

UNA AGENDA QUE NOS TRANSITA Y NOS COMPROMETE COMO DOCENTES
Gestión Educativa Y Gestión Escolar
Mag. Pilar Pozner

INTRODUCCIÓN

1. Políticas de descentralización y autonomía

Una de las estrategias planteadas para dinamizar los procesos de reforma educativa desde los años ´80 ha sido el desarrollo de políticas de descentralización, que significaron una fuerte mutación en los principios mismos de la organización y configuración de la educación, con una incidencia en dos planos: el centro escolar y el conjunto del sistema. También implicaron una nueva configuración, que implica un proceso de largo plazo, no exento de complejidad, contradicciones y dilemas.

En los sistemas educativos, la descentralización abrió procesos de redistribución del poder conducidas desde el centro nacional a los estados, entidades, regiones, provincias, comarcas o distritos –según los países- y, en último término, a los centros docentes. Planteó, a su vez, la cuestión de la autonomía de las escuelas que se centra en la participación colegiada y en los procesos de toma de decisiones; sobre todo de los directivos, profesores, padres, alumnos, pero también de los representantes políticos de los distintos niveles, así como de los del mundo empresarial, sindical o asociativo. Es decir, la descentralización exige autonomía y por ello, se promovió la participación en las decisiones, en cuestiones financieras y

administrativas. Por este motivo, no resulta pertinente concebir los procesos descentralizadores desde una perspectiva homogénea y analizar sus impactos sin considerar cada caso en su dimensión contextual en cada país y región, para llegar a conclusiones acerca de su real incidencia en las prácticas pedagógicas.

En el contexto de las reformas de América Latina se identificaron diferentes lógicas subyacentes en los procesos descentralizadores -desde lógicas economicistas, concepciones tecnocráticas, propósitos de mejora de la calidad educativa, lógicas de inspiración democrática y participativa-, que no es posible reconocerlas desde una sola de estas perspectivas sino que se desarrollaron o bien en forma combinada o una a continuación de otras (Daniel Filmus).¹

2. La escuela ante la innovación y el cambio

La educación no se puede considerar aislada de las maneras en que se ha desarrollado la organización del trabajo en los diversos espacios sociales. La presencia de los modelos de organización del trabajo basados en la separación alienante entre diseñadores y ejecutores, y la falta de consideración de las personas como sujetos, asentados en los presupuestos basados en Taylor y Ford -con sus procedimientos y mecanismos de administración y control-, comienzan a ser cuestionados fundamentalmente por la implicación de la división del trabajo tan tajante que proponen. Este modelo se sustentaba en valores como la obediencia y el acatamiento permanente a las decisiones de otros. En esta perspectiva se incluían los sistemas educativos, que actualmente están dando lugar a otras valorizaciones: la creatividad, la participación activa, el aporte creativo, la flexibilidad, la invención, la capacidad de

¹ Filmus, Daniel, Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos, Buenos Aires, Troquel, 1995.

continuar aprendiendo, entre otros. En el actual escenario educativo se requiere en la expresión de Perrenoud²:

“Práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad ampliadas, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley ”

Hasta fines de los años setenta -del siglo XX-, la administración centralizada era considerada como una eficiente modalidad para sostener la expansión de los sistemas educativos nacionales. Ya a partir de los ochenta surgió la idea de modificar este patrón organizativo, prácticamente, predominante en el mundo entero, como un elemento central en las políticas educativas y pasó a revisarse la modalidad centralizada y verticalista, vigente hasta ese entonces, de ordenar, gobernar y administrar el sistema educativo. Las decisiones tomadas por el nivel central impregnaban e intentaban incidir en todas las decisiones de todos los actores del sistema: el organismo central, a nivel nacional, se ocupaba del financiamiento, de la elaboración y administración del currículo, de la contratación del personal docente y administrativo, de la elaboración de todas las diversas normativas, y de implementar, supervisar y controlar su cumplimiento. Las diferentes jurisdicciones o ámbitos territoriales y sus respectivos organismos, solamente recibían las directivas y encaraban su aplicación.

Desde la década de los ochenta y noventa muchos países comenzaron a renovar esta organización y gobierno de la educación. Entre las razones que llevaron a los ministerios y sistemas de educación de los países a asumir decisiones de este tipo pueden identificarse: el reconocimiento de la incapacidad para administrar un sistema muy extenso, de la necesidad de modificar una estructura inadecuada, con escasa o ninguna posibilidad de comunicación de los niveles centrales con las unidades escolares y las nulas posibilidades de intercomunicación entre las escuelas.

Desde ese entonces, se asumió de manera prioritaria que la revisión del sistema verticalista era condición para impulsar y potenciar más y mejores aprendizajes de niños y jóvenes, que esto requería ampliar la delegación de la toma de decisiones y las funciones a los niveles de base, de lo local, devolviéndole a la escuela su autonomía

² PERRENOUD PHILIPPE, Diez nuevas competencias para enseñar, Barcelona, Graó, 2004, página 7.

para que ésta pudiera asumir, con responsabilidad y proyecto, el trabajo de concretar los aprendizajes que la sociedad le delegaba.

En la actualidad, una de las premisas básicas de estas políticas es que *sólo pueden obtenerse aprendizajes de calidad con equidad y calidad si se logra desarrollar una gestión efectiva en el nivel escolar*, esto implica considerar que una educación de calidad precisa una gestión escolar más autónoma y profesional de los equipos directivos, más apoyo a la escuela y menos control burocrático del poder central. Por todo ello, hoy se considera que la distribución del poder y la delegación de funciones a la unidad educativa en asuntos relacionados con el ejercicio del poder, tanto en temas de administración como en las cuestiones pedagógicas, posibilitará a las escuelas aumento de la capacidad creativa, de innovación y de experimentación; aumenta de la autonomía en la toma de decisiones; disminuir el control burocrático; mayor participación e involucramiento de toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, la delegación de funciones promoverá una mayor calidad de los procesos y resultados académicos, más eficiencia, mayor democracia e igualdad de responsabilidades para la gestión escolar. Otra modalidad diferente a la conocida de “hacer escuela”.³

Desde otras ópticas, muchos han sido los estudios, propuestas y actores que se han preocupado, por llevar adelante propuestas innovadoras relacionadas con las prácticas de la enseñanza que visualizaban la escuela como institución y como mera sumatoria de aulas.

33 EZPELETA, Justa, Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado en Revista Iberoamericana de Educación Nro.15: Micropolítica en la escuela, Madrid, 1997.

EZPELETA, JUSTA, FURLÁN, ALFREDO (Comps.), La gestión pedagógica de la escuela, Santiago, OREALC-UNESCO, 1992.

POGGI, FERNÁNDEZ SALINAS, MELGAR, SADOVSKY, DUSCHATZKY, Apuntes y aportes para la gestión curricular, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

POZNER, PILAR, El directivo como gestor de los aprendizajes escolares, Buenos Aires, Aique, 1995.

Bolívar ha analizado los estadios, movimientos, olas que tomaron como foco al centro educativo en la búsqueda de la calidad educativa, e indagaron que variables o factores podían contribuir a ella; menciona los estudios de las escuelas eficaces, los de mejora de la escuela, los de reestructuración escolar, y los de desarrollo basado en el centro, etc. Ha habido revisión de estos movimientos (*) críticas externas y reconceptualizaciones internas. Bolívar ⁴afirma que la investigación sobre escuelas eficaces ha aportado, retomando a Murphy, por lo menos cuatro grandes lecciones aprendidas, que son de gran valor:

- Poner en crisis la supuesta impotencia de la escuela para reducir la influencia de los contextos familiares, mostrando que todos los alumnos pueden aprender, dadas las condiciones y el apoyo apropiados.
- Reconocer el centro escolar como responsable del aprendizaje (o no progreso en el aprendizaje) de los alumnos/as, incrementando la propia autoestima profesional.
- Aceptar que la calidad de la educación sólo puede ser juzgada por referencia a los resultados alcanzados por “todos” los alumnos, valorados en términos de equidad (poder compensatorio de la escuela).
- Destacar la importancia de un trabajo conjunto, fruto de un sentido de comunidad y visión compartida del centro.

La centralidad que de la escuela ha ido adquiriendo en estas décadas, focaliza en ella como unidad de análisis, de intervención en los procesos de mejora y transformación educativa. En concordancia con ello los actores educativos han cobrado mayor relevancia, en un primer término, los directivos que están al frente de las instituciones, y actualmente los relacionados a la supervisión o nivel intermedio, según se denomine en cada ámbito específicamente.

⁴ BOLIVAR ANTONIO Cómo mejorar los centros educativos, Madrid, Síntesis, 1999.

Esta centralidad de las escuelas en relación con la innovación, el cambio, la **mejora o el perfeccionamiento** de las mismas presenta retos y desafíos, entre los fundamentales se incluye la propia concepción de mejora, y el sentido o él para qué de la misma, la mejora es concebida como el:

“Esfuerzo sistemático y sostenido dirigido a modificar las condiciones internas, organizativas y de clima social, con la finalidad de facilitar la consecución de propositos educativos.”⁵

“(autorrevisión de la práctica, selección y priorización de ámbitos de mejora, diseño de un plan de acción, puesta en práctica del mismo y reorientación o selección de nuevos focos de trabajo), emanados de la colaboración y de asumir como comunidad profesional de aprendizaje la importancia de dimensiones tales como: la reflexión, el debate, la argumentación y (auto) crítica, la asunción y reparto de responsabilidades, trabajar desde y por una visión compartida (negociada y consensuada) de mejora”, son los rasgos que definen los actuales procesos de mejora asegura Jesús Segovia⁶

Pérez Gómez destaca los siguientes seis supuestos de los procesos de mejora o perfeccionamiento de la escuela:⁷

1. *“La escuela debe considerarse como unidad de cambio. El perfeccionamiento de la escuela debe asentarse en la consideración individual de cada escuela. No todas las escuelas son iguales, por el contrario son singulares espacios ecológicos de interacción, cuyo particular equilibrio y juego de fuerzas caracterizan las formas de existencia y de posibilidades de cambio.*

⁵ Concepto de Van Velzen citado por PEREZ GOMEZ A. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata, 145.

