

La mejora de las instituciones educativas desde la colaboración y la inclusión

José Luís Muñoz Moreno*

Recibido: 06/02/2017

Aceptado: 20/06/2017



Resumen

La necesidad y la importancia de mejorar instituciones educativas caracterizadas por la complejidad, promueve la reflexión y el debate alrededor de los retos que tienen en una realidad constantemente cambiante. Esta aportación gira sobre dos de esos retos clave: la colaboración y la inclusión. En el primer caso, la colaboración se muestra como una herramienta capaz de favorecer instituciones educativas más abiertas, flexibles y participativas. En el segundo, la inclusión se orienta al compromiso de las instituciones educativas con la atención a la diversidad. También se repasa en algunas consideraciones que, desde la organización y gestión de instituciones educativas, debiesen tomarse en cuenta ante la asunción de los retos planteados. El énfasis final se instala en la incidencia que adquieren, tanto la colaboración como la inclusión, para una óptima convivencia en las instituciones educativas.

Palabras clave

Institución educativa, organización, colaboración, inclusión, convivencia.

The improvement of the educational institutions from collaboration and inclusion

Abstract

The need and importance to improve educational institutions characterized by their complexity, promote reflection and debate around the challenges which have constantly changing reality demands. This contribution revolves around two key challenges: collaboration and inclusion. In the first case, collaboration is shown as a tool capable of favoring more open, flexible, and participative educational institutions. In the second case, inclusion is oriented to the compromise of the educational institutions which pay attention to diversity. We also take into account some considerations that, from the point of view of organization and management of the educational institutions, should be taken into account when assuming the challenge already mentioned. The final emphasis is placed in the importance that both collaboration and inclusion acquire for the best coexistence in the educational institutions.

Key words

Educational institution, organization, collaboration, inclusion, coexistence.

* Universitat Autònoma de Barcelona, España. E-mail: joseluis.munoz@uab.cat

1. Introducción: la complejidad de las instituciones educativas

La complejidad y el dinamismo de las instituciones educativas constatan el interés por su estudio desde disciplinas tan variadas como la Pedagogía, la Sociología, la Psicología o la Política, entre otras. De un lado, las instituciones educativas se identifican con realidades sociales abiertas al entorno del que reciben múltiples influencias: la jurisdicción y legislación que las amparan, las estructuras administrativas dónde se enmarcan, las posibilidades ofrecidas por el contexto, los valores que la sociedad les requiere o las características (personales, sociales, culturales,...) de las personas que interactúan en ellas. De otro lado, cabe considerar su singularidad como organizaciones (Gairín, 2010; Gairín & Muñoz, 2013) con sus correspondientes características:

- Las funciones que tienen atribuidas (facilitar el aprendizaje, potenciar la formación, adaptar socialmente, etc.) son diversas, complejas y, no siempre, están bien delimitadas en sus objetivos y en sus medios.
- Los colectivos de personas que participan de ellas también son diferentes (profesorado, alumnado, familias, etc.), tanto en propósitos como en intereses, lo que genera una considerable diversidad de comportamientos y creencias que dificultan el aprovechamiento de las ventajas que puede tener una cultura referencial común.
- Sus miembros no han sido seleccionados previamente por ellas, deben asistir obligatoriamente y suelen carecer de una identidad colectiva.
- Los modelos de gestión presentan una notoria disparidad como resultado de la aproximación de las instituciones educativas a realidades concretas.

Otras especificidades de las instituciones educativas, de acuerdo con Gairín (1996), quedarían vinculadas a la ambigüedad de las tecnologías pedagógicas, la dificultad por determinar estándares de actuación, la debilidad de sus estructuras, la vulnerabilidad frente a la influencia externa y los distintos aspectos propios del entorno administrativo (modelo de dirección existente, limitada autonomía institucional, precariedad de los profesionales, dependencia de recursos externos, escasez de tiempo para la gestión, etc.) y social (realidad multicultural, controles externos de rendición de cuentas, modelos de participación, etc.). Igualmente se comprenden como realidades evolutivas que progresan a partir de sus propias dinámicas y de los requerimientos externos que reciben.

Si se toman en cuenta más aspectos situacionales, la complejidad aumenta; por ejemplo: las distinciones que se dan entre tipologías escolares (Infantil, Primaria, Secundaria, Educación Especial, etc.) o las particularidades añadidas por la titularidad (pública, privada o privada-concertada). De igual forma si se consideran cuestiones puntuales, pero significativas, tales como una excesiva normativa, los cambios frecuentes de orientación por parte de la Administración educativa, el aumento de alumnado con diversidad funcional y necesidades educativas, la inestabilidad del profesorado o la baja participación de las familias.

