaje es el alumno; pero su actividad no requiere una guía experta y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer.

Desde el punto de vista institucional, a su vez, las reformas actuales suelen tender a otorgar altos niveles de autonomía a las escuelas, para que ellas definan los procedimientos y las estrategias pedagógicas más pertinentes para el logro de los objetivos educativos comunes. Las experiencias recientes están demostrando, sin embargo, que las reformas institucionales no podrán avanzar en forma significativa sin una política integral dirigida al personal docente. En términos generales, estas experiencias tienden a demostrar que la autonomía institucional exige, como condición necesaria para su realización, un nivel de profesionalidad significativamente más alto y distinto que el actual, por parte del personal docente en todas sus categorías.

Las reflexiones que se presentan en este texto intentan, en consecuencia, analizar el tema de los profesores de enseñanza secundaria a partir de estos dos ejes de discusión: pedagógico e institucional. Su objetivo es abrir algunas perspectivas de discusión y de experimentación que permitan avanzar, no sólo desde el punto de vista teórico, sino político-educativo.

Aprender a aprender y desempeño docente

Los pronósticos acerca de la importancia creciente que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro se basan en dos de las características más importantes de la sociedad moderna: la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos y la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información.

A diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional, permanente a lo largo de toda la vida. Pero, además de la significativa velocidad en la producción de conocimientos, también existe ahora la posibilidad de acceder a una cantidad enorme de informaciones y de datos que nos obligan a seleccionar, a organizar, a procesar la información, para que podamos utilizarla.

En estas condiciones, la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones, sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. Este cambio de objetivos está en la base de las actuales tendencias pedagógicas, que ponen el acento en los fenómenos metacurriculares. David Perkins, por ejemplo, llama la atención acerca de la necesidad de distinguir dos tipos de conocimientos: los de orden inferior y los de orden superior. Los primeros consisten en los conocimientos sobre determinadas áreas de la realidad. Los de orden superior son conocimientos sobre el conocimiento. El concepto de metacurriculo se refiere precisamente al conocimiento de orden superior: conocimientos acerca de cómo obtener conocimientos, de cómo pensar correctamente, de nociones tales como hipótesis y prueba, etcétera.

Si el objetivo de la educación consiste en transmitir estos conocimientos de orden superior, el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado. Su función se resume, desde este punto de vista, en la tarea de enseñar el oficio de aprender; lo cual se contrapone al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno, en la que el alumno no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento, sino las operaciones que permiten triunfar en el proceso escolar. En el modelo actual, el oficio de alumno está basado en una dosis muy alta de instrumentalismo, dirigido a obtener los mejores resultados posibles, de acuerdo con los criterios de evaluación, muchas veces implícitos, de los profesores.

¿En qué consiste el oficio de aprender? Al respecto, es interesante constatar que los autores que trabajan sobre este concepto evocan la metáfora del aprendizaje tradicional de los oficios, basado en la relación entre el experto y el novicio. Pero, a diferencia de los oficios tradicionales, lo que distingue al experto del novel en el proceso de aprender a aprender es cómo encuentra, retiene, comprende y opera sobre el saber en el proceso de resolución de un determinado problema.

A partir de esta pareja "experto-novel", el papel del docente se define como el de un "acompañante cognitivo". En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios, el procedimiento utilizado por el maestro es visible y observable. El maestro muestra cómo se hacen las cosas. En el aprendizaje escolar, en cambio, estos procedimientos están ocultos y el maestro debe ser capaz de exteriorizar un proceso mental generalmente implícito. El "acompañante cognitivo" debe, por ello, desarrollar una batería de actividades, destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego -poco a poco- ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos. En síntesis, pasar del estado de novel al estado de experto consiste en conseguir las destrezas que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas.

El concepto mismo de "acompañante cognitivo" permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como modelo. En el esquema clásico de análisis de la profesión docente, el perfil "ideal" del docente era definido a partir de rasgos de personalidad ajenos a la práctica cotidiana de la enseñanza. En este nuevo enfoque, en cambio, el docente puede desempeñar el papel de modelo desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje.

La modelización del docente consistiría, de acuerdo con este enfoque, en poner de manifiesto la forma en que un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito.

Sobre estas bases, el desempeño docente permitiría, al menos teóricamente, superar algunos de los dilemas típicos de los profesores de enseñanza secundaria, en particular el producido respecto a la identidad del profesor como educador o como especialista en su disciplina. Como bien se sabe, el profesor de secundaria -a diferencia del maestro de escuela básica- enseña una determinada disciplina. Esta vinculación con el conocimiento produce una doble lógica de intereses, lealtades y pautas de prestigio: las que provienen de la disciplina y las que provienen de la profesión de educador. Los diagnósticos al respecto son elocuentes. José M. Esteve, en un reciente ensayo sobre la formación inicial de los profesores de secundaria, señalaba con claridad que las instituciones de formación de los profesores, generalmente, la Universidad, ofrecen un modelo de identificación profesional basado en el concepto de investigador-especialista, más que en el concepto de profesor-educador. Tomando el ejemplo de la historia, Esteve señala que "(...) los estudiantes se definen a sí mismos como futuros historiadores y no como futuros profesores de historia" y que "(...) la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden: un fastidio lamentable para escapar al paro". Este fenómeno se presenta con características más o menos similares para otras áreas como las ciencias y las artes, donde los estudiantes son formados como científicos o como artistas y no como profesores de esas áreas del proceso pedagógico.

Esta dimensión del problema de los profesores de secundaria es una de las cuestiones claves de la actual crisis de este nivel. En la medida que la cobertura se ha universalizado y que una parte muy importante de la educación secundaria clásica pasa a formar parte de la educación obligatoria, el modelo tradicional del profesor por disciplina, que va de un establecimiento a otro sin tener en cuenta las características individuales de sus alumnos ni el perfil institucional del establecimiento, asume características significativamente disfuncionales con los objetivos perseguidos.

Sin embargo, desde el momento en que la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una disciplina -la historia, por ejemplo-, sino a todas las actividades que definen el trabajo del historiador, la dicotomía entre la enseñanza y el trabajo científico tiende a reducirse. Este enfoque implica un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesor como de los alumnos, y abre una serie muy importante de problemas para la formación inicial de los profesores, sus modalidades de trabajo pedagógico, sus criterios de evaluación y los materiales didácticos.

Autonomía institucional y desempeño docente

Entre las numerosas consecuencias que produce la incorporación de mayores niveles de autonomía institucional en los establecimientos escolares sobre el desempeño profesional de los docentes, la principal de ellas es la exigencia de trabajar en equipo. Esta implica una ruptura importante en la cultura tradicional de los docentes, basada en la idea de autonomía individual, asociada a un alto nivel de regulación y control burocrático de sus actividades. Como han señalado varios estudios, la actividad de los profesores se caracteriza principalmente por el anonimato y el reglamentarismo, lo cual permite concebir la docencia como un "oficio de individualistas". La impersonalidad burocrática constituye la mejor garantía de la autonomía en la relación pedagógica. Por ello, si bien los profesores perciben negativamente la inspección, pocos la desaprueban, ya que los protege de toda intervención externa. En este esquema de acción educativa, basada en el individualismo docente, la unidad de trabajo es el salón de clase y no la institución escolar, la escuela.

