
CUATRO PRINCIPIOS DE ACCIÓN EN GESTIÓN EDUCACIONAL¹

Paulo Volante B.

Profesor, Facultad de Educación,
Pontificia Universidad Católica.

Miguel Nussbaum

Profesor, Facultad de Ciencias de la Ingeniería,
Pontificia Universidad Católica.

Resumen

Fruto del ejercicio interdisciplinario, este texto recoge distintas ópticas sobre gestión y propone cuatro principios de acción para quienes analizan y dirigen organizaciones educativas. Estos principios definen prioridades y sugieren un estilo de conducción que privilegia la práctica del liderazgo, la productividad, una visión holística y el sentido de trascendencia en la gestión educativa. Se sostiene que estos principios responden a la complejidad y particularidad de estas organizaciones, junto con precisar áreas de desarrollo claves en el contexto de los actuales procesos de reforma e innovación educativa.

Este primer estudio conceptualiza tales principios, ejemplificándolos a partir de necesidades y debilidades en la gestión educativa, detectadas por actores relevantes y diagnósticos sobre el tema. Posteriormente, se propone un modelo que los integra y operacionaliza.

1. Introducción

Los sistemas educacionales en el mundo, particularmente en América Latina, están constantemente sometidos a procesos de reformas estructurales que suponen transformaciones a niveles macro y micro (Hanson, M., 1999). Estas apuntan principalmente a contextualizar la enseñanza y los aprendizajes esperados en función de los cambios globales de las últimas décadas (Cox, C., 1996). En Chile, estas transformaciones se han caracterizado por los conceptos de calidad y equidad que inspiran las políticas que las guían (García-Huidobro, 1999).

¹ Este texto se inspira en una discusión interdisciplinaria, desarrollada entre los años 1999 y 2000 en la que participaron académicos de diversas Facultades de la P.U.C. Este grupo conformó una comisión de estudio denominada "Erasmus" que convocó a autoridades de instituciones de educación superior y del MINEDUC, como también a directores de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.

A nuestro juicio, el soporte fundamental para el éxito de estas reformas estructurales, es la autonomía de las unidades educativas a través de una gestión que responda eficazmente a las demandas de sus actores directos. Por lo tanto, se trata de responsabilizar a las organizaciones educativas de procesos que integran diversas dimensiones y, que por ello, exigen una gestión compleja. Sin embargo, en múltiples análisis se interroga por la relación entre los esfuerzos por reformar el sistema educativo y los resultados de aprendizaje que se obtienen en los establecimientos (Schiefelbein, E., 2000; Bravo y Contreras, 2001). En definitiva, se pregunta ¿cómo cambian los resultados de las unidades educativas ante las intervenciones a que las somete la reforma?. Ante los resultados obtenidos, nos parece que luego de doce años de inversión y diseños de cambios estructurales, es urgente concentrarse en la capacidad de gestión de cada organización educativa, a fin de viabilizar el objetivo básico: maximizar resultados de aprendizaje.

Por otra parte, es oportuno recordar que los estudios diagnósticos que fundamentaron estas intervenciones en nuestro país, definieron problemas y desafíos de diverso orden, entre ellos, la percepción de falta de sentido en los actores de la enseñanza media (Edwards, V. 1994), la insatisfacción de expectativas sociales generadas por la cobertura alcanzada (Errazuriz, M.M. 1995) y las dificultades en la gestión educativa (Salas, V., 1995; Undurraga, G., Astudillo, E., 1997; Bravo, C., 1988). Estudios más recientes muestran que el éxito escolar sigue muy asociado al nivel de ingreso socioeconómico (Mizala, A, Romaguera, P., 2000) y refuerzan las críticas a los resultados del sistema educativo en su conjunto. Por ejemplo, se afirma que «cada uno de los 12 años de educación en Chile valen en términos prácticos lo mismo» pues no existiría una diferencia significativa entre el ingreso económico esperado de un egresado de quinto básico al de tercero medio (Beyer, H., 2000). Esto reforzaría la idea que los jóvenes que anualmente no ingresan a la educación superior, han perdido sus años invertidos en la enseñanza media pues, por sí mismo, este nivel es el menos rentable privada y socialmente hablando (Braun, M. y Arellano, S., 1999).

En contraste con estos análisis macro, se ha detectado evidencia que muestra múltiples casos de éxito educacional, en que escuelas y liceos obtienen mejores resultados que la norma, aun cuando se enfrenten a restricciones estructurales y al mismo diagnóstico nacional (Arancibia V., 1992; Zarate, G., 1992; Arzola, S. 2002). En estos establecimientos se han ido conformando fortalezas específicas, muchas de ellas relacionadas con variables de gestión (Alvaríño, C., Brunner, J.J., Recart, M.O., 2000) que nos permiten hablar de un «efecto organización» que va más allá del esfuerzo individual o de las circunstancias externas.

Tanto estas experiencias locales como los antecedentes internacionales (OEA, 1998; Gairin, J., 1999) confirman la prioridad estratégica de contar con capacidades de gestión que conduzcan a cada escuela o liceo a desarrollarse desde sí mismos, activando un sistema de planificación y retroalimentación capaz de prever resultados expresados en índices de eficacia, efectividad, eficiencia y relevancia (Sander, B., 1996). De acuerdo a lo anterior, este artículo se apoya en tres ideas detectadas en procesos exitosos de gestión educativa⁴ :

⁴ Conclusiones derivadas de la consulta realizada a directores, investigadores y representantes de instituciones educativas de educación básica, media y superior de la R.M., en el contexto de una serie de grupos focales que se efectuaron en torno al tema liderazgo y gestión educacional a fines de 1999-2000

1. La gestión educacional puede orientarse al logro de resultados de aprendizaje en función de las condiciones concretas en que se sitúa.
2. La organización educativa enfrenta problemas y desafíos cuyos contenidos han sido clasificados en curriculares, didácticos o administrativos. Sin embargo, las decisiones para abordarlos y su implementación, requieren habilidades de gestión.
3. Es deseable implementar instancias de control de procesos y resultados para anticipar qué puede esperarse ante determinadas decisiones y esfuerzos.

A continuación se desarrolla un marco conceptual que busca recoger la complejidad y las múltiples dimensiones que caracterizan la gestión educativa. Este marco se construye a partir del supuesto que la gestión educativa necesita capacidades específicas que pueden ser sustentadas por una perspectiva interdisciplinaria.