Todas ellas ponen evidencia el limitado sentido que adquiere entender las instituciones educativas únicamente como un simple marco o un espacio para la actuación administrativa, didáctica, social, etc. Es fundamental lo que hace el profesorado en el aula, pero también la manera en cómo se organiza la institución educativa.

Al respecto, la definición de un proyecto pedagógico innovador, el logro de una mejor coordinación del profesorado, el impulso de la corresponsabilidad de las familias, la atención garantizada a todo el alumnado, el fortalecimiento de un liderazgo pedagógico o el desarrollo de la eficiencia organizativa, son algunos elementos que podrían asociarse a

unas instituciones educativas mejores.

No sorprende así que el interés por ahondar en lo que es y significa organizar instituciones educativas haya ido incrementándose. La búsqueda de respuestas y las reflexiones que se acompañan es parte sustancial de la organización escolar como ámbito de estudio y como disciplina científica. Ésta estudia la interrelación más oportuna de los elementos que intervienen en una realidad educativa con vistas a lograr el mejor desarrollo de un proyecto educativo (Gairín, 1996). Se la considera una ciencia, una tecnología y una práctica cuyos fundamentos básicos nacen de la Ciencia de la Organización y de las Ciencias de la Educación.

Los estudios realizados en este campo (Gairín & Muñoz, 2013; González, 2003; Martín Bris, 2002; Santos Guerra, 1997, entre tantos otros) han permitido denunciar el rol marginal y parcial con que se trataba la disciplina. Tradicionalmente hubo despreocupación por lo organizativo, que se vinculaba con gestionar la normativa externa existente y se distanciaba de la Didáctica o de la Orientación como otros ámbitos de intervención. Se descuidaban, de esta suerte, las interrelaciones y confusa barrera entre las dimensiones didáctica y organizativa del currículum. Aunque hay aspectos claramente didácticos (organización de contenidos, encuadre de la evaluación, etc.), también hay una franja de ese *continuum* dónde cualquier diferenciación puede ser compleja y liosa. Organizar el aula, ordenar los apoyos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, atender a la diversidad, implementar tutorías o exponer metodologías participativas son ejemplos de convivencia entre propuestas didácticas y organizativas.

La dificultad de analizar las instituciones educativas no sólo se refleja en la cantidad y la variedad de los recursos que existen y de los distintos procesos que tienen lugar en las mismas, sino que asimismo debe contemplar el conjunto de supuestos que se manejan e interrelacionan, sus conexiones a formas y momentos diferentes de actuar y sus vínculos con las realidades educativas, sociales y políticas en que se insertan.

Junto con el análisis estructural y funcional de las instituciones educativas, es preciso detectar componentes representacionales y culturales, políticos e ideológicos, al tiempo que tener en cuenta los procesos históricos que han hecho evolucionar a las instituciones educativas en coherencia con unas determinadas pautas específicas.

De acuerdo con Santos Guerra (1997), no puede plantearse la investigación, la innovación o la formación del profesorado obviando las transformaciones organizativas que las hacen posibles y auténticas. Tal complejidad invita a un abordaje holístico y diferencial, puesto que cada institución educativa es una y distinta de las demás, sin que ello suponga tener presente los elementos comunes entre ellas.

La respuesta a las exigencias de las nuevas realidades educativas pasa, al menos, por afrontar también los retos de las instituciones educativas en este escenario y que aquí se relacionan con la colaboración y la inclusión. Se trata de dos importantes e ineludibles retos para las instituciones educativas y que están plenamente orientados hacia la mejora de los procesos y los resultados de aprendizaje, así como al desarrollo profesional y organizacional.

2. La colaboración entre las instituciones educativas y el entorno

Pese a que en las instituciones educativas la correspondiente concepción instrumental sigue teniendo su validez, *“cada vez se matiza más su función promotora del cambio interno e impulsora de la transformación social”* (Gairín & San Fabián, 2005, p. 181). Ahora bien, más allá de considerar la participación social solamente como una opción técnica, es también una alternativa social al corresponder a la sociedad definir el modelo educativo que desea tener.