Varias tendencias, cuya vigencia ya está presente en el desarrollo de la educación, indican que este rasgo de la cultura profesional de los docentes no podrá mantenerse en el futuro. En primer lugar, la heterogeneidad de los alumnos obliga a trabajar en equipo para atender las diferentes exigencias, tanto de tipo cognitivo como cultural, que presentan los estudiantes; en segundo lugar, la diversificación de las demandas a la educación no puede ser satisfecha individualmente por cada docente sino por la institución en su conjunto; en tercer lugar, el reconocimiento cada vez más evidente de la continuidad del proceso de formación de la inteligencia y de la personalidad requiere un trabajo articulado entre los docentes que trabajan en las diferentes etapas del proceso educativo; por último, el desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo constituye una exigencia para los alumnos, cada vez más intensamente requerida tanto por el mercado de trabajo como por la sociedad.

Pasar de una cultura de ejercicio individual del oficio a una cultura de profesionalismo colectivo no es un proceso fácil. En primer lugar, es importante reconocer que si bien la reforma institucional, basada en la mayor autonomía y la existencia de proyectos por establecimiento, ha sido un paso muy importante, ello no agota el proceso. La autonomía institucional es una condición necesaria, pero no suficiente para el trabajo en equipo.

En segundo lugar, también es importante reconocer que no existe un sólo tipo de equipo.

Utilizando una metáfora deportiva, Peter Drucker define tres grandes categorías de equipos: la primera se refiere al tipo que se establece en el juego de tenis en pareja; en ese caso, los equipos son de pocos miembros y cada uno trata de adaptarse a la personalidad, las fortalezas y las debilidades del compañero. La segunda se encuentra en el juego de béisbol, o en las orquestas, en el que cada miembro tiene posiciones y funciones fijas a desempeñar. La tercera categoría se basa en el juego del fútbol, donde cada jugador tiene posiciones fijas, pero el conjunto se mueve simultáneamente y adopta para ello una determinada estrategia. La definición de cuál será el tipo dominante de equipo en una determinada institución constituye un paso importante en la elaboración del proyecto institucional.

En tercer lugar, el análisis y las propuestas de trabajo en equipo en instituciones educativas se apoyan fundamentalmente en las experiencias efectuadas en el sector privado, donde la adhesión a determinados principios suele ser un requisito de entrada,

y donde los líderes de la institución tienen posibilidades de tomar decisiones para garantizar la coherencia del proyecto. Estos dos rasgos -adhesión a principios y poder de decisión- no aparecen de la misma manera en las instituciones públicas, que se orientan por principios formales de funcionamiento burocrático. Cómo introducir en las instituciones educativas públicas los rasgos que permitan un funcionamiento más comprometido con determinados objetivos, y más cooperativo desde el punto de vista del trabajo profesional es, precisamente, uno de los problemas más importantes que se presenta a la política educativa actual, en particular desde el punto de vista de la administración y de la gestión.

Al respecto, es importante recordar que la incorporación de la idea del equipo docente tiene implicaciones importantes sobre las condiciones de trabajo. ¿Cómo permitir la movilidad de los docentes si se pone el acento sobre la autonomía institucional y si el desempeño está asociado al perfil de cada institución?, ¿cómo definir una política salarial por equipos y no por individuos aislados?, ¿cómo garantizar niveles adecuados de objetividad en la evaluación del ejercicio docente cuando el rendimiento es por equipo y no por individuo? son el tipo de preguntas que aparecerán a medida que se avance en el desarrollo de estrategias educativas basadas en la idea de promover una educación adecuada a los nuevos desafíos. Estas preguntas no tienen respuestas únicas ni a priori y será necesario aceptar que no existe una manera única de resolver los problemas. La elaboración de las respuestas exigirá, en consecuencia, un cierto grado de experimentación y de evaluación de resultados, en las que las tradiciones de cada país desempeñarán un papel fundamental.

A pesar de esta carencia de respuestas fijas, existen, sin embargo, algunas líneas de acción sobre las cuales es posible definir políticas específicas. Una de ellas es la formación en servicio de los docentes, sobre la base del establecimiento escolar y no sobre las exigencias de cada disciplina. Al respecto, el debate es muy interesante y la dicotomía no implica optar por una opción de forma exclusiva. La capacitación en servicio ha estado tradicionalmente efectuada al margen del establecimiento donde ejerce el docente y ha sido destinada a satisfacer carencias de su desempeño individual, ya sea en la asignatura especial o en el tipo de problemas que el docente afronta en su clase. Los límites de esta modalidad de capacitación en servicio se han mostrado en diversos estudios. Apoyar los programas de capacitación en servicio en las necesidades del establecimiento escolar, en cambio, tiende a favorecer el trabajo en equipo y la cultura común. Esta alternativa para la formación en servicio no anula la posibilidad ni la necesidad de recibir capacitación individual específica. La complementariedad de ambas formas de capacitación es evidente y el desafío al que hay que enfrentarse consiste, precisamente, en su articulación.

Fuente: JUAN CARLOS TEDESCO, Profesores de enseñanza secundaria: papel de futuro, en **Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo**. Documentos de un debate, Fundación Santillana.

Métodos de la prospectiva

En este apartado no se pretende agotar la metodología de la prospectiva ni formar para realizarlas, sino presentar el desarrollo del perfil instrumental de estos estudios para comprender sus desafíos. Por ello es relevante señalar las cuatro etapas de todo estudio prospectivo:

- I. Retrospectiva-diagnóstica, que se lleva a cabo con la construcción de grillas de análisis para generar una primera aproximación al sistema en estudio.
- II. Prospectiva-diagnóstica, en la que se utilizan, entre otros métodos, el de escenarios.
- III. Normativa, que se desarrolla para determinar cuáles son los futuros deseados.
- IV. Estratégica, en la cual se realiza la elección de escenarios y las acciones a encarar relacionadas con las variables estudiadas.

Básicamente, Michel Godet (1992) presenta diversas metodologías para la prospección del futuro. Una de las técnicas más utilizadas para pensar y analizar las evoluciones más probables del futuro es el método de escenarios, que permite una descripción sistémica sobre futuros cualitativamente diferentes y describe los caminos posibles que los relacionan con la situación de origen. Utiliza variables cualitativas y cuantitativas y considera las diversas dimensiones de la organización en estudio.