2. Cuatro principios para la gestión educativa: Liderazgo, Productividad, Visión Holística y Trascendencia

En el contexto de la teoría organizacional, se entiende por *principios de acción* a aquellas creencias básicas y supuestos compartidos que indican el tipo de organización que se desea y que condicionan la comprensión, las reglas y los comportamientos requeridos (Swieringa & Wierdama, 1992). Estos principios actúan a nivel explícito e implícito y ambos intervienen facilitando u obstaculizando los objetivos institucionales (Argyris & Schön, 1978).

Al plantear los principios de liderazgo, productividad, visión holística y el sentido de trascendencia, se propone un marco conceptual que facilite la adopción de herramientas de gestión específicas a la organización educacional. A continuación se desarrolla cada uno de estos principios y, posteriormente, se concluye sobre sus proyecciones operacionales.

2.1 Liderazgo

El principio del liderazgo en una organización educativa apunta a canalizar las capacidades y la influencia interpersonal hacia el logro de resultados de aprendizaje en los estudiantes. Estimular la noción de liderazgo, desde el nivel directivo hasta la base de la organización, agiliza la toma de decisiones y se generan experiencias que mejoran el clima no sólo en términos de cohesión interpersonal sino también en función de prioridades y objetivos (Cunningham, W., Gresso, D. 1993; James, P., 2001).

De la gestión del liderazgo deberíamos esperar efectos positivos en el clima de la organización que incidan directamente en la calidad de la mayoría de los procesos relevantes para el logro de aprendizajes y avances organizacionales (Schmelkes, 1994). Por otra parte, existe evidencia que el factor *liderazgo del*

director, es una ventaja que incluso puede compensar debilidades en profesores y padres (Sancho, A; Arancibia, V. 1998), por tanto, es necesario que la autoridad formal de la organización sea reconocida en su rol de liderazgo potenciando así el surgimiento de otros actores en función de proyectos específicos (Glaser, W., 2000; Cereceda, L., 2000; MINEDUC, 2000).

Al momento de explicar cómo ejercer un liderazgo efectivo en una organización educativa, es necesario recurrir a investigaciones que precisan condiciones y requisitos de alta complejidad. Se sostiene, por ejemplo, que la eficacia y la pertinencia del perfil de liderazgo esta en función de la situación y del desarrollo del grupo en que se desempeña este rol. Esto implica que no existe un estilo de liderazgo eficaz *per se*, sino un repertorio versátil para determinadas situaciones y para las diversas etapas de desarrollo de la organización. Estas afirmaciones se sustentan en el clásico modelo del liderazgo situacional (Hersey, P., Blanchard, K., 1972), se contextualizan en la perspectiva del «liderazgo transformacional» (Leithwood, K., 1994) y son enriquecidas con investigaciones que destacan los matices cognitivos de los diferentes estilos requeridos en el aprendizaje y la innovación educativa (Anderson, J., Greeno, J., Reder, L, Simon, H., 1999). Junto a estos antecedentes, es muy importante destacar la necesidad una clara dirección y proactividad que se sustente y sea coherente con la propia cultura organizacional (Cunningham & Gresso, 1993), particularmente, en aquellas organizaciones que se ven exigidas a responder múltiples demandas y que son afectadas por variables exógenas que no controlan (vulnerabilidad social, dependencia política, rigidez presupuestaria, etc.).

Con lo anterior, se confirma que la importancia del principio del liderazgo en las organizaciones educativas, se asocia a un mayor involucramiento y contribución de los diversos miembros en las metas institucionales y, principalmente, a la claridad y alineamiento en pos del logro de resultados de aprendizaje. A continuación, se propone una ejemplificación de esta lógica, contenida en la propuesta de «estándares para el liderazgo educativo» planteados por la ISLLC-USA⁵ en 1996. Según esta propuesta, el liderazgo educativo debería sostener en el tiempo, las fortalezas y énfasis que se detallan en el siguiente cuadro:

5 Los estándares surgieron de los estudios sobre liderazgo educativo efectivo y de los aportes de profesionales del área recogidos a través de 24 sistemas escolares estatales de Estados Unidos. Esta sistematización fue desarrollada por el Consorcio Interestatal de Licencia de Líderes Escolares (ISLLC, por sus siglas en inglés)

Énfasis	Descripción
Visión	Una visión sobre el aprendizaje que es compartida y sostenida por la comunidad educativa.
Objetivo	Una cultura pedagógica y programas instruccionales centrados en el aprendizaje de los estudiantes y el crecimiento del staff de profesores
Operaciones	Una administración de operaciones y recursos para un seguro y eficiente ambiente de aprendizaje.
Contribuciones	Una activa vinculación con las familias y los miembros de la comunidad respondiendo a los diversos intereses del entorno próximo y movilizando sus capacidades.
Ética	La promoción del éxito de todos de los estudiantes, actuando íntegramente y comunicando un comportamiento coherente con los compromisos adquiridos.
Entorno	La promoción del entendimiento del más amplio contexto político, cultural, económico y legal en el que se inserta la comunidad educativa. Con claras iniciativas de respuesta e influencia desde la organización a este contexto.

Cuadro 1: Fortalezas asociadas al liderazgo educativo (ISLLC, 1996)

Para cada una de estas fortalezas es posible diseñar proyectos e indicadores que permitan construir capacidades y consolidar habilidades específicas para lograrlas. El valor que esto tendría consiste en no distraer recursos ni energías de lo que hemos definido como el objetivo básico de la organización educativa. Como complemento, en el cuadro 2 se proponen tres énfasis y criterios de fondo que son exigibles a cualquier liderazgo organizacional (Nahavandi, A., 1997), los que sugieren una mirada integradora y de largo plazo, que conecta el análisis del liderazgo con el principio de la productividad.

Énfasis	Criterios
Alineamiento en torno a objetivos	Cuando la organización logra objetivos sostenidos en el tiempo, alineando las expectativas de sus actores internos y externos.
Eficiencia y satisfacción	Cuando se logran procesos internos controlados, satisfacción de colaboradores y operaciones eficientes.
Adaptabilidad y cambio	Cuando se logra la adaptabilidad al entorno, gracias a las habilidades para el cambio y el desarrollo exitoso de la organización.