Habitualmente, en los contextos tecnocráticos predominantes, prolifera un individualismo que poco favorece a la articulación de procesos de participación y colaboración. Se hace necesario, por tanto, promover la colegialidad y el trabajo en equipo para poner en práctica la colaboración, la solidaridad, el compromiso, el respeto a la autonomía, la coordinación, la interdependencia, la reflexión, el debate, la negociación, el acuerdo o el consenso.

La colaboración, en tanto que valor coherente con el proceso educativo, requiere del factor humano de las instituciones educativas y se puede reconocer como una estrategia para la mejora profesional y organizacional (Muñoz, 2010). Generalmente, las instituciones educativas tienen asumida la colaboración interna porque, entre otros factores, se aplican distintos requerimientos normativos que precisan de trabajo en equipo. Otro asunto aparte sería la colaboración externa y que tiene que ver con emprender proyectos comunitarios, la formación de equipos transdisciplinarios, etc., y que aún hoy tiene mucho recorrido por delante.

Desde estos tipos de colaboración, interna y externa, es posible que las instituciones educativas acontezcan más abiertas, flexibles y participativas. Asumir una cultura de la colaboración implica que las instituciones educativas admitan todo un conjunto de consideraciones que tienen que ver con la concepción que se tiene de cómo funciona la realidad, con los valores educativos que se adoptan y con las prioridades establecidas (Gairín, 2000).

Las posibilidades de colaboración entre instituciones educativas son muchas, viables y dispares. Hay experiencias de colaboración interinstitucional que lo han demostrado: las agrupaciones de centros escolares de zonas rurales, las asociaciones de centros de formación de personas adultas, las entidades de ocio y de educación del tiempo libre, las redes de centros por la innovación educativa, los Proyectos Educativos de Ciudad, los Planes Educativos de Entorno, los Consejos de Infancia y de Adolescencia, las jornadas de intercambio de experiencias y muchas otras. También se han orquestado colaboraciones fruto del libre contacto y que, dirigidas hacia el compromiso mutuo, han tenido traducción en acciones institucionales.

Estas posibilidades de la colaboración debieran sostenerse en la libertad de acción, el respeto a las decisiones de cada institución educativa, la igualdad de trato, la lealtad y el compromiso en los términos de la colaboración, la participación en políticas conjuntas, los procesos y los resultados, el respeto a la diferencia y la complementariedad.

Hacerlo en sentido contrario podría provocar efectos bien distantes a los pretendidos inicialmente. El trabajo de Muñoz (2009), sobre las relaciones de la educación con el entorno, ya ponía de manifiesto que, para evitar el fracaso en este tipo de actuaciones, convenía dosificar la colaboración porque se requiere tiempo e implicación; compromiso político para ejecutar los acuerdos tomados; prestar soportes y recursos suficientes para

desarrollar las actuaciones; o romper con una concepción únicamente centrada en la propia institución educativa.

Antúnez (1998), por su parte, apuntaba a una colaboración en distintos grados: para posibilitar, fomentar y aumentar el conocimiento recíproco; para denunciar situaciones injustas y reivindicar mejoras y el cumplimiento de las normativas; para compartir recursos; participar de proyectos comunes y establecer redes educativas. Esto apoyaría la emergencia de sinergias personales y colectivas, bien imprescindibles para desempeñar actuaciones eficaces y eficientes ante los cambios que tienen que afrontar las instituciones educativas.

Desde la colaboración, se puede dar la participación del entorno en las instituciones educativas mediante distintas temáticas, la interacción y el intercambio centrado en mejorar la cultura común alrededor del aprendizaje. La colaboración entre institución educativa y entorno se articula fácilmente de manera formalizada, a través de la representación en estructuras participativas o asociaciones con carácter informal (Junta de Andalucía, 2011). Todas las posibilidades pueden ser reales y no excluyentes. Es más, parece adecuado compartir políticas, realidades y planteamientos. Por eso, la colaboración del entorno debe ser sustantiva y cierta para las instituciones educativas, respetando en todo momento, los distintos niveles de implicación que puedan darse (Martínez, 2014).

La contribución de la colaboración para la edificación de auténticas comunidades de aprendizaje en el futuro, pasa por compartir valores y preocupaciones comunes con los demás, extraer compromisos para encarar desafíos, modificar las actitudes personales y colectivas que se requieran, crear estilos propios y crecer desde lo personal y lo colectivo. Para ello, hay que dotarse de unas estructuras participativas, diseñadas y delimitadas democráticamente, que puedan garantizar la colaboración entre las instituciones educativas y el entorno (Santos Guerra, 2007).