En la elaboración de los escenarios se construye un conjunto coherente de hipótesis para identificar las posibles y diferentes situaciones que se pueden presentar, de manera tal de prepararse para afrontarlas. Estos procesos estimulan el análisis de las estrategias con el fin de lidiar con la incertidumbre. Se estudian las alternativas de futuro para identificar las situaciones extremas, sobre las cuales la organización tiene muchas veces poco o nada de control. Se identifican tanto las oportunidades como las amenazas o trabas para el desarrollo de la organización

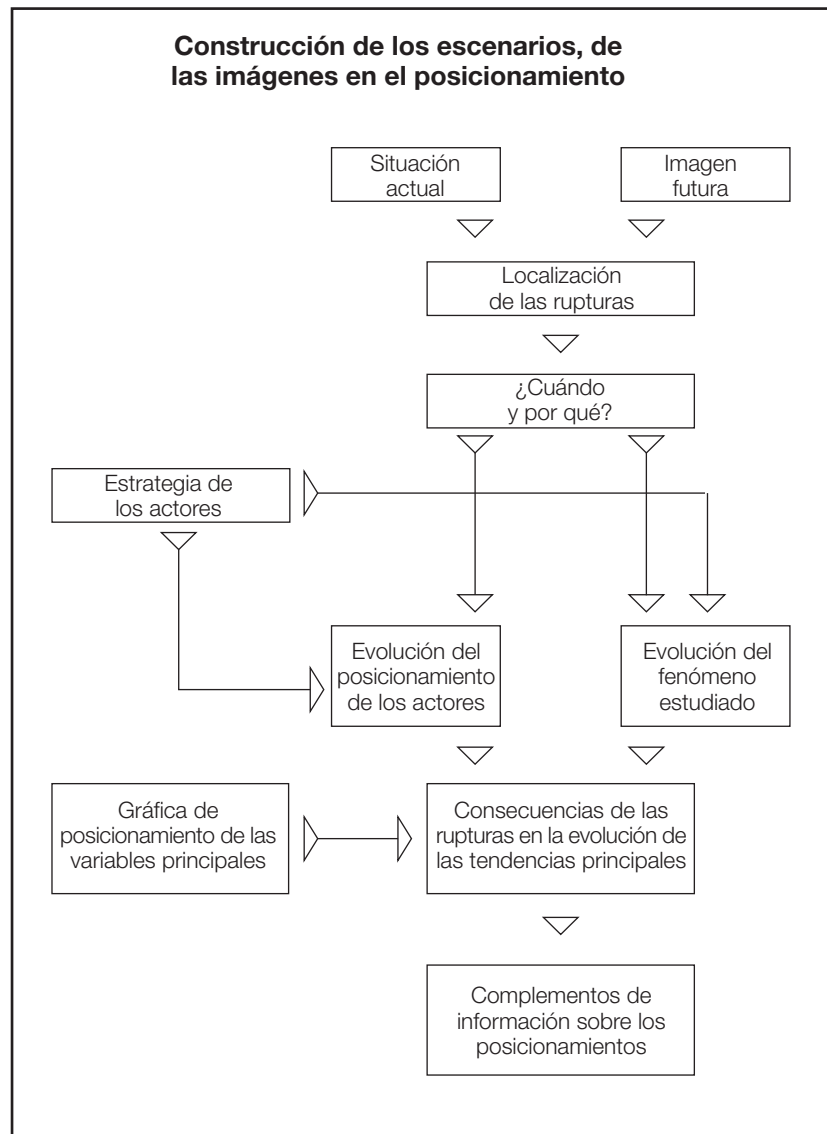
Así, en el decir de Leitao (1996) : "*Los escenarios son el conjunto coherente y plausible, no necesariamente probable, de acontecimientos seriados o simultáneos, a los cuales están asociados determinados actores en una escala de tiempo*".

Michel Porter (1990) lo expresa de esta forma: "*Un escenario es una visión internamente consistente de aquello que el futuro podría llegar a ser: con la construcción de múltiples escenarios, una organización puede explorar sistemáticamente las posibles consecuencias de la incertidumbre*".

El método de escenarios generalmente construye tres o cuatro situaciones por estudio y desarrolla una secuencia de trabajo como la que se explicita en el esquema –tomado de Godet (1990)- que se presenta a continuación.

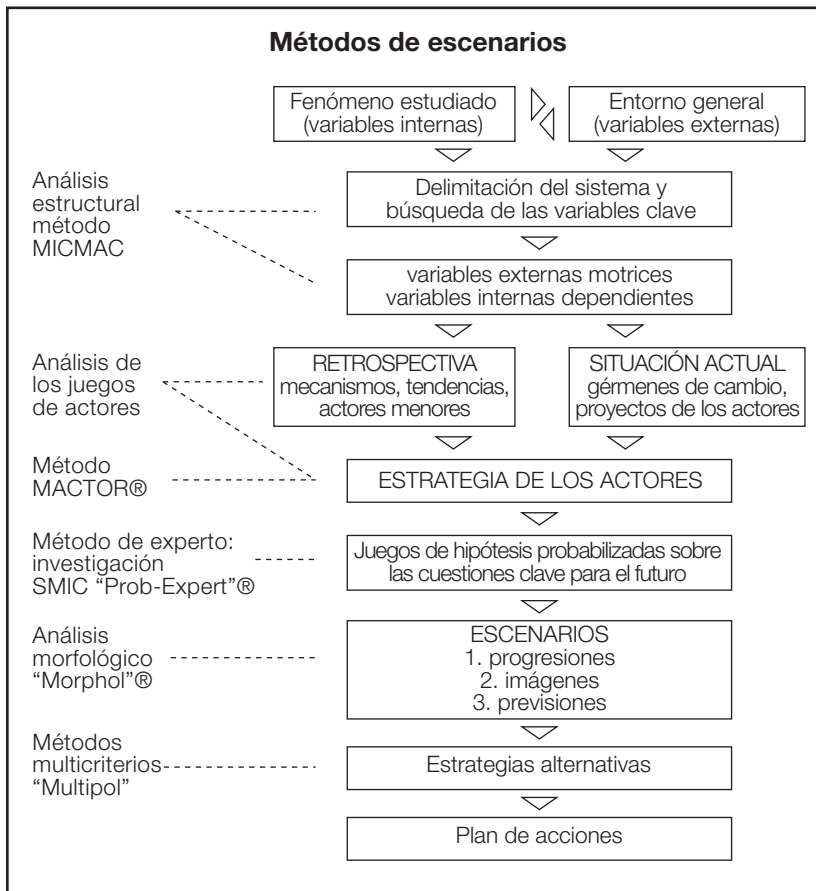
En la elaboración de los escenarios se construye un conjunto coherente de hipótesis, no para imaginar el futuro exactamente como irá a ser, cuestión imposible en sí misma, sino para identificar las posibles y diferentes situaciones que pueden llegar a presentarse, de manera tal de prepararse para afrontarlas.

Esquema 1



Si bien el método de escenarios básico realiza ese recorrido, en los estudios más elaborados, el autor incorpora: el análisis estructural o método MICMAC, el análisis estratégico; el juego de los actores o método MACTOR; las estrategias de simulación y métodos morfológico MORPHOL; la consulta de expertos o método SMIC; y el método de multicriterios o "Multipol", como lo articula el esquema 2 -que presenta en su texto Godet- y que se adjunta a continuación.