Cuadro 2: Tres énfasis y criterios para constatar liderazgo organizacional

2.2 Productividad

Las organizaciones educativas enfrentan tres dificultades a la hora de definir su función de producción. Primero, reciben demandas simultáneas y de diverso orden, tanto de interesados externos como internos a la operación (Letwin, O., 1988). En segundo lugar, se les exige dar cuenta a más de un agente controlador, tales como, los propietarios, los padres, las autoridades nacionales, locales, organizaciones estudiantiles, etc. (Fontaine, L., Eyzaguirre, B., 2001). Y en tercer lugar, dos de sus principales factores de éxito son sus principales destinatarios: padres y estudiantes.

Frente a estas desafíos, parece oportuno proponer un criterio que permita conceptualizar la productividad de los esfuerzos y procesos que se realizan al interior de la organización educativa y, al mismo tiempo, proveer un criterio que facilite el juicio externo de los diversos interesados en los resultados obtenidos. El cuadro 3 muestra una relación básica de productividad que se define como la proporción en que los esfuerzos realizados alcanzan satisfactoriamente los logros esperados.

$$\text{Productividad} = \frac{\text{Logros}}{\text{Esfuerzos}}$$

Cuadro 3: Relación básica de productividad

De este modo, para todos los procesos de transformación que realiza la organización educativa, ya sean de contenido curricular, didáctico, social o económico, se esperará maximizar la relación entre logros y esfuerzos como lo expresa el cuadro 3. Dado que la capacidad de esfuerzo es limitada, es preciso que esta relación descansa en la fijación de prioridades y compromisos, en la contribución efectiva de sus miembros y en el establecimiento de opciones claras en torno a qué logros se privilegiaran y qué recursos se utilizaran. El éxito de esta relación de productividad reducirá la variabilidad de demandas a atender y se optimizarán los esfuerzos a realizar. Un claro ejemplo de esta relación, consiste en el uso del recurso «tiempo», el cual debería privilegiar aquellas actividades que incrementan la probabilidad de los logros prioritarios.

Sin embargo, este concepto de productividad y su relación básica entre logros/esfuerzos, enfrenta dos dificultades para su aplicación directa en nuestro sistema educacional. Primero, los logros requieren de un objetivo explícito respecto al cual medirlos y, en segundo lugar, los esfuerzos deben ser viables y sostenibles de acuerdo a las condiciones existentes o posibles de desarrollar. Ambos elementos de la relación productiva suponen decisiones acotadas a cada situación específica que exigen que cada organización educacional busque la pertinencia, la eficiencia y la eficacia respecto su entorno.

En consecuencia, al trasladar el principio de productividad a cada organización educativa, se responsabiliza al liderazgo interno de su propia función de

producción (Mancebon, M.J., 1999), cuestión que implica riesgos para los gobiernos, las familias y los propios responsables de estas organizaciones (Ontiveros, M., 1998; Cassasus, J., 2000). De este modo, el principio de la productividad en educación implica que las organizaciones que asuman la responsabilidad de lograr las metas educacionales que la sociedad requiere, a lo menos, deben ajustar sus objetivos, diseñar procesos de transformación y evaluar sus resultados.

En la figura 1 se plantea un modelo de transformación que sintetiza estas proposiciones sobre la gestión orientada a la productividad en la organización educativa:

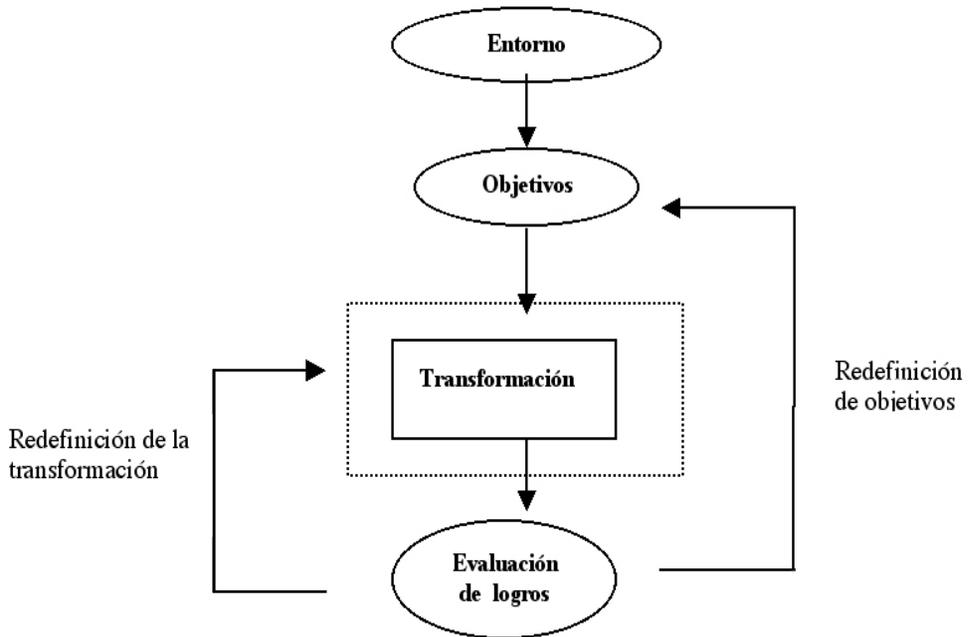


Figura 1: Modelo de transformación

Este modelo enfatiza la necesidad de leer y comprender el entorno de la organización; en segundo lugar, plantea la definición de objetivos factibles y relevantes a ese entorno; y, en tercer término, supone el diseño y programación de la transformación que busca lograr tales objetivos y, simultáneamente, plantea dos instancias de retroalimentación y ajuste: la redefinición de las transformaciones en función de los logros y la redefinición de objetivos en función de los logros y el entorno. La redefinición de objetivos es el punto más delicado de este modelo, pues podrían modificarse principalmente por dos motivos: primero, si se superarán o no se alcanzarán los niveles de logro esperado, una vez ejecutadas varias transformaciones y ajustes operacionales. En segundo lugar, si cambia significativamente el entorno y es necesario ajustarse a nuevos escenarios.

Actualmente, en nuestro sistema educativo la redefinición de objetivos que se refiere a logros de aprendizaje esta condicionada a las restricciones que provienen de la supervisión ministerial, con respecto los niveles mínimos de

rendimiento exigido. A futuro, podría vincularse con compromisos que se hayan adquirido con la comunidad y/o con los propios padres o estudiantes, beneficiando a la organización educativa con una presión adicional que la llevaría a concentrarse en metas de aprendizaje demandadas por sus destinatarios y sostenedores principales (organismos subsidiarios, padres, organismos evaluadores, etc.).