En otra trayectoria, la implicación del entorno en la mejora de las instituciones educativas tiene que poder brotar de la confianza que produce la compartición y la realización de tareas comunes (Brown & Duguid, 2000). Asimismo de la claridad de lo que se espera, el compromiso con uno mismo y con los demás, el cumplimiento de lo acordado, la consciencia de lo que se hace y sus repercusiones, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace y la consistencia en la formas de operar en base a unos principios específicos (Gasalla & Navarro, 2008).

3. Desde la integración hasta instituciones educativas inclusivas

Décadas atrás se plantearon varios niveles de integración (Jarque, 1985; Ortiz, 1982): física (situando al alumnado en un ambiente normalizado), funcional (haciendo actividades junto con los demás), social (aceptando al alumnado con discapacidad por parte de los demás) y societal (representando la normalización de las vivencias cotidianas).

Pero todavía hoy cabe insistir en que el itinerario por el logro de la integración se basa en el reconocimiento de aspectos tan esenciales como la existencia de diferencias interindividuales y necesidades individuales, la identificación de necesidades relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, un planteamiento heterogéneo de la enseñanza para proveer una mejor atención a las necesidades del alumnado, un modelo de institución educativa que participe de los principios de flexibilidad, colaboración, efectividad e inclusión de la diversidad de las personas o el rol docente como mediador para el aprendizaje del alumnado.

Habitualmente el alumnado con necesidades educativas requiere tiempo para aprender, adaptaciones protésicas y soportes. En el contexto de las instituciones educativas cabe velar por un adecuado ambiente de aprendizaje, valorar las capacidades y las necesidades del alumnado, un contacto social favorecedor de la integración y otros condicionantes organizativos como pueden ser los servicios, las actuaciones y los recursos que se proporcionan.

En la formación del alumnado con necesidades educativas hay variables que deben continuarse teniendo en cuenta. Nos referimos, con Ashman y Conway (1990), a:

- Variables ecológicas que ponen el énfasis en el ambiente dónde el aprendizaje tiene lugar (clima de aula, uso del espacio y del tiempo de clase, interacción, etc.).
- Variables curriculares centradas en la forma cómo se presenta la información y los contenidos al alumnado (adaptación de materiales, etc.).
- Variables de la enseñanza directa referidas a las maneras en cómo el profesorado organiza y gestiona el proceso formativo.

El aprendizaje del alumnado ha de tener pues validez ecológica (adquisición de competencias útiles para la resolución de problemas reales), validez formativa (funcionalidad del aprendizaje), validez personal (asumiendo la autonomía como eje del proceso formativo) y normalización (recibiendo atención dentro del sistema educativo ordinario). A ello deben contribuir las actuaciones de los servicios psicopedagógicos y los planes, programas y proyectos para atender a la diversidad en las instituciones educativas.

Desde la integración, cualquiera se erige en sujeto de derecho, más allá de las características y las particularidades que pueda presentar. Los aspectos que han facultado el desarrollo de la corriente integracionista, de acuerdo con Jurado (2007), y que poseen consecuencias importantes para la educación y el papel que juegan las instituciones educativas, han sido: el aumento del fracaso escolar y la necesidad de dar respuesta a una población escolar heterogénea, partiendo de los rasgos diferenciales del alumnado y la enseñanza individualizada (Howe & Lauter, 1970; Skinner, 1954); la crítica al diagnóstico tradicional respecto a su validez científica y su función de instrumento social de etiquetaje y segregación (Cavallini, 1975) o a su condición de propulsor de expectativas negativas (Rosenthal & Jacobson, 1980); la influencia de las corrientes antipsiquiátricas a favor de la desinstitucionalización e integración de las personas objeto de tratamiento psiquiátrico; las presiones sociales a favor del cambio en el tratamiento de las personas discapacitadas; la concienciación de los profesionales sobre la mejora que implica la integración en el proceso educativo; los cambios legislativos que han favorecido la integración; la investigación y las experiencias que demuestran las posibilidades socioeducativas de las personas con discapacidad (Ellis, 1981); y los avances técnicos que procuran ambientes protésicos y la normalización (Fernández de Vilalta, 1988).