⁶ ibidem Jesús Segovia pag. 9.

⁷ PEREZ GOMEZ A. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata, 146.

2. *El cambio debe afrontarse desde una perspectiva sistemática. Es decir, ha de abarcar todos los elementos intervinientes, de manera progresiva a lo largo de un periodo de varios años. Las modificaciones reales en los comportamientos y en las formas de interacción requieren tiempo para comprender y diseñar el cambio autopropuesto.*
3. *Un aspecto clave de perfeccionamiento de las escuelas es la conciencia de las condiciones internas que deben modificarse. Ello incluye desde las estrategias para el desarrollo de la estructura de tareas académicas hasta los modos de establecer la estructura de participación social.*
4. *No puede darse la mejora sin clarificar las finalidades más importantes de su cometido. El cambio debe asumirse como la estrategia más adecuada para poder cumplir con la función educativa de la escuela a cuyos requerimientos deben someterse el resto de los objetivos y especificaciones.*
5. *El perfeccionamiento de la escuela debe asumir que existen diferentes niveles de influencia, que deben armonizar sus actuaciones de forma convergente con los propósitos educativos del cambio. El aula, la escuela, las familias y la comunidad social cercana han de proponerse la cooperación para desarrollar una comunidad democrática de aprendizaje.*
6. *Por ello, debe procurarse una integración de estrategias que recorran de arriba a abajo y de izquierda a derecha los diferentes niveles implicados en la comunidad democrática de aprendizaje”*

3. Una amplia red de sujetos que genera política educativa

El modelo clásico de la administración diseñó eslabones de jerarquías, a cada función le correspondía una línea de control sustentada en normativas homogéneas, formales y

externas. La jerarquía entendida como control despreció el desarrollo del compromiso por la calidad del trabajo, que se tradujo, en realidad, en un debilitamiento de la calidad en las organizaciones, en una ajenidad a las mismas y en la falta de responsabilidad con relación a los procesos y resultados educativos, como lo expresa Peter Block en su excelente libro donde estudia las creencias arraigadas en nuestra vida que provienen del modelo burocrático: “la esencia del modo burocrático es no asumir responsabilidades por lo que está pasando”. Por otra parte, la jerarquía como control desalentó la oportunidad de incluir la creatividad y el criterio de los sujetos, así como la de formar una ética de la responsabilidad en cada espacio del sistema.

Este modelo fue cuestionado por las nuevas perspectivas educativas, que plantearon, entre otras cuestiones, un nuevo modelo de concebir el sentido, funcionamiento y dinámica de las organizaciones: la gestión institucional y la gestión escolar. Desde este nuevo planteamiento se supone que estos tiempos de gran dinamismo y cambios exigen desarrollar en plenitud las capacidades del ser humano, las redes de colaboración, el desarrollo de criterios que contemplen los grandes propósitos institucionales, y que éstos son imposibles de decretar. Los imprevistos son grandes y no pueden reglamentarse. Por ello, es tan relevante generar comprensión compartida, que impulse el sentido del trabajo y que desarrolle criterios para poder dar respuestas a problemas inminentes, urgentes y desconocidos.

Desde esta perspectiva, descentralización implica redistribución y desconcentración. La *redistribución del poder*, la mayor *autonomía* cedida a las escuelas, y los procesos de *delegación* cobran impulso otorgando a las distintas instancias del sistema otras funciones y desafíos. La búsqueda es alcanzar otros logros de formación y resultados académicos, a través de medios y desarrollos más democráticos que suponen relaciones horizontales, y apelan a renovados compromisos y responsabilidades. Para el alcance del éxito esperado, y de acuerdo con la experiencia acumulada en los países donde las reformas de descentralización llevan realizándose hace más tiempo, se ha instado a ser rigurosos en la redefinición de las tareas y responsabilidades entre los diferentes niveles de los sistemas educativos: central, intermedio y local. Esta perspectiva se sustenta en el entendimiento de que todos los niveles concretan política educativa, unos de nivel macro, de nivel meso o de nivel micro. Todos construyen, diseñan y desarrollan política

educativa. Poco a poco, se asume que no se trata de “aplicar” decisiones en una pirámide descendente.

En este esquema de reorganización se hacen visibles más niveles de actores (ver figura n 1) que toman decisiones, ya no solo existen en el nivel central. Desde esta perspectiva, aparecen destacadamente el nivel intermedio o de supervisión y el nivel local o institucional. Ambos aumentan el nivel de visibilidad para todos los actores del sistema, primordialmente se destacan los supervisores y los directores y directoras de escuela. Se comprende así que la escuela precisa más autonomía para identificar sus necesidades y proyectos de resolución, a la vez que se la promueve para que asuma nuevas responsabilidades, tomando pausadamente un mayor protagonismo.

Paralelamente, comienza a tomarse conciencia de la necesidad de adecuar las funciones de la supervisión a este cambio en el sistema. Se asume la necesidad de revisar los esquemas y prácticas de trabajo de una cantidad importante de profesionales de la educación, como son los supervisores, para que puedan apoyar a las escuelas, acompañarlas en su cotidianeidad tanto en los procesos de enseñanza, de aprendizaje como en lo organizacional. La nueva estructura o esquema de organización e interacción, se constituye generalmente en tres grandes niveles de poder y responsabilidades compartidas que están, a su vez, diferenciadas y se conforman como una red, a saber:

El nivel central: Prioritariamente es quien debe establecer las políticas básicas rectoras que aseguren una educación básica para todos de calidad y con equidad. Debe, asimismo, propiciar y diseñar la actualización del currículo de contenidos mínimos, asegurar y distribuir el grueso de los recursos financieros. Debe crear estrategias globales para el monitoreo y seguimiento de los avances y retrocesos, y ocuparse de perfilar las políticas e iniciativas de formación y actualización de todos los docentes, profesores, directores, supervisores, funcionarios de alto mandos, etcétera, para que como profesionales puedan concretar la educación que la sociedad le demanda a las escuelas.

El nivel intermedio: Es la instancia que vela por generar una interacción fructífera entre los otros dos niveles, es el *nivel de la supervisión*. Desde esta perspectiva, es válido destacar los siguientes desafíos a encarar por la supervisión de educación básica, aunque se trabajen en el siguiente capítulo con más profundidad. Las acciones de supervisión tienen responsabilidad la ser eficientes comunicadores de las políticas educativas, a la vez que expertos conocedores de las situaciones y problemáticas de la zona de supervisión

para su concreción. Son considerados como agentes al servicio de impulsar el desarrollo de culturas de trabajo docente más autónomas e interdependientes, capaces de propiciar aprendizajes significativos para todos los estudiantes, así como de orientar a directivos y docentes para la elaboración del proyecto escolar, buscando que confluya con las aspiraciones de la política educativa (que, desde esta perspectiva, apunta a la equidad, excelencia, calidad, comprensión, significación, democracia) y con la resolución de las principales situaciones institucionales. También tienen bajo su potestad el desafío de fortalecer la creación de múltiples espacios y experiencias de participación de la comunidad educativa, que generen nexos y puntos de encuentro con docentes, equipos directivos, familias y otros actores sociales.

Para lograrlo, el reto primordial de estos relevantes actores del sistema será el abandonar las formas de trabajo individualistas y contemplar la imperiosa necesidad de asumir una cultura de trabajo en los equipos de supervisores. Otro gran reto es el vinculado a poder sobreponerse a la costumbre del ritual de ocuparse sólo de lo “administrativista”. En este sentido, también el nivel central y sus funcionarios tendrán que ser coherentes a la hora de redefinir las funciones y prioridades de la función de supervisión. Si se aspira a una supervisión con capacidad de trabajo educativo y pedagógico, gran parte del tiempo real de labor deberá estar destinado a tal función. En este sentido, el sistema tendrá que redimensionar los pedidos, urgencias, solicitudes que den lugar al ejercicio de una supervisión educativa que apoye a las instituciones para que puedan ver sus problemas, las aliente a resolverlos y a reinventar nuevos tránsitos creativos y profesionales.

El nivel escolar o local: es el nivel de las escuelas, ya que desde la óptica de este modelo de trabajo, también en las escuelas se toman decisiones a diario, minuto a minuto. El mayor cuidado en este nivel es no estar borrando, con las decisiones que se toman “urgidos y de pie”, aquellos principios y valores que se eligen cuando se visualiza lo importante y el largo plazo.

Es un nivel que, desde los inicios de la descentralización, viene organizando su quehacer en *Proyectos Escolares*, de carácter integrales para atender la singularidad de las problemáticas que se le presentan. El desarrollo y puesta en marcha de estos proyectos educativos, se perfilan liderados principalmente por los directores o directoras, con el equipo docente de la institución y la participación de

la comunidad educativa. La gestión local en educación se denomina gestión escolar. Esta tiene que ser apoyada por los otros dos niveles, por lo se habla de aumentar su *autonomía interdependiente*. Mejorar la gestión escolar local no significa eliminar el nivel central, como tampoco eliminar todas las reglas dejando a las escuelas en un laberinto sin apoyos. Muy por el contrario, impulsar su autonomía implica generar excelentes estrategias para que pueda ir paso a paso desarrollándola.