Esquema 2



OREALC-UNESCO, en el texto **Modelo de gestión GESEDUCA** (1994:72), incorpora las siguientes fichas de trabajo sobre estas metodologías, que se incluyen en el texto para facilitar un acercamiento mayor a estas propuestas:

Ficha técnica: Escenarios

Es una técnica para identificar los posibles escenarios que podrían ocurrir y que tendrían incidencia en los proyectos de acción del actor.

Instrucciones:

- A.** 1. Identificar las variables del entorno sobre las cuales el actor no ejerce control y que tienen incidencia en los proyectos de acción.
2. Establecer los valores probables que podrían asumir las variables identificadas, señalando un valor negativo, un valor positivo y uno intermedio.
3. Combinar los valores de las variables de modo de conformar un escenario optimista, uno pesimista y uno intermedio.
- B.** 1. Seleccionar dos variables relevantes que representen tendencias significativas del entorno.
2. Escoger dos valores extremos para cada una de las variables.
3. Cruzar las variables seleccionadas y conformar cuatro cuadrantes cuyas combinaciones representen los escenarios de ocurrencia probable.

Ficha técnica: Matriz estrategias/escenarios

Es un instrumento para anticipar las estrategias que sería pertinente desarrollar en cada uno de los escenarios diseñados.

Instrucciones:

- 1. Construir una tabla de doble entrada que en su primera fila contenga cada uno de los escenarios identificados y analizados y en cuya primera columna, aparezcan las estrategias que sería necesario desplegar.*
- 2. Identificar, para cada escenario, los resultados que cabría esperar con cada estrategia y los recursos necesarios para llevarla a cabo.*

Ficha técnica: Mapa de actores

Es una matriz que permite identificar los actores relevantes en una situación, problema o proyecto de acción, así como relacionar los objetivos que persigue, sus posiciones frente a los que está en juego, sus estrategias y los recursos que controla.

Instrucciones:

- 1. Construir una tabla de doble entrada que en su primera fila contenga, por ejemplo, ítems como: objetivos del actor, interés en el proyecto, recursos que controla, posición, etc.; y, en cuya primera columna, aparezcan los actores relevantes del proyecto, situación o problema.*
- 2. Identificar para cada actor, con la mayor precisión posible, lo que de él cabría esperar en cada uno de los ítems señalados.*

Ficha técnica: Análisis de viabilidad

Es una técnica para estimar la posibilidad de que las propuestas o proyectos de acción de un actor se decidan, ejecuten o permanezcan en el tiempo.

Instrucciones:

- 1. Construir una tabla de doble entrada que en su primera fila contenga los ítems que se quieran evaluar; por ejemplo: viabilidad política, económica, organizativa, institucional, etc. y en su primera columna contenga cada uno de los proyectos de acción del actor.*
- 2. Estimar, mediante una escala de valores positivos o negativos, el grado de viabilidad de cada proyecto.*

¿Qué ha aportado la prospectiva?

En grandes líneas, puede afirmarse que la prospectiva y sus propuestas alertan al menos sobre las siguientes cuestiones:

- La necesidad de revisar las actitudes de las organizaciones y las personas ante los cambios y el futuro.
- La preocupación por destacar la necesidad de desarrollar nuevas capacidades y estrategias de frente al futuro.
- La estimulación de una lectura más integral de los contextos complejos y cambiantes con vistas a generar decisiones y acciones más acordes con ellos.

Suenan campanas de alarma: la escuela puede generar inteligencia repartida

Este libro apunta a una estrella especial del firmamento de la pedagogía: la escuela inteligente, a nuestro juicio, debe poseer tres características:

Estar informada. *En la escuela inteligente, los directores, los docentes e incluso los alumnos saben mucho sobre el pensamiento y el aprendizaje humanos y sobre su funcionamiento óptimo. También saben mucho sobre el funcionamiento óptimo de la estructura y de la cooperación escolar.*

Ser dinámica. *Este tipo de escuelas no necesita sólo información sino un espíritu enérgico. Las medidas que se toman tienen por objeto generar energía positiva en la estructura escolar, en la dirección y en el trato dispensado a maestros y alumnos.*

Ser reflexiva. *La escuela inteligente es un lugar de reflexión en la doble connotación del término: atención y cuidado. En primer lugar, quienes la integran son sensibles a las necesidades del otro y lo tratan con deferencia y respeto. En segundo lugar, la enseñanza, el aprendizaje y la toma de decisiones giran en torno del pensamiento.*

Como veremos más adelante, es de capital importancia colocar el pensamiento en el centro de todo cuanto ocurre. Cualquier empresa que desee progresar necesita de un espíritu enérgico y vigoroso y nada quita más energía que hacer muchas cosas y no tener tiempo para hacerlas medianamente bien. De acuerdo, lo queremos todo. Pero, ¿qué preferimos?: como mínimo, tres metas generales, estrechamente ligadas con la esencia de la educación y difíciles de refutar: I. retención del conocimiento; II. comprensión del conocimiento, y III. uso activo del conocimiento.

Hay una expresión que las engloba a todas: "conocimiento generador"; es decir, conocimiento que no se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él. El fundamento racional que lo sustenta puede reducirse a un simple enunciado: el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Sólo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionan sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo. Podemos reestructurar la educación según las cinco dimensiones:

I. La Teoría Uno afirma que necesitamos una instrucción que dé prioridad a la información clara, a la práctica reflexiva, a la realimentación informativa y a la motivación intrínseca y extrínseca.

II. La pedagogía de la comprensión.

III. El metacurrículo nos obliga a atender a un conocimiento de orden superior.

IV. La inteligencia repartida exige una organización de las actividades escolares que se centre en la persona más el entorno y no en la persona sola.

V. La economía cognitiva subraya la necesidad de forjar una economía cognitiva intensa y no moderada, cuyos logros justifiquen los costos financieros y psicológicos adicionales que entraña toda cognición compleja, tanto para los alumnos como para los maestros.

El último cuarto de siglo fue testigo del auge de la experimentación pedagógica y de un sinnúmero de descubrimientos surgidos de la investigación y la experiencia. Los estudios comparados sobre la enseñanza en los Estados Unidos, y la de otros países, no son sino uno de esos hallazgos. Nuestros conocimientos sobre la educación han avanzado en muchas áreas: desde los detalles del proceso de aprendizaje en la mente y el cerebro del individuo, hasta la amplia gama de factores estructurales que influyen en la viabilidad de una innovación en gran escala. Lo que nos falta, en cantidades colosales, no es el conocimiento sino el uso del conocimiento.