Nuestra proposición es que los objetivos prioritarios de las organizaciones educativas se formulen en términos de «**maximizar resultados de aprendizaje**». Con este criterio, es posible pensar los objetivos desde el análisis incremental (cuantitativo), ganar en simplicidad (variables acotadas) y repercutir favorablemente en sus beneficiarios principales (estudiantes). Al mismo tiempo, es un criterio amplio que puede darle contenido relevante a cada entorno (flexible) y ajustarse de acuerdo a los márgenes permitidos por la regulación y la competitividad del sector.

Esta lógica supone la capacidad del sistema y de las organizaciones específicas de generar múltiples funciones de producción educativa (Herriot, 1979), que responderán a las variadas capacidades y condiciones que se identifiquen en cada caso y entorno específico. Algunas serán más intensivas en la actividad del alumno, otras enfatizarán las capacidades docentes, algunas incorporarán a las universidades o instituciones de destino de los egresados, ampliarán la sala de clases utilizando espacios de la comunidad, incorporarán apoderados, sus estudiantes participarán en empresas, podrán realizar servicios comunitarios combinando el trabajo con el estudio, etc. A partir de estas iniciativas, se constituyen los modelos de transformación que explicarán resultados en función de objetivos de gestión, tal como se observa en organizaciones que actúan en el marco de una relativa descentralización administrativa y pedagógica⁶.

En síntesis, se propone el principio de la productividad como un componente de gestión en cada organización educativa, facilitando la apropiación de un enfoque de transformación específico a cada contexto y realidad interna. Esto tendría como consecuencia una concepción de gestión educativa, capaz de explicitar una oferta y un compromiso con objetivos asociados a logros de aprendizaje, a los cuales responder desde sí misma. Todo esto supone condiciones de borde conocidas y recursos limitados que variarían en función de la dependencia administrativa de cada organización.

2.3 Perspectiva holística de la gestión educativa

Existe consenso en que los sistemas educativos tienen como función proveer oportunidades para acceder al capital cultural que le permita a toda persona integrarse y participar activamente en la construcción de su propio desarrollo (Stenhouse, L., 1981). Más allá de cuales y cuantas claves serían las necesarias para lograr efectivamente este desarrollo, resulta indiscutible que una de ellas consiste en facilitar las herramientas para que cada sujeto pueda perfeccionarse por sí mismo, profundizando su propia comprensión y acción en el contexto en el que se desenvuelva (Letwin, O., 1988).

6 En Chile, esto ocurre en los denominados Proyectos Montegrando que tienen el propósito de incrementar los aprendizajes a través de la transferencia de recursos y de cierta autonomía en el diseño de transformaciones estratégicas. También se observa en iniciativas de menor escala como los Concursos P.M.E. (MINEDUC, 2000)

Sin embargo, existe acuerdo en que no todos los insumos para «educarse» provienen de la organizaciones educativas, de hecho, con frecuencia se sostiene que los aprendizajes más relevantes para la vida, se logran por medio de la experimentación y participación en los espacios cotidianos. Al respecto, Gardner (1983) argumenta que: «en cambio, en el salón de clases los profesores hablan, presentando a menudo el material en forma simbólica y abstracta, apoyándose en medios inanimados, como los libros y diagramas para transmitir información».

Por lo que ciertas perspectivas curriculares, sostienen que esta situación se explicaría por la insistencia en un «modelo lineal disciplinar» (Torres, J., 1994). En el cual los saberes están separados e incomunicados, donde existen compartimentos que transmiten contenidos aislados, respecto de los cuales es muy difícil establecer conexiones para los estudiantes e incluso los docentes.

Ante estas divisiones que no favorecen la sinergia ni la integración de procesos claves para el logro de objetivos de la organización educativa, nuestra reflexión plantea ¿qué podría hacer la gestión al respecto?.

Por otra parte, constatamos que la falta de integración en la enseñanza es abordada con diversas estrategias pedagógicas que persiguen replanteamientos metodológicos, evaluativos y en el uso de recursos didácticos. Muchas veces sin una perspectiva explícita de gestión que integre estos esfuerzos, con lo que se reproduce el fenómeno que se intenta eliminar. Por cuanto, se realizan intervenciones parciales ante un problema que es total. En estos casos se olvida que la articulación curricular y pedagógica suponen una mirada integradora, que requiere análisis, capacidades y conocimientos conjuntos (Santos Guerra, 1997). Tales problemas, como la mayoría de las situaciones que enfrentamos en una organización compleja, pueden tener un contenido específico, pero si se quiere lograr una modificación sustentable deben concebirse sus soluciones como una decisión organizacional que exige adecuaciones y ajustes que van más allá de la iniciativa del profesor y el espacio de aula (Stenhouse, L., 1981). Un ejemplo paradigmático del enfoque integrador que intentamos describir, se observa en las estrategias de los denominados «Proyectos de Mejoramiento Educativo». Aquí un 30% de los proyectos en enseñanza media y un 20% en educación básica (1996-1998), explícitamente apunta a la integración curricular. Y en general, abordan objetivos en lenguaje (61% EGB., 32% en EM.) o matemáticas con una estrategia que supone la acción coordinada de los diversos subsectores y procesos de enseñanza (MINEDUC, 2000).

Por nuestra parte, proponemos el concepto de «visión holística» para representar un principio de gestión que «hace a cada parte responsable por el todo que le da sentido». En este caso, cada proceso o actividad de enseñanza, debería estar conectado con el objetivo básico de la organización educativa; a saber, «lograr metas de aprendizajes». Y si entendemos que este tipo de «aprendizajes meta» no esta en función de una disciplina o un subsector específico, entonces suponemos que la gestión educativa también le corresponde facilitar esta visión, generando las condiciones para que se produzca una eficiente red interna, que conforme una capacidad más allá de las individualidades que en ella participan.