De hecho, el espíritu en relación a las personas con necesidades educativas puede incluso equipararse a las características establecidas por Ingalls (1982) para las personas con retraso mental, transferibles a nivel general, y que se traducen en poner el acento más en las semejanzas que en las diferencias; reconocer que la persona con necesidades especiales puede mejorar si se la provee de oportunidades para responder adecuadamente; poner en tela de juicio las concepciones que clasifican y estigmatizan; insistir en la no imposición de etiquetas; ofrecer un tratamiento individualizado; aumentar los derechos legales de las personas con discapacidad; incrementar la tolerancia hacia la diversidad; reconocer que algunas discapacidades se originan en las condiciones sociales; insistir en la prevención; y

planificar y coordinar los servicios de atención a las personas con discapacidad.

Sin embargo, la cuestión esencial que tenemos por delante, aún ahora se centra en pasar de la integración a la inclusión y, por ende, marchar hacia una normalidad educativa en la que todas las personas forman parte del sistema educativo y nadie se ubica fuera de él. Aquí las diferencias entre las personas representan un hecho enriquecedor y para nada son un *hándicap*.

El movimiento para la inclusión tiene que girar alrededor de tres ejes sustanciales (Jurado, 2007): en su origen, con valores y principios superadores del marco de la integración; en su base ideológica y filosófica, considerando la institución educativa como un agente de cambio y progreso, enmarcada en un nuevo modelo de sociedad y; en su desarrollo práctico, desde estrategias educativas focalizadas en la interacción y en beneficio de una educación de calidad sin ningún tipo de exclusión; por ejemplo: aglutinar en el aula, de forma interactiva, todos los elementos que forman parte de ella y a su entorno; cooperación por parte de todos; objetivos educativos y no sólo academicistas; re-elaboración curricular; la diversidad como fuente de aprendizaje; educación en valores y actitudes; o evaluación sobre el trabajo desarrollado por cada cual.

La inclusión representa, desde esta mirada y a partir de Sebba y Ainscow (1996), un proceso por el cual la institución educativa reconstruye el currículum para llegar a todo el alumnado individualmente. El desarrollo de unas prácticas educativas más inclusivas demanda considerar los procesos conectados de inclusión y exclusión. El apoyo educativo de los profesionales de la educación es necesario para contestar a la diversidad, en cualquiera de sus expresiones, en determinadas fases y momentos desde los procesos organizativos de las instituciones educativas.

La institución educativa inclusiva se erige así como un vital veredicto para atender a la diversidad desde una educación de calidad para todos. Ello tiene que motivar un cambio profundo en las instituciones educativas que, sostenido en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la innovación y el desarrollo profesional y organizacional, hace repensar las propias instituciones educativas y sus respuestas a la diversidad.

Se incorporan así una nueva filosofía sobre la institución educativa y modificaciones en las prácticas para que la diversidad se instale como norma desde opciones pedagógicas, éticas y justas. Supone comprometer a las instituciones educativas con la atención a la diversidad en tanto que acción normalizada. Conseguirlo, seguramente, no será una tarea fácil, pero ayudará a implementar medidas organizativas acordes con las realidades que se viven día a día.

La atención a la diversidad por parte de las instituciones educativas oscila al tenor de los requerimientos contextuales. Por eso, la evaluación del contexto donde ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como sus posibilidades para adaptarse a la diversidad, son básicos. También, en el sentido de unas instituciones educativas inclusivas, conviene propiciar un funcionamiento propulsor del trabajo en equipo, la cooperación, la participación de las comunidades educativas, etc., con el propósito de que las prácticas inclusivas sean sostenibles y compartidas y, mejoren continuamente, los procesos formativos y se institucionalicen.

Las instituciones educativas deben adaptarse pues a las nuevas exigencias y necesidades, mediante la incorporación, en sus planteamientos institucionales, de opciones pedagógicas inclusivas y una mayor flexibilidad en su organización y gestión para albergar situaciones de aprendizaje con mejores niveles de diversificación, a la vez que potenciar la cooperación.

La dinámica organizativa se sitúa, de este modo, en la senda de la dinamización de un currículum comprensivo, contextualizado y diverso, la articulación de unas estructuras organizativas más flexibles y la promoción de un sistema relacional comprometido con el trabajo conjunto y la creación y construcción de conocimiento colectivo alrededor de la inclusión.

El avance por unas instituciones educativas más inclusivas también va a comportar pactos sobre la educación que estén comprometidos con la equidad, con unas instituciones de todas y para todas las personas, adaptadas a las necesidades individuales y colectivas desde medidas endógenas y exógenas que plantean la intervención en base al respeto a ser diferentes pero no desiguales.