En este sentido, la afrenta es encontrar un equilibrio entre los dos extremos distribuyendo, minuciosamente, participación y autonomía, autoridad y responsabilidad. Esto implica maximizar el aporte de las personas y optimizar los recursos en cada uno de los tres niveles para concretar la ambición de generar educación de calidad con equidad para todos los estudiantes. La escasa o nula articulación entre estos tres niveles impediría desarrollar una estructura organizacional efectiva. El desafío de la descentralización –en todo caso– es lograr delegar poderes y responsabilidades, de manera tal, de implementar una estructura más dinámica que organizacionalmente genere resultados académicos y de formación potentes y significativos.

El eje principal de este modelo es volver a centrar a todo el sistema en su mandato social: *asegurar educación de calidad para todos*. El desafío es lograr superar la lógica burocrática que contribuye a desvirtuar con sus rutinas el sentido de trabajar en el ámbito educativo. Hoy se trata de reconocer y ampliar la autonomía de las escuelas, de propiciar la red de apoyos que se requieren para poder asumirla, creando instancias sustentables de formación en servicio, que impulsen las capacidades y competencias profesionales y personales para asumir las nuevas visiones en los actuales contextos sociales, cambiantes inciertos y con altos niveles de vulnerabilidad e inequidad. La supervisión, como se argumentará a lo largo del texto es un actor de suma relevancia para asesorar y apoyar este cambio educativo de carácter orgánico e integral.

Gestión de los aprendizajes, algo más que administrar

Sin duda, los contextos de los centros escolares son otros. A las escuelas se les presentan otros desafíos, otros problemas: nuevos, inusitados, inesperados, e incluso hasta disparatados. Unos, urgentes, otros extremadamente complejos y dolorosos. Hoy se hace necesario forjar una nueva sensibilidad para percibirlos, para captarlos, visualizarlos, construirlos, entenderlos, comprenderlos; y una sensibilidad para aprender a tratarlos, y tener capacidad para resolverlos.⁸

Estos tiempos requieren también de apelar al desarrollo de una mayor *inteligencia emocional*⁹ para no desbordarse ante este cúmulo de nuevas problemáticas sin respuestas, para poder insistir e intentar resolverlas, para llegar a consolidar prácticas profesionales que aborden las cuestiones que se presentan.

Hace falta generar una inteligencia compartida, porque lo complejo no se resuelve individualmente, se requieren resoluciones diseñadas entre varios, lo complejo es lo que está tejido junto, lo que no se puede separar, por eso requiere colaboración, trabajo en equipo, el pequeño aporte de cada uno, todo aquello que genere la potencia de una respuesta a esa complejidad. Esta es una de las cuestiones fundamentales de la necesidad del trabajo compartido.

En estos tiempos, se precisa otra forma de trabajar, de ser profesional, de ser docente, de integrar los equipos de supervisión y apoyo, de ser director/a de escuela. Otro modo de hacer escuela, y de imaginar escuelas que tengan posibilidad de resolver las actuales necesidades de formación de niños y jóvenes de educación básica. Se requiere así, una cultura de trabajo en toda la amplia red del sistema educativo con capacidad creativa, lúcida, fluida y con flexibilidad para construir respuestas profesionales a los desafíos de los nuevos tiempos. Se requiere de un centro escolar que eleve su percepción sobre los problemas, porque el riesgo es intentar resolver los problemas de hoy concibiéndolos desde las perspectivas de ayer.

⁸ Es valioso recuperar en el título de este capítulo, aquel desafío del maestro del Libertador Simón Bolívar, Don Simón Rodríguez, quien hace ya dos siglos nos compelió con su: “o inventamos o erramos”.

⁹ DANIEL GOLEMAN. La inteligencia emocional. Buenos Aires, J. Vergara Editor, 1995.

Por otra parte, se necesita una escuela que tenga claridad sobre su propósito moral y democrático. Una escuela que cuente con la capacidad de ver la diferencia entre lo que es capaz de resolver y dar en el presente, y lo que podría ofrecer manteniendo una visión de futuro de mejoramiento continuo y sostenido en el tiempo. Todo ello es necesario para aumentar el sentido compartido de la tarea de enseñar en las instituciones, éste es el germen del compromiso de avanzar juntos por un futuro mejor. La escuela no puede generar sola este cambio paradigmático, necesita acompañamiento profesional, respaldo y asesoría para generar otra calidad de saberes y una confianza para involucrarse en esas transformaciones que impulsen otra profesionalidad.

Aquella concepción de poder monolítica y jerárquica tiene que ir dando lugar a un poder más distribuido, un poder-hacer entre todos. Esta concepción habilita una amplia red de sujetos aprendientes nuevamente con potencia para ir generando esa otra profesionalidad. En lo Individual y como colectivo profesional la escuela necesita apoyo y acompañamiento.

En definitiva, la apuesta es a cambiar un modelo organizacional y profesional que venía fracasando cualitativamente en sus respuestas a viejos problemas, un sistema envejecido, vaciado y anómico, un modelo organizacional que no tiene ya oportunidades de responder a nuevos interrogantes.

Para ello, es necesario tomar conciencia de la responsabilidad social y la urgencia de generar un sistema educativo democrático con equidad, solidario, capaz de distribuir inteligencia colectiva entre niños y jóvenes, considerando además, que para muchos la escuela es la única agencia social que aún esta abierta a todos. Estamos ante la oportunidad de cambiar, de ser activos partícipes de este proceso de innovación que apunte a la mejora sostenida, sistemática e incremental (paso a paso) de los aprendizajes de todos los alumnos.

Gestión: algo más que administrar

La cuestión más compleja, es cómo crear y recrear organizaciones escolares donde las personas expandan sus aptitudes para crear los resultados que desean, donde se cultiven nuevos patrones de pensamiento y acción, donde las aspiraciones individuales

y colectivas puedan desarrollarse, donde las personas *aprendan a aprender* en su conjunto y de forma continua. En gran medida, el cambio que se quiere plasmar reside en la posibilidad de modificar las maneras de hacer escuela o los modelos organizativos que la sustentan. Y en la capacidad de ver y atender los problemas que se presentan hoy en las escuelas y los contextos escolares.

Primero, el concepto de **gestión** incluye al de administración, pero es más amplio. Lo ha definido, entre otros, de manera magistral el especialista Ernesto Gore:

“gestión es un saber de síntesis, capaz de ligar conocimiento y acción, que vincula ética con eficacia, política con administración; en procesos que apuntan al mejoramiento continuo”¹⁰.

Para comprender más profundamente este concepto vale la pena conocer diversas relaciones, potencialidades y acciones que propicia el término gestión, que se han propuesto por aproximación: pilotear organizaciones, innovación, exploración y explotación de lo posible, mejora continua, profesionalización de las acciones educativas, identificación de fortalezas y dificultades, pensamiento útil para la acción, reflexión para la decisión, liderazgo pedagógico, visión de futuro, comunicación y aprendizaje, estrategias, punto de apalancamiento, construcción de redes.

Gestión asimismo, se refiere a la consideración de la incertidumbre originada por los cambios de los contextos de intervención, de la imposibilidad de continuar considerando a los docentes y funcionarios como meros ejecutores cuando, en realidad, son sujetos que toman decisiones permanentemente; desde esta óptica la gestión está relacionada con la incertidumbre, las tensiones, las ambigüedades y los conflictos inevitables. Por lo tanto, no se trata sólo de efectuar un plan o de planificar sobre papel grupos de actividades. Ella, la gestión, articula los procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser de la gobernabilidad, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos, de todos los niveles del sistema educativo, esto ¹⁰ ERNESTO GORE. La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos. Buenos Aires, Granica, 1996, página 22.

incluye a los equipos docentes y las instituciones educativas, las aulas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y los gestores educativos.

Finalmente, el concepto de gestión se entrelaza con la idea de fortalecimiento, de integración y de retroalimentación del sistema. Gestión supone la interdependencia de: a) una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, institucionales, organizacionales y sociales; b) de prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno; c) integración de juicios de valor en las decisiones técnicas; d) formulación de principios útiles para la acción; e) reconocimiento de múltiples actores, en múltiples espacios de acción; f) la compleja coexistencia, solapamiento y / o articulación de temporalidades diversas personales, grupales y societales.

5. Interacción entre gestión educativa y gestión escolar

Como viene explicitando, desde ya varias décadas¹¹, las señas de identidad del modelo de la administración escolar llegó a desconocer lo que era esencial: las relaciones de naturaleza pedagógica que se encuentran en la base de la institución educativa. “La cultura burocrática ha hecho de las escuelas los lugares donde menos se discute de educación. Sin embargo, el cuestionamiento debe ser re-dirigido hacia el modelo que organiza prácticas y discursos. Ese marco de posibilidades organizacionales no posibilita el debate para la transformación necesaria de la educación; situación paradójica si se observa la alta visibilidad que ha adquirido la educación en la agenda pública. Por lo que, es posible sostener que la tarea fundamental en el re-diseño de las organizaciones escolares es detectar la disociación existente entre lo específicamente pedagógico y lo genéricamente organizacional. Esto supone visualizar que el punto de nodal de las transformaciones educativas está en que posibilitemos y trabajemos por una gestión

¹¹ PILAR POZNER. El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Buenos Aires. Aique. 1995. Aunque vale destacar que en algunos de los países de América Latina se denomina gestión educativa y/o gestión institucional, para mencionar a la gestión de nivel macro. En otros como en argentina se denomina gestión institucional o gestión escolar a la gestión de nivel micro.

integrada de cada centro educativo; y más aun, en la escuela y en cada nivel del mismo sistema educativo. Sólo una profunda transformación de la forma de trabajo en educación permitirá situar al sistema educativo en óptimas condiciones para avanzar hacia los objetivos estratégicos que lo están desafiando.