En las últimas dos décadas se ha realizado una investigación sin precedentes sobre el proceso de cambio. De qué manera una innovación se afianza o tambalea, perdura o se marchita. La única conclusión válida que podemos extraer de estos miles de estudios y experiencias es sumamente desalentadora: casi todas las innovaciones pedagógicas fracasan a largo plazo. Aun las que han tenido un buen comienzo vuelven a las prácticas de rutina a lo sumo en cinco años. Existen tres desafíos fundamentales respecto de toda innovación pedagógica de largo alcance:

- i. Afrontar las necesidades y las restricciones de la escala de trabajo, innovaciones viables en algunos contextos, resultan impracticables en gran escala en otros.*
- ii. Poner en funcionamiento el cambio, el proceso de instrumentar una reforma es fundamental. Sin una instrumentación hábil, incluso las innovaciones en principio viables generalmente fracasan.*
- iii. Desarrollar un profesionalismo reflexivo; el perfeccionamiento del maestro, tanto del que ya está en servicio como del que acaba de ingresar a la escuela, es esencial si se desea que las innovaciones progresen.*

Exige algo más que un puñado de tácticas que tienden a la reflexión: tareas que requieren esfuerzo cognitivo, cooperación entre pares, discusiones, debates, etc. Todo ello constituye, sin duda, un paso en la dirección correcta, pero no significa que se llegue a destino. La escuela inteligente, en el más pleno sentido de la palabra, es un intrincado mecanismo social en que los diversos factores -Teoría uno, pedagogía de la comprensión, metacurriculo, inteligencia repartida, economía cognitiva intensa y atención a la dinámica del cambio- se engranan para sustentar una enseñanza y un aprendizaje informados, dinámicos y reflexivos. Espero que los padres tomen en serio los peligros que entraña una educación difusa, únicamente preocupada por el cumplimiento de un programa que lo abarca todo, y encuentren un fundamento común en nuestras metas clave: retención, comprensión y uso activo del conocimiento. Espero que los empresarios reconozcan los daños causados por una enseñanza rutinaria y mecánica que produce egresados carentes de información y de ilusiones, y tengan fe en una enseñanza y en un aprendizaje más informados, dinámicos y reflexivos.

Espero que los maestros encuentren el optimismo y la orientación que necesitan para luchar contra la frustración y el cansancio, producto de las presiones que se ejercen en la mayoría de los ámbitos escolares, y hallen en este libro la confirmación de su buena práctica docente y también nuevas maneras de pensar acerca de la enseñanza y del aprendizaje. Espero que:

- los directores encuentren razones válidas para innovar, frente a la apatía y la desconfianza de las comunidades;*
- los ciudadanos, conscientes del poder que representa la educación pública, despierten y presten sus voces, opiniones y votos a la creación de la escuela inteligente;*
- los miembros de los consejos escolares la examinen y juzguen, en consecuencia, el funcionamiento pedagógico de las instituciones en las que prestan servicios;*
- los planificadores estatales de la educación la tengan en cuenta y se pregunten qué planes y procedimientos, dentro del área que les compete, pueden propiciar la creación de escuelas inteligentes;*
- que los políticos reconozcan que la educación deficiente aplasta a la sociedad, minando sus potencialidades, y juzguen cuán importante puede ser un aprendizaje reflexivo para la vitalidad intelectual y económica de la nación.*

Pero el fracaso en el uso del conocimiento es todavía una realidad palpable. Si nos centráramos en aquellos principios básicos y ampliamente reconocidos, crearíamos sin duda escuelas inteligentes en todas las comunidades. Porque es posible hacer de las escuelas una invención aun más ingeniosa, a fin de que sean plenamente lo que son: verdaderas maravillas de este mundo.

Fuente: DAVID PERKINS, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa, 1995.

La superación de esquemas lineales

La administración en tiempos de estabilidad

Los modelos organizacionales están enraizados en situaciones históricas, políticas y socioeconómicas específicas; son respuestas humanas a necesidades coyunturales y responden normalmente a urgencias muy concretas. De manera muy simplificada, puede decirse que los modelos organizacionales aún vigentes arrastran resabios de un pasado ligado a la "segunda revolución industrial" y a sus impactos tecnológicos que, como los actuales cambios, también superaron el mundo productivo y afectaron a toda la estructura social.

Intentando responder a las problemáticas de su tiempo, y basándose en el reinado de la racionalidad llevada a su máxima expresión, se concibieron organizaciones cerradas sobre sí mismas que construyeron una cultura limitada, limitante, inhibidora y empobrecedora para los seres humanos y las finalidades que se plantean. En este marco, las organizaciones estuvieron regidas por rutinas fijas y repetitivas a lo largo del siglo; ese modelo, con mínimos ajustes y mejoras, ha sobrevivido.

En ese contexto, el pensamiento administrativo concibió una visión formalista y mecanicista de la planificación en todos los ámbitos en que se aplicaba. La educación estuvo acorde con esas improntas, con épocas en que las administraciones afrontaban situaciones previsibles y repetitivas, que posibilitaban diseños *ex-ante* de planes que, con una gran racionalidad organizativa, programaban exhaustivamente todos los aspectos de la organización.

Son modelos de planificación y administración que se basaron fundamentalmente en proyecciones sobre datos del pasado y, en ese sentido, la planificación llegó a ser la extensión en el futuro de las tendencias pasadas, considerando ciertas hipótesis de extrapolación o de inflexión.

Actitudes ante los cambios

Las organizaciones han estado ocupadas durante mucho tiempo en administrar las permanencias. Ha resultado lento su proceso de comprensión sobre qué hacer para gestionar en tiempos de cambios fuertes y contextos complejos.

Dos patrones han dominado el modo de enfrentar los cambios; el primero es el que podría denominarse *pasivo*, en el que los cambios y el futuro no son percibidos o no se quieren afrontar. Las conductas más comunes son el inmovilismo, la

incertidumbre y la sensación de que no se puede hacer nada o del "no tenemos nada que ver": es la llamada "estrategia del avestruz".

El segundo patrón es el *reactivo*: en este patrón de comportamiento se espera el caos para reaccionar y actuar. Es la conducta del "*apagafuegos*": se pone en movimiento cuando la situación llegó al límite. Generalmente, sólo se logra administrar las crisis, con el deterioro organizacional que esto implica.

Abandonar los planes delineados sobre las líneas del pasado y generar respuestas acordes con los contextos cambiantes ha llevado mucho tiempo y aprendizajes. Los actuales desafíos plantean la necesidad de incorporar un espíritu atento a las permanencias, pero también a los cambios que plantea el futuro. Exige asumir los riesgos y capacidad para identificar las oportunidades y las amenazas en el horizonte de la organización. Impone un actor que pueda moverse en el triple movimiento que produce el corto y el mediano plazo, pero no desestima ampliar la mirada hacia el largo plazo.

Esto supone asumir, ante el futuro y ante los cambios, una actitud de *vigía* que, apoyándose en la experiencia pasada y la presente, no desestime la construcción de los futuros posibles de forma tal de poder reconocer la incertidumbre en su camino, incorporándola para lidiar con ella. Implica incorporar a los determinismos del pasado el panorama de los futuros posibles, de forma tal de generar estrategias de conducción de las acciones que posibiliten trabajar para un futuro deseado. Asumir las incertidumbres y la búsqueda para aclarar las posibles discontinuidades del futuro podría permitir también el desarrollo de una organización más preparada para el futuro, en los actuales ambientes de cambios acelerados.