Por ello es necesario instalar una concepción global, multidimensional y compleja, no solo sobre el aprendizaje, sino también respecto de la noción de conocimiento (Morin, E. 1999). A modo de síntesis, se sugieren algunas integraciones que constituirían una perspectiva holística en la gestión, el aprendizaje y el conocimiento pertinente:

- Una integración de la organización respecto al entorno global (contemporaneidad)
- Una integración de la organización respecto a su entorno inmediato (pertinencia)
- Una integración entre los conocimientos propuestos al interior de la organización (interdisciplinariedad)
- Una integración entre lo que se conoce hoy y aquello que no conocemos (problematicidad)

Volviendo a destacar el principio del liderazgo y su función de transmitir y alimentar una visión integradora. Nos parece clave destacar, que del conductor de la organización dependerá el impulso para pasar desde la desarticulación a la integración. En tal sentido, es muy importante la capacidad de liderazgo en cuanto a: «transmitir e implementar una visión del aprendizaje compartida y sostenida por la comunidad» Y, por otra parte, de su habilidad para generar y mantener un diálogo atento con el entorno, a fin de «responder y movilizar los intereses de la comunidad circundante» (Errazuriz, M.M. 1994).

Junto con articular una perspectiva sobre el aprendizaje y el conocimiento, el principio de la visión holística implica atenuar las tradicionales disyuntivas y separaciones que debilitan la sinergia organizacional. Por ejemplo, se deben discutir las aparentes diferenciaciones entre decisiones de administración y/o instrucción, que muchas veces impiden ver cómo una decisión pedagógica condiciona un proceso de gestión y viceversa. En el cuadro nº 4 se presenta un enfoque multidimensional de la gestión educativa (Sander B., 1996), que a nuestro juicio refleja la necesidad de integración que intentamos describir:

Dimensiones	Criterio evaluativo	Resultados e impactos esperados
Pedagógica	Eficacia	Calidad de los aprendizajes
Cultural	Relevancia	Pertinencia de la enseñanza
Política	Efectividad	Satisfacción de demandas de la comunidad
Económica	Eficiencia	Optimización de recursos

Cuadro 4: Modelo multidimensional de la gestión educativa

Para llegar a manejar este enfoque multidimensional, se debe comprender que la integración no consiste en la sumatoria de sus componentes, sino más bien, que para favorecer el hecho « que el sistema salga adelante con los problemas y las demandas que su entorno le presenta, debe incluirse dentro del sistema una variedad igual a la encontrada en el entorno» (Morgan, G. 1983). Tal variedad requiere ser procesada, y para ello se necesitan los códigos y las habilidades de comunicación propias de un liderazgo de organizaciones complejas, donde «la habilidad para adquirir conocimiento será menos importante que la habilidad para obtener, distribuir y actuar rápidamente con ese conocimiento» (Brady, D., 2000).

En síntesis, la representación del principio de la visión holística en gestión educacional, supone valores asociados a la participación, la inclusión y la confianza, tanto de los miembros internos como de los agentes externos que pueden aportar «variedad» a la cultura de la organización. Esta variedad ha de ser integrada, lo cual implica una transformación en las estructuras formales y la cultura organizacional, pero sobre todo implica favorecer prácticas de socialización que permitan a jóvenes y adultos, tener la experiencia de construir soluciones desde diversas visiones, observar el mundo desde distintas perspectivas y hablar diversos lenguajes con distintos actores.

2.4 Trascendencia al entorno

Pensamos que la educación tiene que ver con la decisión de intervenir en el mundo y trascender en las nuevas generaciones (Arendt, A., 1968). Esa es una pretensión que energiza el trabajo de los educadores y significa que su quehacer no se limita a su desempeño en un aula formal. Es probable que parte importante de la motivación que impulsa a quienes viven la vocación pedagógica y trabajan día a día para que sus egresados experimenten sus mayores capacidades, se alimente precisamente de ese afán de intervención que se le asigna a la educación.

Sin embargo, una condición sine qua non para que el principio de la trascendencia se de en la gestión educativa, consiste en la verificación de la productividad específica de estas organizaciones, lo que significa que sus logros, de distinto alcance y complejidad, sean progresivos y se conecten entre si. Al asociar logros a las capacidades de una organización educativa podemos comprender su cotidianeidad más allá del quehacer y los resultados de cada periodo programático y, simultáneamente, valorar cada una de esas acciones y tiempos particulares.

Para nosotros, los logros de una organización educativa pueden expresarse en tres dimensiones: la primera, consiste en el **cumplimiento** de las tareas o esfuerzos comprometidos cotidianamente. Podríamos hablar aquí de medidas de esfuerzo y/o entrega del servicio educativo, incluyendo el trabajo del estudiante y de los profesores, además de ciertos indicadores que muestran aquello «que se hace» más que la calidad que se obtiene. Algunos ejemplos de medidas de esfuerzo pueden ser: la cantidad de alumnos atendidos, el número de horas por estudiante, la tasa de profesores por estudiante, la cantidad de becas otorgadas, la cantidad de libros a disposición, el número de horas de lectura, la tasa de asistencia de

profesores, etc. Una segunda dimensión de logros sería la obtención de **rendimientos** más cualitativos, como medidas de calidad o resultados que son función de objetivos explícitos de la organización. Algunos ejemplos son los puntajes en mediciones de aprendizaje a través del SIMCE, la tasa de promoción anual, la tasa de inserción en niveles de escolaridad superior, el nivel de satisfacción de padres y estudiantes, el nivel de participación en innovaciones o algún índice de clima organizacional, etc.

Por último, una tercera dimensión sería el impacto o **repercusión** que se relaciona con medidas de retorno social de la educación y se pregunta hasta qué punto los esfuerzos realizados y los resultados obtenidos en cada proceso, repercutirán en el futuro de los estudiantes y la calidad de vida de la comunidad en que se actúa. En este sentido, algunos ejemplos útiles son el perfil del egresado, sus perspectivas de desarrollo futuro y la influencia que la organización educativa constata en las familias o su comunidad destinataria.

A continuación, la figura 2 representa las tres dimensiones: cumplimiento, rendimiento y repercusión como una síntesis que relaciona productividad y trascendencia.

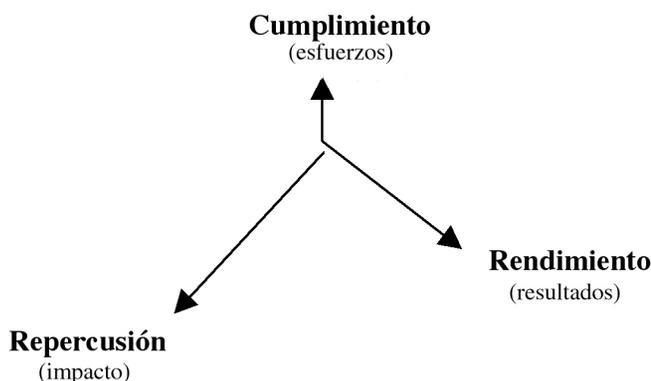


Figura 2: Niveles de productividad en gestión educativa.