La transformación en la que estamos inmersos nos impone transitar desde un modelo de administración escolar –muy administrativista- presente e enraizado en el pasado, hacia un modelo emergente en este presente orientado hacia el futuro más claramente centrado en lo educativo y pedagógico.

La caracterización que se viene detallando ha servido para identificar las debilidades del viejo modelo; para delinear en el siguiente apartado, los principales rasgos de identidad de la gestión orientada al aprendizaje.

Tradicionalmente, en la formación docente inicial, la disciplina que se impartía para formar en estas temáticas, se denominaba Organización y Administración Escolar. Pero, antes que ofrecer información y capacitar para pensar en las escuelas como totalidad, como organización, constituía una disciplina que agrupaba la extensa normativa que era imprescindible dominar, conocer y acatar. Los aportes de la “ciencia” de la organización y de la administración escolar han estado más ligados a prescribir “lo organizado”, sus estratos y sus relaciones que a dar cuenta de la vida escolar que transcurre en las escuelas. Y a sacralizarlo como algo dado de una vez y para siempre. Stephen Ball ¹²en su obra *La micropolítica de la escuela* afirma que “los análisis organizativos, nos han dicho poca cosa de alguna significación sobre el modo en que las escuelas funcionan cotidianamente...” ...”*Han preferido la pulcritud abstracta de ciertos debates conceptuales al desorden concreto de la investigación empírica dentro de las escuelas*”.

Puede afirmarse entonces que estos acercamientos, han permanecido encerrados en ámbito de teóricos con poca capacidad de dar cuenta de la realidad y sus problemáticas; eran planteamientos alejados de lo que ocurría en las aulas, y en las escuelas como totalidad. Y por ello poco fértiles para auxiliar a los equipos directivos y docentes.

¹² Stephen Ball. *La micropolítica en la escuela*. Barcelona. 1989, página 19.

Desde una nueva óptica, gestión como saber de síntesis une lo que en el día a día se separa, lo teórico con las prácticas, lo urgente con lo importante, lo inmediato con lo con el que atañe al largo plazo. Aunque no siempre pueda verse así, la formación de un alumno en el sistema educativo es un proceso de largo plazo, muchos ingresan a los 2 o 3 años de edad y concluyen la educación básica a los 15 años, aproximadamente. Esto requiere pensar, decidir, anticipar e implementar procesos acordes y coherentes para generar una formación con capacidad de dejar una huella coherente, por un trabajo pedagógico integral consensuado y coherente en sus propósitos y sus estrategias. Así en sentido amplio, podemos afirmar que **gestión** :

- *Es la escucha atenta a lo que acontece, que aspira a encontrar sentido,*
- *Es dar cuenta de lo que sucede, aún de lo diferente, para transitar en su comprensión,*
- *Es la búsqueda de desnaturalizar lo que ocurre,*
- *Es hacer,*
- *Es generar condiciones,*
- *Es intentar escuchar la palabra del que dice diferente,*
- *Es instalar la pregunta,*
- *Es volver a ver lo conocido, para volver a percibir,*
- *Es superar lo abstracto, para reconocer lo que ocurre en esa situación institucional,*
- *Es hacer con otros,*
- *Es imaginar el rumbo,*
- *Es experiencia con conciencia, con reflexión, inteligencia y pensamiento,*

- *Es actuar: “Es tomar la iniciativa, comenzar, conducir, gobernar, poner en movimiento, dar lugar a que algo nuevo comience”.¹³*
- *“Parece un continuo ataque a lo desarticulado, un esfuerzo deliberado por formar, expresar e iniciar. Demasiado a menudo, el pensamiento desapasionado cae en la racionalidad técnica, regida por normas, dirigidas hacia situaciones cerradas y controladas”.....“La combinación de pasión con reflexión evoca imágenes de cosas incompletas, de preguntas sin contestar, de deseos incumplidos. Reflexionar significa preocuparse y prestar atención aun dentro del torbellino de acontecimientos. Significa darse cuenta de que hay hechos y acontecimientos que por el solo hecho de existir exigen que pensemos en ellos”, en el sentido que lo expresa tan magistralmente Maxime Green¹⁴*

Es hacer escuela en función de un horizonte de mejoramiento continuo, integrando teoría y conocimiento que proviene de la propia práctica, es integrar lo que normalmente se separa: ética con eficacia. Y es administrar una escuela pero no solo eso, es mantener vivo el propósito moral de generar aprendizajes para todos.

Es ser capaz de problematizar lo que existe y plantear rumbos de cambio y mejora. Porque no todo cambio es mejora, como analizaremos más adelante. Quien se involucra como gestor, alberga el deseo de cambiar, el saber para intentarlo, y la paciencia casi infinita y activa para lograrlo. Asume que es asomarse a la incertidumbre, no ocultarla. Que es descubrir en lo cotidiano la pasión por lo que se hace, es decisión, realización, reflexión, enhebrado, sedimentación, evaluación y balance.

Gestión asimismo se vincula con articular acciones constantes y urgentes, con las prioridades y elecciones de largo plazo. Gestión también es administración, pero con otro sentido, es decir, la gestión también busca ordenar y distribuir los recursos disponibles en función de los objetivos previstos. Pero es mucho más que administrar

¹³ ARENDT A. La vida del espíritu. Madrid. Centro de estudios constitucionales.1993, página 201

¹⁴ En Maclure S y Davies P. Aprender a pensar, pensar en aprender. Gedisa. 1994. pag. 103.

porque implica saber trabajar en el presente, reconociendo un pasado, pero apuntando a un futuro de mejora sustentable.

Dentro del ámbito educativo, **gestión institucional** y **gestión escolar** son dos conceptos que reconfiguran las políticas educativas de un país o de un estado, a nivel estatal y federal, o a nivel nacional y provincial, según la denominación en cada país. El primero, la **gestión institucional** o educativa de nivel macrosocial y, el segundo, el nivel micro; implica y nombra a las prácticas que cada plantel escolar o de cada institución educativa lleva adelante adecuando los modos de alcanzar las políticas educacionales según las particularidades de su contexto.

Más precisamente, la **gestión institucional** implica la toma de decisiones y el gobierno de la educación a nivel estatal y federal. Gestión institucional no es un nuevo nombre para la administración, ni para la planificación. La gestión institucional puede ser entendida como nueva forma de comprender y pilotear el sistema escolar en la medida en que se reconozca como uno de sus fundamentos la anticipación estratégica situacional. Gestión tiene que ver con *gobernabilidad*, y ésta con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación. Sólo mediante este reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones educativas, puede hablarse de gestión.

También tiene que ver con los problemas que se refieren a la resolución de conflictos que se plantean entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario en cada función específica y la necesidad de generar y ampliar los desempeños para la calidad educativa. Implica además, abandonar aproximaciones simples para asumir la complejidad, revisar las conceptualizaciones sobre las organizaciones educativas como entidades cerradas, para pensarlas e imaginarlas como circuitos abiertos de acción que desplieguen procesos encadenados de acción y finalidad en relación con su entorno, y siempre con restricciones a considerar.

La **gestión escolar** implica el conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprende el equipo de dirección y los docentes de una escuela para promover y posibilitar el logro de los propósitos pedagógicos por esa comunidad académica y educativa de la institución. *Gestión escolar* es la toma de decisiones a nivel de la escuela que tiene por

finalidad centrar, focalizar y aunar a la institución alrededor de propósitos compartidos, alrededor de la búsqueda denodada de aprendizajes de calidad para todos los estudiantes, y para identificar cómo *influir positivamente en la vida de los estudiantes*.

En ese sentido, gestión escolar es impulsar la *vida escolar* de los estudiantes, de sus experiencias de aprendizaje; gestión escolar es la búsqueda tendiente a reunir las decisiones cotidianas de corto, mediano y largo plazo que constituye una política a nivel de la escuela. Es el centro educativo generando política de nivel micro, y se vincula con sus esfuerzos para dar respuesta a los nuevos desafíos, así como para gestar equipos pedagógicos y convocar a los directivos y supervisores con toda su capacidad y creatividad. Implica un cambio copernicano en la manera de hacer escuela, de concebir la acción de los actores educativos con roles de conducción. Sin duda, que esta perspectiva requiere de los equipos de dirección y de supervisión y de apoyo con capacidad de impulsar y promover centros educativos integrados alrededor del desafío de adecuar los procesos de enseñanza a la generación de una vida escolar de calidad para poder lograr y elevar los resultados de aprendizajes. Visto desde otra perspectiva, gestión escolar es la capacidad de atender y de renovar el repertorio de problemas a resolver acorde con los desafíos de su tiempo.

Puede afirmarse, que hay **Gestión Escolar** cuando se observa en los centros escolares prácticas que se relacionan con tres tópicos básicos:

- *Se trabaja identificando problemas a afrontar.*
- *Se busca la participación en la resolución de los problemas a encarar.*
- *Se busca plasmar aprendizajes a partir de lo que se realiza.*

Cuando estos tópicos no aparecen en las prácticas institucionales de un centro educativo, más que gestión, seguramente podrá haber un modelo y cultura de trabajo más ligado a la administración. Se estará frente al desafío de dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en las acciones educativas.

Finalmente, la **gestión escolar** interviene sobre la globalidad de la escuela, recupera la intencionalidad educativa, incorpora a los sujetos de la acción educativa como

protagonistas del cambio educativo, construye procesos de calidad para lograr los resultados buscados.

Ambas gestiones, la **institucional**, y la **escolar** son importantes a la hora de pensar su relevancia para concretar aprendizajes. Ambas toman decisiones educativas, una de nivel amplio y macro, la gestión institucional. La otra, a nivel de las problemáticas de cada plantel escolar, la gestión escolar, ambas conforman nodos relevantes en la red de los sistemas educativos.