Requerimientos de contextos cambiantes

Las actuales organizaciones y sus entornos, en movimiento constante y muchas veces imprevisibles, ya no requieren como antaño un ordenado listado de decisiones que habría que tomar; ya que las estructuras no sólo deberán adecuarse a los contextos sino anticiparlos. La actual coyuntura requiere nuevas capacidades y otra sensibilidad, que tendrá que ser acompañada por nuevas herramientas y métodos: una gran capacidad de considerar las consecuencias futuras de las acciones del presente; una gran capacidad para ir desarrollando acciones y reflexionando sobre ellas y una gran capacidad de "pensar de pie".

Desprenderse de una concepción de programación de cada movimiento y de cada una de las respuestas para dar paso a metodologías más dinámicas -no por ello menos rigurosas- llevará tiempo y aprendizaje; pero ese es el desafío.

Se hace necesario capacidad y competencia para conocer qué ocurre y qué ocurrió en el sistema educacional; conocer sus nudos críticos; las fortalezas y

Esto supone asumir, ante el futuro y ante los cambios, una actitud de vigía que, apoyándose en la experiencia pasada y la presente, no desestime la construcción de los futuros posibles de forma tal de poder reconocer la incertidumbre en su camino, incorporándola para lidiar con ella.

La actual coyuntura requiere nuevas capacidades y otra sensibilidad que tendrá que ser acompañada por nuevas herramientas y métodos. Una gran capacidad, entre otras, de considerar las consecuencias futuras de las acciones del presente; una gran capacidad para ir desarrollando acciones y reflexionando sobre ellas; una gran capacidad de "pensar de pie".

debilidades del sistema para generar aprendizajes para todos los estudiantes. Será necesaria competencia para construir las posibles tendencias futuras con sus oportunidades, amenazas y bifurcaciones.

Por último, y no menos importante, es la capacidad de estimular el desarrollo de una cultura profesional y organizacional potente para pensarse a sí misma, de encontrar sus patrones de funcionamiento, de reflexionar sobre ellos y de aprender de lo realizado para mantener el rumbo con sabiduría y conciencia de lo que debe permanecer y de lo que habría que transformar.

¿Gestión?

Sería absurdo pensar que no se ha pretendido siempre la calidad de la educación pública; pero la obligatoriedad de la educación básica y la expansión de la escolaridad, junto con los múltiples y muy diversos factores, insumos, procesos y resultados que las acompañan, y la perenne escasez de recursos de todo tipo para ello, han propiciado la pérdida del control de los factores que la determinan. ¿De qué depende la calidad de la educación pública? ¿Qué decisiones deben tomarse para asegurarla a toda la población de un país? La calidad se ha buscado en la pertinencia y validez de los planes y programas de estudios, en la formación universitaria de los profesores, en la suficiencia de los recursos financieros, en la didacticidad de los materiales educativos, en la integridad de la formación previa de los alumnos, en el compromiso de los padres y en muchos otros factores que intervienen en este riquísimo y complejo proceso social.

La década de los noventa aporta un nuevo concepto que ha adquirido en los últimos años una presencia cada vez mayor como factor determinante: el de gestión; tal pareciera que en él se resuelven todos los elementos de la calidad.

¿Hablar ahora de gestión es apearse acríticamente a una nueva moda, impuesta por los organismos internacionales? ¿Preferimos, con la modernización, acogernos a una palabra poco usual en el vocabulario pedagógico para referirnos -con intenciones gatopardescas- a los mismos viejos problemas de la administración de la educación?

Bien entendida, la palabra alude efectivamente a un nuevo concepto: a ese factor impalpable e intangible que tiene que ver con la manera como se administran, en el sentido más notable y más completo de este término, los muy distintos insumos que intervienen en los complejos educativos.

Vale la pena intentar un concepto nuevo porque con él se busca identificar la enorme complejidad intrínseca de la educación, para derivar de ella la naturaleza de las formas administrativas suficientes, certeras, adecuadas y sobre todo válidas que permitan lograr los resultados buscados. Intentarlo es proteger el carácter eminentemente formativo y pedagógico de los procesos que intervienen en la educación; no estamos hablando de productos fabriles. Durante mucho tiempo, la administración de la educación pública y sus formas, simplificadas o burocratizadas conforme a estrictos criterios eficientistas, redujeron la potencialidad y la riqueza de la tarea educativa a los estrechos cauces de la economía de los escasos recursos materiales y el control de los participantes.

La gestión de la educación pública es una de las tareas más complejas que enfrentan los países en la actualidad. Mejor y más eficiente organización educativa para alcanzar los nuevos objetivos que nos impone una sociedad que vive cambios tan profundos. Gestión implica, sin lugar a duda, toma de decisiones; pero también la capacidad de llevar la organización, la supervisión y el seguimiento que requieren múltiples sujetos para llevarlos a cabo, incluyendo la posibilidad de transformarlas. Una gestión bien entendida incluye también el análisis y la valoración de los resultados logrados y de los factores que los determinaron.

El concepto de gestión aparece unido a la definición de la escuela -el plantel escolar- como la unidad orgánica de desarrollo de la acción educativa pública. Las decisiones educativas pasan así por tres grandes escalas espacio-temporales: la social en su conjunto, la institucional o del sistema educativo y la del plantel en lo particular. También abarcan un sinnúmero de dimensiones; no son las decisiones que toma el pequeño grupo cultural, étnico o religioso para organizar la escuela privada para sus hijos. Son las decisiones que afectan a la formación de los ciudadanos de un país.

Estas decisiones tienen que ver con aspectos fundamentales, como la estructura general de la educación, los planes y programas de estudios, la certificación de los conocimientos, la formación necesaria y los requisitos para el nombramiento de los

profesores, el financiamiento. Pero también con aspectos más particulares, como la localización y el tamaño de los planteles, la distribución del tiempo y del espacio para el trabajo escolar, la organización interna del trabajo pedagógico en cada escuela, la selección de los libros y materiales didácticos, la movilidad o la permanencia de los profesores en los planteles, el diseño de actividades adicionales, y varias más.

Las decisiones implican siempre tomadores de decisiones. ¿Quiénes son los que deben tomar las decisiones respecto de los grandes problemas señalados? ¿Quiénes, las de los problemas subalternos? ¿En qué escala la decisión de qué tipo de sujetos es mejor? ¿Cuál es la mejor manera de tomar decisiones? ¿Cuál la mejor manera de lograr que los participantes en este amplio y complicado proceso se sientan aludidos, encuentren (y construyan) los cauces institucionales certeros para desarrollar la acción educativa nacional y asuman el compromiso de lograr los objetivos propuestos o de proponer otros equivalentes?