Igualmente, la figura resume una mirada evaluativa que operacionaliza el principio de la trascendencia pues cada dimensión se traduce en indicadores de cumplimiento, rendimiento y repercusión, permiten verificar el sentido último de lo que hacen las organizaciones educativas. Algunos ejemplos pueden ser el administrar raciones alimenticias para el 100% de niños que la necesitan (cumplimiento); el lograr que un 60% de los egresados califiquen para el nivel educacional siguiente (rendimiento); o el constatar que el 85% de los egresados de la institución finalizan con éxito los estudios del próximo nivel (repercusión).

A nuestro juicio, el principio de la trascendencia como componente de la gestión y la acción educacional refleja el sentido que una comunidad elabora y proyecta en su servicio cotidiano. También con la pretensión de transmitir un efecto institucional y experimentar una visión de futuro compartida (Arancibia,

V., 1992; Astudillo, E., 1995; Anderson, J., 1998). Por eso, al enfatizar un razonamiento instrumental en los principios de liderazgo y productividad, los dos últimos, perspectiva holística y trascendencia, representan el equilibrio hacia experiencias con énfasis comunicativo. Sin embargo, en los cuatro principios de acción se potencia una organización que al ser exigida por los estándares de la modernización, reinterpreta su circunstancia y realiza una construcción original desde su propia realidad.

Para representar el principio de trascendencia, retomamos las relaciones entre el entorno, la organización y los distintos niveles de productividad que aquella genera y desde los cuales es posible impactar al medio en que se actúa. Estas relaciones se esquematizan en la figura 3:

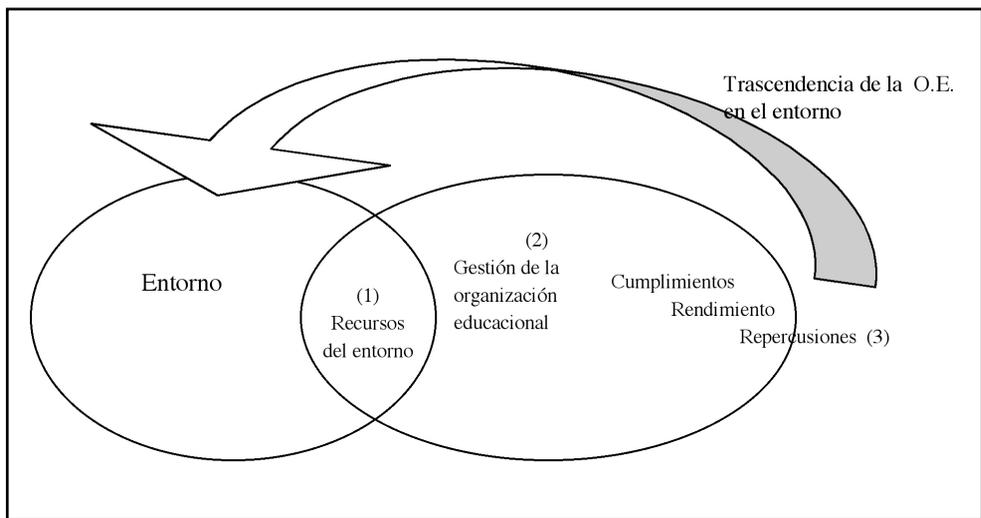


Figura 3: Principio de trascendencia en gestión educativa

En la figura 3 se muestran tres relaciones que ayudan a explicar el principio de trascendencia (Corvalan, A.M., 2000). Primero, hay una zona en que el entorno provee recursos o insumos a la gestión educativa (1); segundo, la eficiencia interna de la gestión genera dos niveles de productividad: el cumplimiento de sus tareas y los resultados de sus procesos (2), y tercero, las repercusiones o impactos que se logran son la condición de posibilidad de la trascendencia al entorno (3). Pues en este nivel la organización aporta salidas relevantes que impactan y benefician al medio al que sirve.

El principio de la trascendencia no puede evaluarse sólo en términos de una relación *input/output*, porque sus posibilidades exceden los niveles de eficiencia interna de la organización. Adicionalmente, se intenta reflejar la dependencia y la mutua transformación entre entorno y organización, y puede complejizarse aún más si agregamos análisis específicos sobre la dimensión temporal, económica y los componentes del perfil de egreso de los estudiantes (Mancebon, 1999). Por ahora, nos interesa enfatizar una síntesis que apunte a la comprensión global del cuarto principio de gestión formulado.

3. En conclusión: *la organización educativa como una forma de leer y transformar el entorno.*

Proponemos inspirarnos en una especie de «visión renacentista» como símbolo de empresas que encarnan la búsqueda de nuevos destinos, que suponen la práctica de maestros y aprendices que intervienen su medio en función de un proyecto que tiene claro su origen, pero no así su destino. La metáfora del viaje destaca la búsqueda inherente a una organización que invita a sus miembros a descubrir el abanico de perspectivas que conforman el mundo y reconociendo esta diversidad, amplía la mirada y brinda una oportunidad efectiva para comprender fenómenos más allá de las circunstancias locales y presentes que experimentan los sujetos en su comunidad.

Entonces, imaginamos la gestión educacional como una aventura, más que como una serie de procedimientos establecidos y controlables. Esta gestión existirá, en la medida que provoque transformación y experimente riesgos. Como cuando se vive un viaje, y se prueban rutas, se tienen pequeños y grandes sueños y se es capaz de activar capacidades para trasladarse desde los puntos y las posibilidades de partida.

Para este viaje será imprescindible realizar una adecuada lectura del entorno, preparar procesos de transformación proactivos, verificar el cumplimiento de tareas y resultados que se alimenten de la aspiración por impactar positivamente en el contexto relevante. A los docentes y estudiantes les energizarán experiencias y situaciones que prueben su capacidad de modificar el entorno para así sustentarse a sí mismos y, luego, participar en la sociedad que demanda sus habilidades. Y esta es una experiencia que debe ser vivenciada y modelada desde la escuela, particularmente, en ambientes donde la desesperanza se aprende desde el hogar (Vizcarra, R., 1996).