6.El apoyo a las escuelas

Asimismo estas indagaciones coinciden en destacar como **fortalezas** que los integrantes de los equipos de supervisión vislumbran la misma como **asesoría**:

- Disposición para trabajar con los directores; ofreciéndoles datos específicos sobre la situación de la escuela; estos datos se discutían con ellos y llegaban a establecer niveles de aspiración para luego utilizarlos con metodologías no invasivas y con procedimientos reconocidos por toda la comunidad. También observaron la presencia de actitudes de respeto hacia el criterio de los directores y el personal de la escuela.
- Capacidad de reconocer el buen funcionamiento de un centro escolar y no sólo sus errores, a la vez que, demuestran capacidad para Interpretar datos e identificar debilidades y fortalezas.
- Trabajan por el desarrollo de culturas colaborativas y reconocen la importancia de tratar cada escuela como específica, sin recetas iguales para todas.
- Puesta en marcha de estrategias de apoyo y asesoría que combinaban para ampliar en las escuelas la capacidad de reconocer y solucionar problemas. Ofrecen “servicios de

consulta docente”, “visitas mutuas y redes profesionales de colaboración”, “formación externa” y “supervisión y visitas in situ de la dirección” ¹⁵.

- Orientan el cambio paso a paso para que sea profundo aun en circunstancias complejas. Alientan el cambio para que llegue a ser realidad.
- Gran capacidad de comunicación, apertura a la escucha, y simultáneamente abren espacios y a los pedidos y demandas.

Para Jesús Segovia, ¹⁶ el asesoramiento es fructífero, si se parte de la base de que los centros educativos son espacios de trabajo y, a la vez, espacios de formación de los profesores, y que es un escenario importante donde puede impulsarse la mejora de la educación. Las funciones de asesoramiento de la supervisión se dan este mismo contexto.

El trabajo de quienes se desempeñen en funciones de asesoramiento, asistencia y apoyo a los procesos de desarrollo requiere ciertas habilidades colectivas orientadas hacia y desde la práctica de los docentes, e involucra un claro compromiso moral y ético con la mejora del servicio de educación pública.

Segovia también destaca a lo largo del texto la relevancia de generar círculos permanentes de trabajo con el profesorado que vaya poco a poco generando más capacidad de enfrentar los problemas que hoy se presentan en las escuelas. Estos procesos cíclicos, sistemáticos que implican los procesos de mejora quedan bien representados en la figura n 2 en la que grafica esta búsqueda de ir generando en las instituciones aprendizaje de circuito doble, es decir aquellos que se replantean los presupuestos sobre los que se basan las acciones docentes.

Superar el paradigma del control

¹⁵ Ibídem, p. 199.

¹⁶ SEGOVIA JESÚS. Asesoramiento al centro educativo. Barcelona. Octaedro. 2001, página 196.

El sistema educativo con base en el modelo burocrático de organizar rutinas y prácticas de trabajo requirió de la supervisión por un lado, actividades ligadas a la “obediencia debida”, el acatar y, por otro, la fiscalización y el control, lo que generó:

- Primacía de lo administrativo.
- Respuestas homogéneas a situaciones, problemas y asuntos diversos.
- Preponderancia de trabajar siempre sobre lo urgente.
- El cortoplacismo, lo instantáneo.
- Desvalorización del criterio personal.
- Opacidad respecto de la capacidad trabajar con otros.
- Énfasis en las anécdotas y no en los problemas.
- Desvalorización de los conflictos, por ser inoportunos y porque no se ajustan al funcionamiento esperado.
- Ausencia de focalización en el apoyo a lo pedagógico.
- Hipervaloración de la “visita” en la creencia de que resolvía –por si sola- lo que la escuela requería.
- No controlar ni evaluar a los colegios como forma de evadir problemas y afrontar las dificultades.

.....

PRIORIDADES ESTRATÉGICAS EN TIEMPO DE CAMBIOS

Cuando el cambio es tan grande requiere tiempo para ser comprendido - y deseo- para poder involucrarse en él con decisión, sin llevarlo a detener la dinámica de transformación. Los siguientes párrafos se proponen orientar el tránsito de un profesional de la docencia, con una extensa biografía como docente, que trabaja en el apoyo y la supervisión de centros la educación básica con una gran capacidad de generar algunos lineamientos o principios de su planeamiento estratégico. Se presentan a modo de *prioridades* a considerar para trabajar a partir de su experiencia pero con una clara intencionalidad de transformar sus propias prácticas, desde las nuevas comprensiones y acercamientos.

En ese sentido, una primera cuestión sobre la que reflexionar: **no todo cambio es mejora**. No todo lo que se intente modificar, implica en sí mismo la posibilidad de mejora. Muchas veces se emprenden demasiados cambios sin identificar si los mismos tienen alguna posibilidad de plasmar mejora y sin identificar los destinatarios de esa mejora. ¿Qué cambio implicará mejora para las actuales culturas de trabajo?

Desde la perspectiva planteada, transformación y cambio en educación implica la reconfiguración del trabajo educativo en los planteles escolares, por lo menos, en cuatro criterios medulares:

- Es necesario focalizar a las instituciones educativas en lo pedagógico.
- Es necesario ampliar la capacidad profesional de pensamiento y acción reflexiva.
- Es preciso potenciar el trabajo en equipo, las culturas colaborativas y el desarrollo de redes interinstitucionales.
- Es necesario utilizar y favorecer el uso de información sistemática para una gestión más autónoma y responsable

Es necesario focalizar a las instituciones en lo pedagógico. Resulta insoslayable contraer el desafío de promover que ocurra lo esencial en cada instancia o nivel del sistema educativo y que cada centro escolar se ocupe de generar aprendizajes, de manera de alinear a cada institución educativa y a todo el sistema en el logro de la formación que se le demanda. Es preciso volver a focalizar al sistema en lo pedagógico y no dejarse invadir por la presencia de lo administrativista, ni evadir lo pedagógico por el peso de lo administrativo.

Para ello, es preciso no confundir a las instituciones continuando con pedidos de información estadística, o con más visitas que sólo “fiscalicen” Son más necesarios los *acercamientos profesionalizantes* que apunten a hacer crecer la lectura que la escuela hace de su propia realidad, o la atención criteriosa sobre la misma, o la capacidad de aprendizaje permanente de todos los actores.

Para esto se tendrán que valorar asimismo los espacios colegiados e impulsar el Consejo Técnico De Zona O Consejo Técnico Escolar Sector, que como espacios de construcción colectiva para que se dialogue, intercambie, reflexione y se establezcan acuerdos y compromisos sobre temáticas pedagógicas y educativas. Será preciso inhabilitar en ellos el reinado de lo administrativista.

Es necesario ampliar la capacidad profesional de pensamiento y acción reflexiva. Valorar la profesionalidad reflexiva y valorar la actuación con intencionalidad pedagógica colabora con promover organizaciones abiertas al aprendizaje y la innovación. Más que contar con esquemas únicos de soluciones, se ha vuelto imperioso en las organizaciones, estrategias sistemáticas para incorporar soluciones creativas y apropiadas para cada nueva situación problemática. Las estructuras de conservación creadas por el modelo cercano a la administración y organización escolar fueron óptimas para mantener funcionando lo que venía dado, pero no alcanzan en tiempos de cambios intermitentes y variados.

La supervisión tiene como misión apoyar el despliegue de las organizaciones escolares, que promueven la apertura al aprendizaje de todos sus integrantes, que cuentan con potencialidad para experimentar, con capacidad de innovar en la búsqueda de los objetivos educacionales que se plantean, que tengan la audacia de atravesar las barreras de la inercia y el temor. Orientando y favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación es como la supervisión puede colaborar a transitar estos cambios. Las organizaciones más abiertas al aprendizaje son capaces de enfrentar y resolver sistemáticamente problemas, generar nuevos acercamientos y experimentaciones, partir de la propia experiencia, cuestionarla, recuperar experiencias de otros, originar conocimiento y trasladarlo a sus prácticas cotidianas. Para luego, dar cuenta de lo aprendido, acumular conocimiento organizacional sobre lo que se realiza y luego compartirlo o hacerlo interactuar con otros.

Este es el desafío de la supervisión: abrir las escuelas como organizaciones de aprendizaje y generar paralelamente espacios para el acompañamiento de los cambios y los aprendizajes, para que éstos se concreten y trasladen a las nuevas formas de trabajar

en la institución. Frente a la complejidad y diversidad de entornos emergentes convendrá desplegar estrategias de supervisión que alienten diferentes soluciones específicas a los procesos de enseñanza en los planteles. Se requiere estimular espacios para pensar el pensamiento, para pensar la acción, que amplíen la capacidad de acción con claridad de intencionalidad entre los docentes, entre los equipos de dirección, habilitar circuitos para identificar, compartir y resolver problemas, así como impulsar redes para el intercambio de experiencias de resolución y tratamiento de problemáticas sin precedentes. Es preciso potenciar y liderar la conformación de círculos de aprendizajes continuos y profundos.

Para ello la supervisión tendrá que recuperar su contacto profesional con los centros escolares, millares de escuelas ganarán apoyo y profesionalidad si esta cercanía es profesionalizante paso a paso y es realizado de forma específica en cada una de ellas.

Es preciso potenciar el trabajo en equipo, las culturas colaborativas y el desarrollo de redes interinstitucionales. El trabajo en equipo es una manera de vincular las actividades de trabajo de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar, involucra una interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo. Desde esta concepción se valora la interacción, la colaboración y la solidaridad entre los miembros, se propone que es necesaria la negociación para llegar a acuerdos y enfrentar conflictos posibles relacionados con la competencia, la jerarquía y la división del trabajo. Como afirmáramos anteriormente el trabajo en equipo implica comunicación fluida entre las personas, demanda del aporte y el saber de los individuos, así como el respeto mutuo. Es una modalidad de trabajo que se centra en las metas diseñadas en climas de confianza y de apoyo recíproco entre sus integrantes, lo que lleva a la obtención de resultados de mayor impacto y a una mayor profesionalización por el aprendizaje activo en la acción, a resolver lo que se presenta como problemático.