Sin duda, modernizar la educación exige una transformación a fondo de la organización de las escuelas y los sistemas educativos: una nueva gestión de la educación pública. En nuestro país hemos acordado -en 1992- enfrentar este enorme reto por medio de la federalización de la educación básica. Esto significa una redistribución de las responsabilidades por la educación nacional, antes facultad casi exclusiva del gobierno federal, entre este y los gobiernos estatales y municipales. Se abrieron también las puertas a una amplia participación social en la educación. Los proyectos educativos de cada uno de los Estados de la República empiezan así a potenciar la riqueza de sus iniciativas largo tiempo inhibidas y a transformar los alcances y los niveles de las decisiones educativas que ahora pueden tomar. Se modifican también los alcances y niveles de las responsabilidades y las posibilidades de generalizar una educación de calidad; en algunos Estados se pregona la autogestión y la autonomía de los planteles.

Son múltiples las cuestiones a resolver: ¿Qué ventajas o desventajas tiene la toma local de decisiones? ¿Cómo debe ser la gestión interna de cada escuela, en el contexto de un sistema eficiente que le asegura la posibilidad de conseguir las condiciones necesarias para operar con calidad? ¿Cuáles son las posibilidades locales de asegurar la mejor educación a la población local? ¿Es la suma de las particularidades la que logra la calidad de la educación nacional o más bien se abren ahí las posibilidades de la desigualdad y el distanciamiento? ¿Debe resolver cada municipio situaciones que pueden decidirse mejor a otros niveles? ¿Debe cada plantel experimentar alternativas ya superadas en otros lados? ¿Hasta qué punto deben ser autónomas las decisiones? ¿Cómo se interrelacionan de manera eficiente las múltiples escuelas de un país?

El debate sobre la gestión adquiere una prioridad innegable. Entre otras razones, porque en nombre de ella se pueden provocar nuevos problemas y fracasos.

Fuente: MARÍA DE IBARROLA, Editorial, en **Básica, Revista de Escuela y del Maestro**, N° 5, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, 1995

Gestión y anticipación

Toma de decisiones

El trabajo de gestión plantea riesgos para todo responsable de pilotear procesos complejos de gran responsabilidad social. Las sucesivas crisis y transformaciones han instalado una dinámica de trabajo que tiende a promover una lectura fragmentada de las situaciones y que termina por imponer el peso del corto plazo. La situación puede así devenir fácilmente caótica; la imaginación, amarrada y gran parte del trabajo tornarse improductivo. Los esfuerzos, por desmesurados que sean, no "lucen" y no hay tiempo para captar sus impactos. Otra consecuencia de este esquema de trabajo que se instala rápidamente es que olvida también los tiempos y espacios necesarios para consensuar acuerdos con la sociedad sobre los problemas y sobre la elección de las posibles alternativas para su resolución.

Por su parte, "anticipar" proviene del latín *anticipare*: *ante*, "antes" y *capere*, "tomar". Hacer que algo ocurra o tenga efecto antes del tiempo regular o señalado.

La anticipación adquiere sentido si se la vincula con la proposición de acciones y, fundamentalmente, si forma parte del proceso sistemático de toma de decisiones. Es común decir que un ítem de suma relevancia para gestores educativos es el relacionado con crear y disponer de información relevante y oportuna sobre el sistema que conducen. Y para avanzar en este punto puede afirmarse que hace falta información y conocimiento sobre el sistema. Trabajar sobre una colección de datos raramente posibilitará generar políticas de impacto y capacidad de resolución.

Trabajar sólo considerando el pasado como informante de los posibles trayectos futuros puede, hoy más que nunca, generar estancamiento y fracaso. Incorporar la anticipación a los procesos de toma de decisiones puede resultar fructífero si se tienen en cuenta algunas consideraciones.

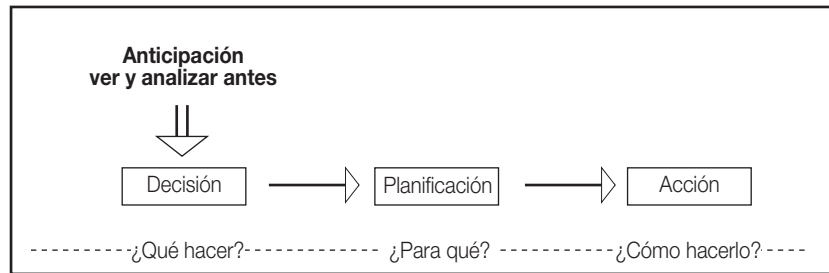
En primera instancia, si se incorpora la anticipación como elemento esencial de la reflexión estratégica, si la anticipación integra el proceso del diseño de acciones por parte de los equipos de gestión. La anticipación, en este sentido, puede ser considerada como *un ver y analizar* antes de *decidir, planificar o proyectar la acción*. Como se muestra en la figura siguiente, la anticipación contribuiría a plantearse: ¿De dónde venimos?, ¿hacia dónde vamos? Y definir con mayor claridad ¿qué hacer?

El trabajo de gestión plantea riesgos para todo responsable de pilotear procesos complejos de gran responsabilidad social.

"Anticipar" proviene del latín anticipare; ante, antes, y capere, tomar. Hacer que algo ocurra o tenga efecto antes del tiempo regular o señalado.

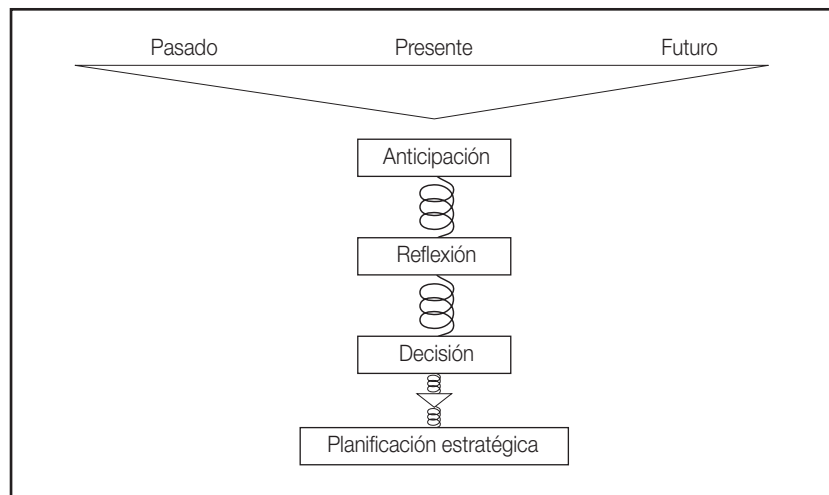
La anticipación, en este sentido, puede ser considerada como un ver y analizar antes de decidir, planificar o proyectar la acción.

Esquema 3



En segunda instancia, la anticipación es el elemento reflexivo que -considerando futuro, presente y pasado- se informa de ellos, contribuyendo a generar un potente proceso sistemático de toma de decisiones, como lo representa el esquema 4.

Esquema 4



Superando viejas concepciones, la planificación puede ser concebida como la construcción o la utilización de representaciones anticipatorias para guiar acciones a emprender.

Desarrollar la anticipación como actitud es un primer paso a encarar por los gestores educativos.