Se propone así que las instituciones educativas aprendan a ser eficaces y eficientes, participativas, abiertas al entorno, responsables, autocríticas, autoevaluatoras, innovadoras y promotoras de valores inclusivos, éticos y democráticos. En suma, ello obliga a replantear las instituciones educativas y las respuestas que puedan darse a los nuevos requerimientos y menesteres educativos.

4. Consideraciones para organizar y gestionar las instituciones educativas

Encarar los retos de la colaboración y la inclusión conlleva revisar la filosofía y el contenido de las instituciones educativas, pero también la manera en cómo se organizan y gestionan, la coherencia con las políticas institucionales donde se insertan y la adopción de las condiciones adecuadas que se precisan para ello.

Colaboración e inclusión se sitúan en la perspectiva de la mejora de las instituciones educativas, promoviendo el debate, la discusión y la reflexión—acción—reflexión al servicio de las personas y de la innovación educativa. La tarea no se caracteriza por la simplicidad debido a que, tanto la historia como las realidades de las instituciones educativas, quedan conformadas por heterogéneos subsistemas relacionados con implicaciones distintas.

Por consiguiente, tanto la macro estructura de las instituciones educativas como la micro (órganos, unidades, etc.) se ven afectadas, así como también sus diferentes ámbitos (organizativo, pedagógico, didáctico, etc.). Se requiere, en este sentido, conocer profundamente el contexto de actuación desde la contrastación entre lo qué pasa, por qué pasa y qué cambiar. O sea, entre la evaluación, la investigación y la innovación. De otra parte, debe haber voluntad política, profesional y personal con la mejora en base al querer, el poder, el saber y el saber hacer.

Todo ello, entraña varias transformaciones para las instituciones educativas tal y como, a modo de ejemplo, se relacionan a continuación:

— Especificar en los planteamientos institucionales (planes estratégicos, programas formativos, proyectos educativos, etc.), la filosofía y el contenido que deben regir los procesos y las acciones de colaboración e inclusión. Igualmente debieran fijarse las prioridades establecidas.

- Disponer de estructuras de soporte y apoyo en el desarrollo de las actuaciones generales y particulares. Los órganos pedagógicos o de coordinación docente pueden adquirir responsabilidades en materia de colaboración e inclusión.
- Avivar una cultura organizacional sensible y fortificadora del nexo con las necesidades y las problemáticas reales de la institución educativa y del alumnado. La formación y la promoción del profesorado debiera tomar en cuenta la importancia de la colaboración y la inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Animar los procesos y proporcionar los recursos imprescindibles por parte de los responsables institucionales. Articular propuestas de trabajo con preferencias para ampliar el campo de intervención en materia de colaboración e inclusión.

Atender a estas cuestiones, sin duda, contribuye a asumir los retos planteados. No obstante, cabe adquirir consciencia de que la organización y la gestión de las instituciones educativas se significan también por el cuidado prestado a las múltiples relaciones que hay entre los elementos variados que las conforman.

Un desarrollo óptimo de la colaboración y de la inclusión en el contexto de las instituciones educativas podría verse favorecido por algunos de los siguientes condicionantes:

- Un clima organizacional positivo que permita la comunicación entre las personas de la comunidad educativa. Mantener relaciones de proximidad en el trato es oportuno en un marco donde los intereses colectivos tienen que prevalecer.
- El acuerdo y el consenso entre agentes de cambio y personas claves que, por su reconocimiento y situación, inciden de forma positiva. Su convencimiento y comprensión agiliza las actuaciones y cabalga en la incorporación de recursos y apoyos.
- El compromiso profesional por marchar hacia propuestas colaborativas e inclusivas, dado que las transformaciones en las instituciones educativas las hacen las personas. Por ello, conviene conectar las situaciones deseadas con sus percepciones, expectativas y experiencias previas.
- Obrar con progresividad porque la efectividad de la colaboración y la inclusión conlleva procesos de asimilación personal y nuevas actitudes que requieren de un cierto tiempo. Para ello, hay que partir de las necesidades de las instituciones educativas y no tanto de los ideales de máximos.
- Disponer sinergias entre apoyos externos e internos, ideando y ejerciendo la colaboración y la inclusión. Así será posible acometer proposiciones comunes e intereses compartidos colectivamente.

Más allá de la incidencia de estos condicionantes, lo principal es comprender que la apuesta por la colaboración y la inclusión es también un proceso y, por consiguiente, la mejora de las instituciones educativas puede ir replanteándose según las repercusiones que se van obteniendo en todo momento.