Sintéticamente, un equipo está constituido por el conjunto de personas que tienen que alcanzar un objetivo o un resultado mediante acciones realizadas en colaboración. Para promover cambios que proporcionan mejora, se sugieren algunas consideraciones

fundamentales. En principio, es necesario acrecentar los espacios de reunión e intercambio horizontal a lo largo de todo el sistema. Esto es, integrar la comunicación vertical con la habilitación de redes y equipos de trabajo que involucren a distintos actores, entre ellos, escuelas con problemáticas similares que se encuentren para compartir sus premisas, sus diagnósticos y sus experiencias, equipos de dirección de diferentes escuelas, equipos de supervisión de una zona; promover instancias de trabajo colectivo entre los docentes que pertenecen a un mismo establecimiento, lo que posibilita superar la tradición del ejercicio profesional individualista y gestar otras conceptualizaciones y prácticas de profesionalismo colectivo.

Pero es destacable remarcar que el trabajo en equipo puede no garantizar la gestación de nuevas propuestas si no existe orientación, visión, capacidad de apoyo para afinar las ideas en proyectos realizables y potentes que resuelvan problemas bien planteados. Sin una clara capacidad de liderazgo académico en los distintos niveles del sistema -y especialmente de la supervisión- difícilmente la autonomía y el trabajo en equipo lleguen a lograr los frutos que se desean. Acompañando el nacimiento de culturas organizacionales más cohesionadas, más coherentes y aunadas por una visión de futuro. Que con claridad de metas que se orienten a fines, que rebasen la lógica administrativista. De lo que se trata es de enfrentar un futuro incierto y sus problemáticas acompañando la clarificación de objetivos, impulsando acuerdos y consensos, reconociendo metas, para ampliar el espíritu de emprendimiento, la creatividad y el compromiso.

Se hace necesario que la supervisión asesore y oriente el desarrollo de nuevas prácticas, nuevas exploraciones para innovar y mejorar, será menester utilizar los datos de los sistemas de evaluación que nutran las acciones de transformación, que orienten los aciertos y alienten la continuidad de las búsquedas no acertadas todavía. Se hace necesario asumir que los adultos pueden continuar aprendiendo a lo largo de la vida y que el error forma parte de esos procesos de renovación. Será necesario habilitar saberes y competencias docentes más allá de las paredes del aula, a otros temas, espacios y contextos, será preciso habilitar el trabajo con reflexión que promueva a su vez, otra profesionalización de las acciones educativas.

Es necesario utilizar y favorecer el uso de información sistemática para una gestión más autónoma y responsable. La mayor autonomía a las instituciones escolares, en el marco de la descentralización, viene asociada con una expansión de los espacios de decisión y responsabilidad, e implica, entre otras cuestiones, el fortalecimiento de aquellas competencias necesarias para que cada institución pueda determinar con claridad sus prioridades y llevar adelante proyectos educativos propios. En este mismo sentido la información sistemáticamente construida, así como el uso e interpretación de la misma, sobre aspectos centrales de la vida de las instituciones escolares de cada zona de supervisión, es sin duda un recurso clave para una labor más profesional.

La información no sólo tiene que ser producida por los equipos de supervisión, puede ser desarrollada por otras instancias o agencias. Lo que se quiere rescatar es el uso y el desarrollo de una actitud más amigable con la *información cuantitativa y cualitativa que pudiera ser útil para ver y percibir la zona de supervisión*. Por lo que es relevante rescatar la potencia que la información puede tener en la gestión de la propia supervisión y de las escuelas. Pueden mencionarse por lo menos cinco funciones relevantes en momentos de movilidad de la profesionalidad y de los actores educativos:

En primer lugar, *La información permite hacer visibles los principales logros y problemas de las instituciones*. Una primera función de la información es de carácter diagnóstico general. En la medida que los equipos de supervisión, directores y docentes cuenten año tras año con indicadores relativos a un conjunto de aspectos relevantes de la vida de la institución escolar, podrá estar alerta a cambios y problemas relevantes. Algunos ejemplos, detectar cambios en el tipo de alumnado que la institución atiende; constatar que la proporción de alumnos que no aprueban los exámenes se incrementa cada año o si la institución está logrando disminuir la proporción de alumnos que abandonan los estudios durante el año escolar; verificar que en ciertos meses del año el ausentismo de los profesores se incrementa fuertemente.

En segundo lugar, *la información permite orientar la selección de prioridades, profundizar en la comprensión de los problemas y enriquecer la definición y el acompañamiento de proyectos y planes institucionales para el logro de los propósitos educativos*. A partir de una mirada integral a la diversidad de aspectos y dimensiones que conforman la vida de

una institución educativa es posible identificar áreas a priorizar en los procesos de reflexión y análisis de problemas. A la vez, habrá que invitar a las escuelas, poco a poco, a revisar con qué información se manejan para tomar decisiones, y cual la base empírica y teórica para precisar el porqué de lo que le ocurre y definir, afianzar o reorientar estrategias de acción.

En tercer término, *la información posibilita evaluar la implementación y resultados de esos mismos proyectos o planes*. Como resulta obvio, la institución debería constatar a través de información sistemática qué efectos han tenido los proyectos e intervenciones que se llevan adelante.

Una cuarta función, *la información es un instrumento para saber utilizar para comunicar, legitimar y defender la actuación de la supervisión*. Una competencia de importancia en supervisión es la capacidad para construir y comunicar el diagnóstico o lectura sobre las escuelas de la zona. Necesitará desarrollar la habilidad en el manejo de información que sustente las opciones se toman. Por ejemplo, para justificar ante las familias por qué alguna escuela se embarca en determinado proyecto o no, para mostrar por qué es conveniente mantener o suspender una determinada iniciativa, para convencer de que un determinado enfoque pedagógico que las familias no terminan de comprender está dando sus primeros resultados. Muchas veces el directivo necesitará defender decisiones e iniciativas ante sus autoridades o equipos de dirección de escuelas. En cada caso tendrá que usar información adecuada y precisa.

En quinto lugar, *la información colabora a objetivar procesos de discusión y reflexión en las instancias colectivas o equipos de trabajo*. Por lo cual es tan relevante en supervisión que alienta procesos de mejora. Ya que es bastante común que estos espacios se desvirtúen y se conviertan en reuniones sociales donde reina el "a mi me parece o en "relato de lamentos", cuando no se los alimenta en forma continua con elementos de tipo formativo o con información que sirva de base para el análisis de problemas y para la identificación y discusión de nuevos desafíos. En este sentido, la información es algo así como el combustible para el "motor" de la "motivación" institucional. Contar con información puede ayudar, cuando se la utiliza adecuadamente y dependiendo de la habilidad para moverse en la situación, para describir un problema sin culpabilizar a

nadie, y para vehiculizar una toma de conciencia más productiva y un "hacerse cargo" colectivo del problema.

Por último, *la información alienta el desarrollo de redes y el intercambio*. La organización de estrategias y escenarios de interacción entre escuelas, proyectos, actores, rompe el aislamiento, enriquece el acervo de conocimientos, puede contribuir a liderar la visión y el propósito moral que se busca plasmar. Así como eleva la capacidad de las instituciones de mirarse a sí mismas y la reflexión.

En síntesis, la información sistemática sobre aspectos relevantes de la vida de las escuelas, puede ser una buena estrategia de profesionalización de la supervisión, por un lado, y, por otro, un instrumento central de su gestión, concebida en el marco de procesos de mejora y aprendizaje de las escuelas, que toma decisiones y rectifica rumbos.

Elevar la capacidad de toma de decisiones para resolver problemas

En definitiva se trata, de amplificar la toma de decisiones del centro escolar ya que las escuelas constituyen el corazón del sistema educativo, ellas son quienes tienen –y tienen que ser apoyadas para ello- que ensanchar su autonomía y su capacidad efectiva para ampliar la toma de decisiones. Habrá que ceder poder de acción y aprender a hacerlo.

Para que las escuelas estén en condiciones de emprender *proyectos escolares y planes anuales de trabajo* para la mejora con autonomía y creatividad para atender problemáticas con nuevas modalidades de trabajo, requerirán de apoyo y respaldo de una nueva supervisión en educación básica.

Lograr que se consagren mayores *acuerdos de trabajo por consenso* y por el *trabajo en equipo*, es tarea que implica sabiduría profesional de la supervisión, además de saberes para liderarlos académicamente. La puesta en marcha de estas prácticas de trabajo con los planteles escolares y competencias para asesorarlos a elevar los resultados de los aprendizajes de los alumnos, así como para ampliar la profesionalización de las prácticas

de los equipos de dirección y los equipos docentes. En si mismas esto involucra otra conceptualización del trabajo de las escuelas y de la profesionalidad docente, por lo que se hace relevante que los equipos de supervisión puedan apoyar su utilización por parte de las escuelas y elevar la comprensión sobre su sentido y sobre las maneras de desarrollarlas.

UNA AGENDA PARA AVANZAR

En los últimos años resulta cada vez más frecuente el tránsito del viejo paradigma burocrático que amparaba la administración escolar hacia un nuevo paradigma más abierto, que va logrando su espacio y un predicamento en las políticas y procesos cambios y transformaciones en los que la gestión institucional y la gestión escolar se muestran como componentes prioritarios de estos cambios.