Anticipación y gestión educativa

Superando viejas concepciones, la planificación puede ser concebida como la construcción o la utilización de representaciones anticipatorias para guiar acciones a emprender. Si se toma lo que afirma R. Ackoff sobre que ella "consiste en idear un futuro deseado, así como los medios reales para llegar a él", puede verse que la planificación es una herramienta más ligada con el porvenir que con el pasado. Una de las limitaciones que padecía la planificación normativa era la de un modelo basado en datos y relaciones con el pasado, pero que se ocupaba poco en reconocer los posibles futuros a los que tendría que enfrentarse.

Desarrollar la anticipación como actitud es un primer paso a encarar por los gestores educativos. Desarrollar la capacidad de análisis prospectivo aumenta la competencia para generar acciones y políticas educativas de impacto y mejoramiento

educativo. La anticipación como actitud es una reflexión que prepara para la acción estratégica, para la generación de proyectos de acción. La anticipación es un elemento de la reflexión y del proceso sistemático orientado a la toma de decisiones generado por los gestores de lo educativo. A la hora de diseñar estrategias de acción, la anticipación posibilita a los gestores educativos:

- descubrir nuevas relaciones,
- estar atentos tanto a las permanencias como a los cambios,
- generar decisiones y desarrollar acciones de elevada calidad y pertinencia.

Resta entonces plantearse cómo provocar una actitud de alerta y de atención a los cambios que plantea el futuro y cómo tomar las decisiones más pertinentes para gestionar una evolución progresista de nuestras instituciones educativas. Sin pretender agotar estos interrogantes, puede afirmarse que el uso de información diversa sobre el sistema educativo en su conjunto, el conocimiento sobre lo que ocurre en el mundo lejano y en el mundo cercano, el estar al día sobre qué ocurre en el mundo del trabajo, en el del empleo, en el de los jóvenes, entre otras cuestiones, puede colaborar a alimentar esa actitud de vigía. Entre las herramientas más relevantes para alentar esta actitud y competencia de gestores educativos pueden considerarse las siguientes:

- investigaciones,
- estudios temáticos,
- estudios diagnósticos,
- estudios de seguimiento de variables clave del sistema educativo,
- estudios del estado de opinión y expectativas de los sujetos (docentes, padres, estudiantes, comunidad),
- estudios de caminos críticos o gráficos de PERT,
- gráfico de árbol de decisiones,
- ordinogramas de actividades,
- talleres de reflexión sobre la acción,
- talleres de prospectiva,
- talleres para el aprendizaje continuo,
- técnicas para la caza de ideas.

Actividades

Ficha N° 1

A. Del libro de Jacques Lesourne ***Educación y Sociedad, Desafíos del año 2000***, en el que realiza un estudio de prospectiva sobre la educación en Francia en el fin del siglo, lea la introducción y la síntesis global.

B. Realice una pequeña síntesis del texto indicado rescatando las principales premisas metodológicas. Dedique no más de dos carillas para desarrollar esta actividad.

C. Identifique en el índice del texto las cuatro partes en las que se encuentra dividido, indague el contenido de cada una de ellas e identifique cuál es el objetivo de cada una.

D. Lea en profundidad la parte III: "El sistema educativo frente a su futuro". Desarrolle tres reflexiones que este texto le haya sugerido, teniendo como referencia la transformación educativa en su provincia.

E. ¿Qué iniciativas sería razonable considerar para mejorar específicamente los sistemas de información para la toma de decisiones y la actitud de vigía ante los cambios?

Ficha N° 2

A. Indague qué estudios de prospectiva podría haberse realizado en el país, o a nivel provincial, tanto en el ámbito público como en el privado.

B. Infórmese sobre los estudios e investigaciones realizados en su provincia en los últimos cinco años.

C. Busque diferentes informes sobre la situación de la provincia en sus aspectos educativos. ¿Cuáles son los problemas más acuciantes? ¿Se perfilan en el estudio las posibles oportunidades y amenazas en el que se presenta ese problema?

D. Indague si existe alguna acción o proyecto que intente modificar ese problema.

Bibliografía

- ACKOFF, RUSSEL, **Las fábulas antiburocráticas de Ackoff. Reflexiones irreverentes**, Barcelona, Granica, 1993.
- AGUERRONDO, INÉS, **Planificación de las Instituciones escolares en AAVV Las instituciones educativas**, Cara y Ceca, Buenos Aires, Troquel-Flasco, 1993.
- AROCENA, R.; GANÓN, V.; MARTINEZ, P.; PÉREZ GARCÍA, A.; SARÁCHAGA, D.; VERA, T.; **El Futuro ¿destino o tarea?, Proyecto Uruguay 2000**, Montevideo, FESUR, 1989.
- AAVV, **Los límites del crecimiento. Informe del Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad**. México, FCE, 1972.
- CHÁVEZ, PATRICIO, **Metodología para la Formulación y Evaluación de Proyectos Educativos: Un Enfoque Estratégico, Curso de Capacitación y Actualización para Planificadores de la Educación**, CINTERPLAN, OEA, Caracas, 1990.
- DE KETELE, JEAN-MARIE; ROEGIERS, XAVIER, **Metodología para la recogida de información**, Madrid, Editorial La Muralla, 1995.
- FLORES, VICTOR, **Planificación Estratégica**, II Curso de Capacitación y Actualización para Planificadores de la Educación, CINTERPLAN, OEA, Caracas, 1990.
- GODET, MICHEL, **De l'anticipation á l'action, Manuel de Prospective et de Stratégie**, París, Dunod, 1990.
- GODET, MICHEL, **Manuel de Prospective Stratégique 1 Une indiscipline intellectuelle**, París, Dunod, 1997.
- GODET, MICHEL, **Manuel de Prospective Stratégique 2 L'art et la méthode**, París, Dunod, 1997.
- GORE, ERNESTO; DUNLAP, DIANE, **Aprendizaje y Organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización**, Buenos Aires, Editorial Tesis, 1988.
- GORE, ERNESTO, **La Educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos**, Buenos Aires, Granica, 1996.
- HATEM, FABRICE; CAZES, BERNARD; RAUBELAT, FABRICE, **La Prospective. Pratiques et Méthodes**, París, Ed.Económica, 1993.
- HERRERA, AMILCAR, **Un monde pour tous, Le modele mondial Latino Américain**. Paris , PUF, 1977.
- LEITÃO DORODAME MOURA, **Administração estratégica; abordagem conceitual e atitudinal**, Río de Janeiro, SENAI, PETROBRAS, 1996.
- LESOURNE, JACQUES, **Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000**, Barcelona, Gedisa 1993.
- PEDRÓ, FRANCESC; ROLO, JOSÉ M., Los Sistemas Educativos Iberoamericanos en el contexto de la globalización. Interrogantes y Oportunidades, en **Revista Iberoamericana de Educación Nº 17**, Madrid, Mayo-Agosto, CEI, 1998.
- PORTER, MICHAEL, **La ventaja competitiva de las naciones**, Buenos Aires, Vergara, 1990.
- SENGE, PETER, **La Quinta Disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje**, Barcelona, Granica, 1995.
- UNESCO/OREALC, **Modelo de gestión GESEDUCA**, REPLAD, Santiago de Chile, 1994.