Este es un proceso que se va construyendo, desarrollando y evaluando, a través de algunas fases: crear condiciones, delimitar las necesidades a satisfacer, identificar los aspectos susceptibles de mejora, etc.; diseñar actuaciones, comprometiendo recursos y fijando resultados esperados; difundir las actuaciones a quienes, de alguna u otra forma, se van a implicar; estructurar procesos de seguimiento; evaluar resultados y procesos en coherencia con lo se busca; incorporar los aprendizajes logrados a la cultura organizacional; y difundir avances compartiendo el conocimiento alcanzado.

Cierto es que cada institución educativa tiene sus propios ritmos y sus obstáculos, pero lo significativo es que en el funcionamiento de cada una de ellas, y en correspondencia con lo anterior, se cuide un buen ejercicio de las funciones organizativas de planificación, distribución de tareas, actuación, coordinación y evaluación que se pondrán en juego. Colaboración e inclusión son, al mismo tiempo, una oportunidad para el aprendizaje de y en las instituciones educativas. Sus aportes estimularán la creación de unos entornos pacíficos, fraternales y estimulantes para los procesos educativos que contienen.

5. A modo de cierre: algunos apuntes

Destinar esfuerzos a la colaboración y la inclusión es necesario y vital, no sólo para la mejora del éxito escolar, sino también para el desarrollo de las instituciones educativas. La actuación contextualizada, en beneficio de la colaboración y la inclusión, es una clara invitación a la participación de la comunidad educativa en la construcción de la mejora y el desarrollo, así como en el análisis crítico que siempre la acompaña.

Las instituciones educativas tienen responsabilidad en el impulso de la colaboración y la inclusión, desde la puesta a disposición de tiempos, espacios y ambientes propicios hasta el establecimiento de los procesos precisos y las técnicas e instrumentos que realmente las hagan posibles.

De los planteamientos tratados subyace la idea de fondo de animar la convivencia en las instituciones educativas y que se relaciona con temas tan diversos como la interculturalidad, la solidaridad, la discriminación, la coeducación, la violencia y tantos otros que generan afectaciones e incluso disfunciones considerables en el clima escolar y el sistema relacional y, por lo tanto, en el ejercicio armónico de los derechos y los deberes que tienen el profesorado, el alumnado y las familias.

La convivencia en las instituciones educativas es requisito básico para la efectividad de los procesos formativos desde la libertad, el respeto mutuo y el cumplimiento normativo. Es, asimismo, cimentar democracia a través del diálogo y como base firme para la colaboración y la inclusión que son capaces de hacer frente al acoso escolar, los riesgos asociados a un mal uso de las tecnologías, las bandas violentas, el racismo, la intolerancia y tantas otras lacras que todavía acechan y producen dramas, crispación y contradicciones con la labor que vienen desempeñando las instituciones educativas.

El compromiso es con la relación e interrelación positiva entre todas las personas y los colectivos que configuran las comunidades educativas y que viven conjuntamente en la institución educativa, en armonía, pacíficamente y a partir del reconocimiento mutuo, la solidaridad recíproca y el respeto a la dignidad.

La concreción de la intervención sobre la mejora de la convivencia enraizada en la colaboración y la inclusión hace imprescindible la responsabilidad de las instituciones educativas en organizarse y gestionarse mediante actuaciones bien asociadas y bien presentes en sus planteamientos institucionales, sus estructuras organizativas y sus sistemas relacionales, aplicando e instaurando como corresponde mejoras en la formación integral del alumnado que la sociedad les ha confiado.