Evidentemente que a la luz de lo que vino exponiendo, se advierte que se ha iniciado una revisión de la disociación existente entre el funcionamiento pedagógico y el funcionamiento administrativo y organizativo de las instituciones educativas. Pero, a pesar de estos avances significativos, pueden anticiparse algunas *tensiones* entre los postulados y las posibles implementaciones a concretar. Se vislumbran por lo menos algunas cuestiones básicas que podrían estarían capturando la expansión de la profesionalidad de los centros educativos y de los equipos de supervisión. Los grandes procesos de transformación de estos modelos muy centralizados a modelos más flexibles han mostrado **puntos críticos** de los que obtenido algunas lecciones que es menester recuperar en esta agenda de trabajo para apoyar a las escuelas y a los equipos de supervisión en este tránsito. Identificarlos tiene cierto carácter estratégico para la transformación de los sistemas educativos en el contexto de los desafíos aludidos a lo largo de este texto.

que como los faros en la noche pueden servir de iluminar la compleja tarea de reconfiguración de los sistemas educativos. De no hacerse el riesgo es no considerar este conjunto de puntos críticos y sus implicancias, es que estas conlleven fracasos, paralizaciones o la banalización de estos importantes cambios. Sin ánimo de ser exhaustivos, entre las **tensiones** más relevantes a considerar, pueden mencionarse las siguientes:

A. Reconocer la actual sobrecarga administrativa que soporta la supervisión como obstáculo que como lastre del viejo paradigma administrativista impone una rutina de descuido a las cuestiones de atención primordial de la escuela. Mantener esta carga administrativa, por otra parte, no haría más que comunicar que el cambio no se valora y se mantiene la vieja “gramática” organizacional. Superar esta cuestión requiere por lo menos decisiones básicas de dos actores a saber: una, integrar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, NTICS, para generar el soporte administrativo que le ofrecen a cualquier otra organización de este porte. Es más, lograr con ellas no solamente la circulación de la información, sino la síntesis de la misma para que sea material de trabajo de las propias instituciones y profesionales: supervisión; directivos; docentes; tarea a concretar por la gestión institucional. La segunda, está involucrada los propios equipos de supervisión y se relaciona con la voluntad individual y colectiva de instalar nuevas prácticas en sus sabias rutinas cotidianas, esto es, no evadir la atención del logros de los propósitos pedagógicos atendiendo a las instituciones en las problemáticas que se les presentan.

De los actos administrativos habrá que resguardar al mínimo aquellos que contribuyen en cada instancia y cada actor a brindar transparencia de las políticas publicas en educación.

B. Invertir una gran cantidad de energía en vitalizar y hacer efectivos los espacios de trabajo colectivos ello requiere tanto energías personales, colectivas como institucionales para dar el salto cualitativo que estos cambios requieren en el uso y la riqueza de los como son las reuniones de los Consejos Técnicos de Zona, reuniones de distrito, reuniones de academia, o consejo técnico escolar. Si estos espacios profesionales no se habitan de otro modo la cultura del individualismo y lo fragmentado impedirá gestar vitales comunidades académicas. Sin esto no será posible instalar la transformación requerida ni en supervisión, pero tampoco en las escuelas. Para ello, además estas *comunidades académicas o comunidades de practicas* tendrán que asumir como eje primordial de su trabajo el mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes de esa zona de supervisión. no podrá, acumular conocimiento sobre la enseñanza y generar así real una transformación de las prácticas que genere profesionalización y nuevas identidades

profesionales. Por ello es necesario **invertir en formación de recursos humanos**, el futuro de la supervisión dependerá de la capacidad del sistema para formar adecuadamente a sus elencos, en estos puntos de inflexión clave para el cambio: **pasar de lo aislado a lo colectivo**.

Para los integrantes de los equipos de supervisión el desafío está en que sean capaces de movilizar sus estructuras y sus dinámicas de trabajo para lograr trabajar realmente por acuerdos de trabajo o acuerdos institucionales. que implica el desarrollo de formas de trabajo con otros, como *colectivo*, es decir con un horizonte de sentido compartido. El problema de las *metas* y de los *resultados* es un tema de todos por lo tanto requiere articulación entre los actores de supervisión de una zona, por ejemplo.

En este sentido, aparece entre las condiciones de un trabajo colaborativo la construcción de algunos **acuerdos básicos** referidos a los propósitos o problemas que se consideran prioritarios y las dinámicas y estrategias que se pondrán en juego para lograr resultados.

Se puede empezar por establecer algunas distinciones, que *coherencia no significa homogeneidad, ni tampoco acuerdos de palabras que se desvirtúen en los hechos*. Acordar esto será asumir que los consensos no serán uniformes e idénticos ni en sus tiempos ni en sus modalidades. Desde esta posible contextualización de expectativas, es posible comenzar con un *proceso de reflexión colectiva* asumiendo que puede haber disidencias y apropiaciones particulares. Seguramente, estos procesos recuperarán aportes de la tradición, la normativa, los conocimientos, las creencias, los modos de comportarse, etcétera, y asimismo, será orientado por las exploraciones e innovaciones de cara al futuro de mejora de los aprendizajes.

Este ejercicio de *consensuar y converger* sobre lo que se entiende por mejora educación es *una cuestión central para la coherencia* de cualquier institución educativa. Allí reside el *sentido profundo de la idea de proyecto institucional*. La construcción de este acuerdo, respetando los procesos individuales y colectivos, se vinculará con todo lo demás.

El grado de consenso que se logre, se traducirá en el clima de trabajo en las prácticas cotidianas, pero, fundamentalmente, en las huellas que plasmarán en la mejora educativa. Es posible alcanzar la coherencia dentro de la pluralidad, en la medida en que todos los individuos, equipos, y sus respectivas propuestas profesionales sean capaces de autoevaluar y reconsiderar. Es necesario reconocer la *diversidad* allí donde habitualmente se busca la homogeneidad. Por otra parte, será necesario avanzar en otros acuerdos y ampliación de la participación en otros ámbitos, al de las familias y el entorno. Como se explicitara en trabajos anteriores:

*“Es necesario apostar a la creación de **nuevos modos de articulación del sistema educativo con el entorno**. Crear nuevas instancias de participación de padres, establecer nexos con organizaciones de la comunidad que puedan colaborar con la labor educativa, crear espacios en los que escuchar las demandas y necesidades que las familias, los trabajadores, las universidades, tienen en relación con lo que el sistema educativo aporta a la sociedad. De lo que se trata es de crear puntos de articulación con el entorno en todas las instancias y escalones del propio sistema educativo, de modo de hacerlo permeable y capaz de registrar las señales emitidas por los ciudadanos (culturales, sociales, políticas, económicas) y procesar las respuestas adecuadas en un clima de participación y de construcción de consensos”.*¹⁷

D. Es preciso reconocer la necesidad de propiciar múltiples espacios de formación en competencias clave en supervisión. que susciten una sinergia capaz de promover organizaciones éticas, inteligentes y sensibles enriquecidas en propuestas y creatividad, para estimular participación, responsabilidad y compromiso. La búsqueda de los sistemas educativos de ampliar una gobernabilidad política y pedagógica, requiere

¹⁷ Desafíos de la educación, pag 23 en POZNER PILAR (Coord.), Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa, Buenos Aires, IIFE-UNESCO-Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires, 2000.

consensuar claridad y precisión conceptual en los procesos de formación realizados por diversos actores.

Los procesos de formación no siempre contribuyen al cambio de paradigma y sus nuevas competencias, esto los hace algunas veces ineptos para dar respuesta a las demandas de generar profesionalidad del oficio de enseñar o de pilotear instituciones educativas o las zonas de supervisión. La necesidad de contar profesionales, requiere que el cambio educativo para efectivizarse en *transformación educativa* generar procesos de formación acordes y pertinentes, y fundamentalmente precisa de imaginar e impulsar *procesos de formación* que tengan la capacidad de superar rutinas enraizadas y vetustas. La empeño por realizar los cambios educativos en tiempos relativamente cortos y discontinuos no ha coincidido con la el tiempo del ser humano que habilite el cambio de los sujetos.

Los procesos de formación en esta coyuntura, más que nunca, deben asumirse de largo plazo, y ser sistemáticos, e incrementales para movilizar una gran masa crítica de saberes que habiliten otros desempeños. Es menester generar dispositivos de profesionalización que aborden y articulen distintas estrategias que contribuyan a generar un amplio abanico de saberes y competencias que haga posible el apoyo a los centros escolares.

Una propuesta sistemática de trabajo con un cuerpo de conocimientos teóricos adecuados a los nuevos requerimientos exige que a su vez recuperen los conocimientos y problemáticas que provienen de la práctica y de los obstáculos cotidianos. Asimismo el desafío de la profesionalización requiere que se parta de los *conocimientos previos o disponibles del personal en formación*, de manera tal de cimentar los nuevos recorridos de formación de forma tal que sean significativos y enriquecedores. Asumir a los participantes como depositarios de una extendida experiencia a considerar, incorporándolos como productores de conocimiento y no sólo consumidores de este.

Para los integrantes de los equipos de supervisión, a su vez, esto exige voluntad de cambio, de estudio, de trabajo con otros y un serio esfuerzo, por salir de lo anecdótico, romper con las lecturas simplistas y estereotipadas, quebrar el inmovilismo burocrático y pragmático, para que se puedan concebir acciones “pensadas” y con intencionalidad. En definitiva tienen que dar lugar a una ruptura con cierto conocimiento que se convirtió en

“sentido común” para desarrollar un pensamiento objetivado a través del ejercicio de una práctica más reflexiva.