Adicionalmente, esta capacidad de transformación requiere de un sentido y una visión compartida sustentada en un liderazgo claro. Se trata de una gestión capaz de interpretar la situación actual para realizar transformaciones valoradas por el entorno relevante que se expresan en el hacer, en los resultados y en el impacto en el largo plazo. Los componentes del modelo de gestión que se propone se sintetizan en la figura 4, donde se intenta operacionalizar los principios explicados y explicitar las relaciones más importantes entre ellos.

En este modelo, la organización educativa, según las lecturas y sinergia que genere con su entorno, se planteará sus objetivos, diseñará sus procesos de avance y ajuste. Por lo tanto, la síntesis de este modelo es una «función específica» influida por variables del entorno (capacidades y restricciones ambientales), concentrada en sus factores internos (principalmente trabajo de estudiantes, profesores, padres, directivos) y orientada al logro de aprendizajes meta (resultados escolares, perfil de egreso, perfil docente), (Himmel, E. 1997).

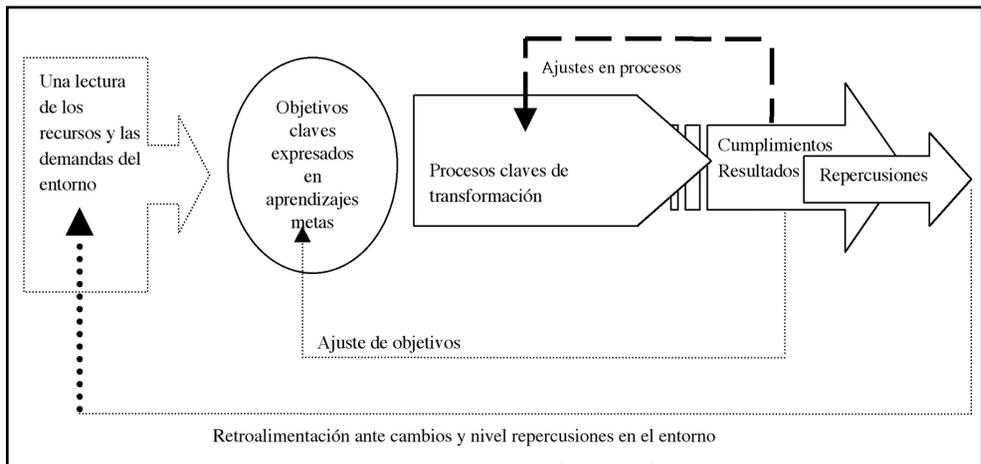


Figura 4: Componentes de la gestión de organizaciones educativa

La eficacia de esta pretensión, depende en gran parte de la flexibilidad y autonomía que cada organización sea capaz de gestionar. Los principios de liderazgo, productividad, visión holística y trascendencia, pretenden ser un marco de gestión educativa más allá de las dependencias administrativas y circunstanciales, pues se asume que su poder movilizador consiste en facilitar la acción una vez que se han fijado las condiciones en que se sitúa cada organización educativa.

Referencias

- Alvariño, C. Brunner, J.J.; Recart, M.O. (2000). Revisando experiencias chilenas en gestión, en PAIDEIA, Revista de Educación de la Universidad de Concepción, Chile. N° 29.
- Alvariño, C; et al. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura, en Paideia, Revista de Educación. Universidad de Concepción, Chile. N° 29.
- Anderson, J; Greeno, J; Reder, L; Simon, H (2000). Perspectives on learning, thinking, and Activity. Educational Research, Vol. 29, No. 4, pp. 11-13.
- Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar. Centro de Estudios Públicos, N° 14.
- Arzola, S.; Viscarra, R.; Zabalza, J. (2002) Desarrollo de un sistema de autoevaluación y certificación de la calidad de la educación. Proyecto Fondef D9911007. Ponencia presentada en el V Congreso Latinoamericano de Administración Educacional, organizado por las Facultades de Educación de la Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción y Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile. . 2 y 3 de mayo.
- Arendt., H. (1968). The crisis in education, en Between past and future (pp 173-196). U.S.A: Edit. Penguin Books. Traducción al español de Ana Poljak, 1996. Barcelona: Ed. Península.
- Argyris, C. & Schön, D. (1994) On Organizational Learning. Londres: Prentice Hall. (Versión original 1978)

- Argyris, C. (1976) *La dirección y el desarrollo organizacional. (El camino de XA a YB)* Buenos Aires, Editorial Ateneo, 1976, pp.10-23.
- Astudillo, E. (1995). *El proyecto Educativo Institucional como Proceso*. Revista Pensamiento Educativo. Facultad de Educación PUC: Santiago de Chile, 16.
- Beyer, H. (2000). *Educación y desigualdad de ingresos: una nueva mirada*. Estudios Públicos, 77.
- Brady, D. (2000). *Wanted: eclectic visionary with a sense of humor*. Business Week / August 28.
- Braun, M. Arellano, S. (1999). *Rentabilidad de la Educación formal en Chile.. Cuadernos de Economía*. Instituto de Economía PUC. Santiago de Chile, Año 36, n° 107, pp. 685-719
- Bravo, D. y equipo. (1998). *Evaluación del marco institucional de la educación media técnico-profesional*. MINEDUC: Santiago de Chile.
- Bravo, D.; Contreras D. (2001). *Competencias básicas de la población adulta*. UCH. - CORFO - Ministerio de Economía..
- Cassasus, J. (2000). *Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: ¿ mito o realidades?* En revista de tecnología educativa, Vol. XIV, N° 12, Santiago.
- Cereceda, L. (2000). *Organización escolar y adopción de prácticas educativas innovadoras*. Fondo para el estudio de políticas públicas, Corporación Participa, Santiago.
- Corvalan, A.M. (2000). *Algunos elementos para el análisis de los factores de equidad en la educación para todos*. Seminario Taller sobre Factores de Equidad en la Educación (Proyecto Fondef Escuelas Rurales del S.XXI) Facultad de Educación P.U.C. Noviembre. (Paper).
- Cox, C. (1996). *La reforma de la educación chilena. Contexto, contenidos, implementación*. PREAL, 8
- Cunningham, W. & Gresso, D. (1993). *Cultural Leadership: the culture of excellence in education*. (pp. 19-52). Massachusetts: Edit. Allyn & Bacon.
- Edwards V. (1995). *El liceo por dentro*. Santiago de Chile: MECE Mineduc.
- Errazuriz, M.M. (1995). *Demandas sociales a la enseñanza media*. Santiago de Chile: MECE Mineduc.
- Fontaine, L; Eyzaguirre, B. (2001). *Una estructura que presione a las escuelas a hacerlo bien, en ¿Que hacer ahora? Propuestas para el desarrollo*. Beyer, H. y Vergara, R. Ed., Centro de Estudios Públicos, Santiago.
- Fullan, M. (2000). *Educational Leadership*, en *Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. (pp. 19-21). San Francisco, Jossey Bass Inc.
- Gairin, V. Joaquín (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes, análisis de su funcionamiento*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- García-Huidobro, E. (1999). *La reforma educativa en marcha*. Madrid, Editorial Popular.
- Gardner, H. (1983). *The theory of multiple intelligences*, México, FCE, 1994
- Glasser, W. (2000). *We need non coercive lead-management from the state superintendent to the teacher*. En *Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. pp. 28-37 San Francisco, Jossey Bass Inc.
- Hanson, M. (1997). *La descentralización educacional: problemas y desafíos*. PREAL, <http://www.preal.org/hanson9.pdf>
- Herriot, (1979). *Some Observations on the Condition of Education, Social Indicators Research*, p. 181-194. Citado en Landsheersre, G. *El pilotaje de los sistemas educativos..* Madrid, Editorial La Muralla.

- Hersey, P. & Ken Blanchard, K. (1982). *Management of organizational behavior: utilizing human resources..* Englewood Cliffs, N. J, Prentice-Hall, 1982
- Himmel, E. (1997). *Un modelo para relacionar recursos, procesos e impactos en educación. Seminario de Extensión: Evaluación del impacto en intervenciones en organizaciones educativas, Facultad de Educación P.U.C. Noviembre.*
- Interstate School Leaders Licensure Consortium. (ISLLC). (1996). *Standars for School Leaders en*
- Jossey-Bass (2000). *Reader on Educational Leadership.* pp.97-113.
- James, P. S., Halverson, R., Diamond, B.D. (2001). *Investigating School leadership Practice: A Distributed Perspective. Educational Reasercher, 23-28.*
- Kanter, R. M.; Stein, B.; Jick, T. (1992): *The challenges of execution: Roles and tasks in the change process.* En: *The challenge of organizational change: How companies experience it and leaders guide it.,* en Ancona, D.; Kochan, T.; Scully, M.; Van Maanen, J; Westney, E. (1996): *Managing for the future: organizational behavior and processes.* South Western College, Cincinnati.
- Letwin, O. (1988). *Objetivos de la enseñanza escolar: la importancia de la base,* en *Estudios Públicos, 78,* Santiago de Chile, CEP.
- Leithwood, K. (1994) *Leadership for School Restructuring,* *Educational Administration Quarterly* Vol. 30 No 4 1994. pp. 498-518.
- Mancebon T. María Jesús, (1999). *La función de producción educativa: algunas conclusiones de interés en la especificación de los modelos de evaluación de la eficiencia productiva de los centros escolares.* *Revista de Educación.* 318, 113-143.
- MINEDUC. (2000). *Informe de gestión. Fondo de proyectos de mejoramiento educativo 1992-1999.* Santiago de Chile: Edic. Mineduc.
- Mizala, A., Romaguera, P. (2000). *Determinación de los factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile..* Santiago de Chile: CEA. Dpto. Ingeniería Industrial Facultad de CC. Físicas y Matemáticas U.Ch. Serie Economía 85.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Francia, Paris: Unesco.
- Morgan, G. (1983). *Action learning: a holographic metaphor for guiding social change.* *Human Relations.* 37:1, 1-28.
- Nahavandi, A. (1997). *The Art and Science of Leadership.* USA: Prentice Hall.
- Ontiveros Jiménez, M (1998) *Calidad de la educación: interacción entre estudiantes, maestros y burócratas.* *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* XXVII, 2, 51-89.
- Salas, V., Gaymer, M., (1995). *Evaluación económica de la educación media.* Santiago de Chile: MECE Mineduc.
- Sander B., (1996). *Educational Managment in Latin America: Construction and Recontruction of Knowledge..* Interamer collection OEA.
- Santos Guerra, M. (1997). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas.* Madrid, Editorial. Aljibe.
- Sancho, A; Arancibia, V. y Schmidt, P. (1998). *Experiencias Educativas Exitosas.* Santiago de Chile: Serie Informe Social nº52. Libertad y Desarrollo.
- Schiefelbein E., Wolf L., Schiefelbein E. (2000). *El costo efectividad de las políticas de educación primaria en América Latina.* Santiago de Chile: Serie Políticas Sociales. N° 42.
- Schiefelbein, E. (1998). *Educación en las Américas: calidad y equidad en el proceso de globalización..* Ediciones O.E.A

- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. Ediciones OEA.
- Senge, P. (1997). *Por el ojo de Aguja*. En Gibson, R. *Repensando el Futuro*. Edit. Norma.
- Swieringa, J., Wierdsma, A. (1992). *Becoming a Learning Organization*. Traducc 1995. B. Aires: Addison-Wesley. Iberoamericana.
- Torres, J. (1994) *Globalización e integración del currículo*. 6° edición 1998, Madrid. Edit. Morata.
- Undurraga, G., Astudillo, E., Astudillo, O., Manterola, M., Pereira, M. (1997). *Desarrollo Organizacional Escolar*. En *Monografías en Educación*. Facultad de Educación P.U.C.
- Undurraga, G., Astudillo, E., Astudillo, O., Manterola, M., Pereira, M., Torres, M., Ogino. (1998). *La planificación Estratégica en Organizaciones Educativas*. Santiago de Chile: Facultad de Educación, P.U.C., Serie Monografías en Educación.
- Unline, C., Miller, D., Tschannen, M. (1998). *School Effectiveness: the underlying dimensions*. *Educational Administration Quarterly* vol. 34, nº4, pp462-483
- Vizcarra, R. (1990). *Estudio comparativo de la desesperanza aprendida en el joven estudiante*. T.U.C. Facultad de Educación. Investigación Fondecyt 0638/89. DIUC 89055, pp.68-69.
- Zárate, G. (1992). *Experiencias educacionales exitosas: un análisis a base de testimonios*. *Estudios Públicos*, Nº 47, pp. 127-158