E. Superar el transitado y devaluado modalidad en *cascada*, para generar una amplia red de actores con capacidad de formar o actualizar en supervisión. La formación que actualice los saberes de los equipos de supervisión podrá generarse con diversas estrategias, dispositivos y formatos. Pero, es muy relevante en este punto, es destacar los esfuerzos encaminados a La *cascada* como modo de formación, muy usado en los años 90 fue concebido de forma tal que un pequeño grupo de expertos formaba a un grupo más amplio actores; los que a su vez formaban a otro grupo más amplio de actores; y así sucesivamente. Lo que se constató es que quien estaba en el último nivel de la cascada accedía a un conocimiento muy empobrecido, “lavado” y distorsionado.

Una alternativa entre las posibles, es la *formación en red*, su esquema conceptual no es vertical, su lógica es la generación de un tejido, una *urdiembre* de muchos formadores en distintos puntos del sistema.¹⁸ Se forma y actualiza a personal del sistema en la visión nueva de gestión de la supervisión. Poniendo a la mano de ellos la información y la metodología que propicie estar pensando todo el tiempo en el actual escenario educativo, pensarse como un protagonista en ese escenario, y estar a su vez pensando en cómo, en qué y para qué formar a los equipos de supervisión. Esta modalidad requiere de contar con una amplia *caja de herramientas para la acción*, de materiales teóricos, prácticos, y metodologías que puedan sustentar este proceso de alta intensidad y sostén en el tiempo.

A modo de ejemplo, en este caso específico, la propuesta básica no intentaba que los participantes aplicaran una receta única transferida por el docente del seminario-taller, sino que los participantes como formadores, con una metodología de aproximación a la resolución de problemas, fueran ubicando poco las actuales necesidades y en equipo

¹⁸ Una incipiente experiencia es la realizada en el proyecto Impulsar la mejora continua: la supervisión de educación básica. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal-OEI. México durante el año 2005.

diseñar, como primeros diseños alternativas de trabajo de formación con equipos de supervisión. Que vivenciaran lo dificultoso de producir y diseñar alternativas, y, el tiempo que lleva. Entre las fortalezas y oportunidades vislumbradas a partir de este seminario-taller pueden destacarse las siguientes: El desarrollo de un compromiso, no siempre observado en otro tipo de curso, llevó a la generación de trabajos cada vez más pertinentes, a bucear más profundamente y explorar los nuevos enfoques teóricos. A valorar por comprensión el trabajo internivel. El propósito moral que eclosionó cuando arriesgaron una vez más a replantearse: ¿quiénes somos? Esto se vio reflejado en la calidad de gran parte de los enfoques que diseñaron –como primeros borradores- para

formar a los equipos de supervisión. La riqueza de sus producciones puede apenas mencionarse en este trabajo, y aun queda mucho por explorar.¹⁹

F: Habrá que aumentar el desarrollo, la producción, y la transferencia de recursos para el aprendizaje y la profesionalización de las competencias de los equipos de apoyo y supervisión de escuelas. Ensanchar las propuestas como foros para la transferencia crítica de las experiencias realizadas con miras a acrecentar su calidad y pertinencia para resolver los problemas específicos e innovaciones para la mejora.²⁰ Se

¹⁹ EQUIPO 1. Delegar...un arte para la el desarrollo de comunidades colaborativas

EQUIPO 2. Liderazgo y comunicación: curso para supervisores

EQUIPO 3. Proyesco: fortalecer la autonomía de la escuela y respaldar su desarrollo.

EQUIPO 4.: Los consejos técnicos: un espacio para la transformación educativa.

EQUIPO 5. Supervisores por más aprendizajes: gestión estratégica y resolución de problemas.

EQUIPO 6. El supervisor,
líder y comunicador para impulsar la integración de programas de apoyo

a los aprendizajes en educación básica.

EQUIPO 7. La supervisión como puente del cambio educativo entre la escuela y la comunidad.

EQUIPO 8.Los consejos escolares de participación social y la supervisión: una puerta abierta al diálogo.

EQUIPO 9. Yo supervisor, yo asesor, yo cambiante. Hacia una mejora de mi función.

²⁰ OCDE CERI Modelos Emergentes De Aprendizaje E Innovación. Conferencia Internacional OCDE_México, Mérida, México. 14-16 de junio de 2006.

requieren propuestas y acciones de perfeccionamiento y actualización –en diversos soportes- presenciales y a distancia para quienes se desempeñan en estas funciones. Considerar estos diversos modos, estrategias, soportes. Se precisa reorganizar los modelos de profesionalización de los distintos actores de la red educativa incorporando modalidades y tecnologías de trabajo a distancia, transformadoras y con potencia de alcanzar a toda la población ineludible de actualizarse. Y esto presume la necesidad de superar las prácticas de cursos aislados y llegar a originar una continuidad de formación que vaya perfilando y comunicando esta *nueva profesionalidad de la carrera pedagógica* tanto en la *formación inicial como en la formación continua*. A la vez, este continuo de formación necesitará de crear espacios de formación que superen la capacitación por individuos aislados, y que estimulen aprendizajes en equipos de trabajo, favoreciendo los intercambios horizontales, la deliberación entre colegas, los espacios de simulación de innovaciones, de observación mutua, los intercambios; y las estadías de trabajo y estudio.

El desafío de potenciar nuevas identidades y cuadros profesionales impone superar la racionalidad instrumental con la que tradicionalmente se realizaron las reformas educativas y ampliar la mirada para construir medidas menos aisladas y más holísticas que apunten a elevar la calidad de la enseñanza.

G. Es necesario acrecentar las instancias de encuentro e intercambio horizontal dentro del sistema para complementar la comunicación meramente vertical con redes y equipos de trabajo que involucren a diversos actores. Es preciso romper la tradición del ejercicio profesional exclusivamente individual y comenzar a gestar un nuevo concepto y una nueva práctica de profesionalismo colectivo.

Para ello se requieren interrelaciones entre los niveles de los equipos de gestión institucional o gestión educativa, los niveles federales y los estatales, con los equipos de supervisión y con los de gestión de escuelas. o equipos locales que muchas veces son los propios establecimientos. Si bien los sistemas educativos han privilegiado los procesos de reforma, descentralización, desconcentración e innovación que han promovido el fortalecimiento de la gestión escolar de las escuelas; se observa que falta definir todavía o comunicar con claridad las funciones y los roles de cada uno de los niveles, tanto en su formulación explícita, pero mucho más en el reconocimiento mutuo de las dinámicas de intercambio es decir que se debe avanzar y afianzar la articulación del sistema educativo. Esto requiere impulsar enfoques para una configuración integral de los sistemas

educativos que logre afianzar las administraciones de nivel central, intermedia y local, en culturas de trabajo colaborativas, que vayan transitando del control al juicio discrecional, al aporte constructivo cada uno en su nivel de intervención. Generando más gobernabilidad pedagógica para una mayor democratización y cohesión social entre los actores de las políticas educativas.

Vale destacar que para que el apoyo a las escuelas sea adecuado a sus necesidades de transformación y cambio para resolver los problemas que se le presentan a los planteles escolares hoy día, es preciso **formar** a quienes realicen tal quehacer primordial, si lo que se quiere es movilizar los aprendizajes de todos los estudiantes.

Para ello será preciso abordar también la **formación de los equipos de dirección y los equipos docentes** de las escuelas para elevar su capacidad de enfrentar los actuales desafíos y de **trabajar en colaboración** junto a otros actores; apoyos técnicos y la misma supervisión. El gran desafío entonces, es hacer entrar por la puerta grande al **trabajo colegiado de unos y otros actores**, y esto, junto a la claridad de meta y propósito de trabajo de los profesionales de la educación podrá movilizar los cambios y las transformaciones que urgen.

Un aspecto no menor, en los actuales grandes cambios paradigmáticos, es el de *incorporar y comunicar reglas de juego claras y reconocidas por la totalidad de la comunidad académica* y de la comunidad escolar, esto exhorta a impulsar transformaciones legales y normativas que posibiliten las mudanzas organizacionales y de estructuras que se demandan. Sin olvidar de generar las condiciones necesarias para fortalecer la supervisión y los equipos de dirección de escuelas.

Finalmente, y para concluir, la responsabilidad que nos impone este salto evolutivo de los sistemas educativos exige a su vez ser extremadamente claros, a la hora de considerar los requisitos para apuntar a una cultura profesional de los funcionarios públicos de los sistemas educativos. Intima asimismo a no pensar en seguir depositando en los espacios de formación todo el esfuerzo a realizar. Habrá que considerar otras dimensiones de la búsqueda de la profesionalidad y la valorización de la cultura docente, como el desarrollo de políticas culturales, de los sistemas de incentivos, de salarios, revisar profundamente las condiciones de trabajo y la propia carrera profesional.

BIBLIOGRAFIA

DAY CHRISTOPHER, MAY CAROL, WHITAKER PATRICK, **Promoción del liderazgo en la educación primaria**, Editorial La Muralla, Madrid 2002.

BLOCK, PETER, **El manager fortalecido. Pautas para desarrollar una conducta autónoma en la empresa**, Buenos Aires, Paidós, 1987.

EZPELETA JUSTA, La supervisión escolar de la educación primaria, en: **Revista Mexicana de Investigación Educativa** N° 18, México, 2003.

FULLAN MICHAEL, **Las fuerzas del cambio**, Madrid, Ediciones Akal, 1993.

FULLAN MICHAEL, **Los nuevos significados del cambio en la educación**, Ediciones Octaedro, 2002.

PERRENOUD PHILIPPE, **La construcción del éxito y el fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar**, Madrid, Morata, 2001.

POZNER PILAR (Coord.), **Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa**, Buenos Aires, IIFE-UNESCO-Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires, 2000.

POZNER PILAR (Coord.) **Herramientas para la acción de los directivos, en Cuadernos 1, 2, 3 y 4**, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires, 2000.