Referencias bibliográficas

- Antúnez, S. (1998). La escuela pública ante la presión por la competitividad: ¿usemos la colaboración como antídoto? *Contextos Educativos*, (1), 13–29.
- Ashman, A. & Conway, R. (1990). *Estrategias cognitivas en educación especial*. Madrid: Santillana.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (2000). *The Social Life of Information*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Cavallini, G. (1975). *La fábrica del deficiente*. Madrid: Atenas.
- Ellis, N. R. (1981). *Investigación en retraso mental. Panorama internacional*. San Sebastián: SIIS.
- Fernández de Villalta, M. (1988). *Tecnologías de la información y discapacidad*. Madrid: Fundesco.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar. Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2000). La colaboración entre centros educativos. En J. Gairín & P. Darder (coords.). *Organización y gestión de centros educativos*. (pp. 177–202). Barcelona: Praxis.
- Gairín, J. (2010). Gestionar la complejidad de los centros educativos actuales. En R. Roig & M. Fiorucci (eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la interculturalidad en las aulas*. (pp. 151–162). Roma: Alcoy & Roma/ Marfil & Università degli Studi Roma.
- Gairín, J. & Muñoz, J. L. (2013). La organización escolar como campo de estudio e investigación. *Revista Anthropos. Huellas del Conocimiento*, (238), 11–27.
- Gairín, J. & San Fabián, J. L. (2005). La participación social en educación. En B. Jiménez (coord.). *Formación profesional*. (pp. 157–188). Barcelona: Praxis.
- Gassalla, J. M^a. & Navarro, L. (2008). *Confianza. La clave para el éxito personal y empresarial*. Barcelona: Empresa Activa.
- González, M. T. (coord.). (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson–Prentice Hall.
- Howe, F. & Lauter, P. (1970). The Schools are Rigged for Failure. *New York Review of Books*, 20 de junio.
- Ingalls, R. (1982). *Retraso mental. La nueva perspectiva*. México, DF: El Manual Moderno.
- Jarque, J. M. (1985). La integración: perspectiva histórica y situación actual. *Siglo Cero*, (101), 20–25.

- Junta de Andalucía. (2011). *Guía de derechos y responsabilidades de las familias andaluzas en la educación*. Andalucía: Consejería de Educación/Esfuerzo & Codapa.
- Jurado, P. (2007). *Integración educativa y socio-laboral*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martín Bris, M. (coord.). (2002). *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Barcelona: Ciss Praxis
- Martínez, S. (2014). Familias y escuelas en tres centros educativos: en busca de relaciones compartidas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 117–133.
- Muñoz, J. L. (2009). *La participación de los municipios en la educación*. Madrid: Editorial Popular.
- Muñoz, J. L. (2010). Els centres educatius i l'entorn. *Perspectiva Escolar*, (342), 66–71.
- Ortiz, C. (1982). Concepto de integración escolar. *Educación Especial*, 1(5), 5–8.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Marova.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2007). *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Sevilla: MAD.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive Schooling: Mapping the Issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5–18.
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Education Review*, 24(2), 86–97.

Proceso de transformación de la escuela: algunas consideraciones para su dirección

Gilberto José Graffe*

Recibido: 29/04/2017

Aceptado: 20/06/2017



Resumen

Este breve trabajo se inserta en una línea de investigación mayor del autor, inscrita en el paradigma cualitativo—interpretativo, ya que busca generar conocimientos sobre el estado del arte de los procesos de gestión de cambio que se desarrollan en las instituciones escolares —como comunidades de enseñanza y aprendizaje—, con miras a analizar algunos elementos fundamentales que orienten el desarrollo de su dirección con el propósito de contribuir a su mejoramiento e innovación. En tal sentido su propósito fue examinar la posibilidad de adaptar conceptos gerenciales que contribuyan al mejoramiento de los procesos de dirección de la docencia y la administración de centros educativos, es decir, el servicio educativo; así como determinar el conjunto de competencias gerenciales fundamentales para posibilitar su proceso de transformación, bajo el liderazgo de sus gerentes educativos para hacer de la escuela, conjuntamente con los diferentes actores de la comunidad educativa, una comunidad de práctica dedicada a la enseñanza y el aprendizaje continuo.

Palabras clave

Gerencia del cambio, institución educativa, modelo para la transformación educativa, competencias gerenciales.

Transformational process of the school: some considerations for its management

Abstract

This brief work is inserted in a major line of research of the author included in the qualitative—interpretative paradigm which looks to generate knowledge about the state of the art of the processes of management of change that the educational institutions —as communities of teaching and learning— with view to analyze some fundamental elements which orient the development of their management with the purpose of contributing to their improvement and innovation. In that sense its goal was to examine the possibility to adapt managerial concepts that may contribute to the improvement of the processes of management of teaching and administration of the educational centers, that is to say, the educational service, and at the same time determine the set of fundamental managerial competences to make possible their process of transformation, under the leadership of their educational managers, to make the school, together with the different actors of the educational community, a community of practice devoted to the continuous teaching and learning process.

Key words

Change management, educational institution, model for the educational transformation, managerial competences.

* Universidad Central de Venezuela, Venezuela. E-mail: graffeg@gmail.com

1. Introducción

Considerando los desafíos que la educación como servicio público tiene en el actual milenio, dada la realidad cambiante que vivimos como aldea o sociedad global, emprender la transformación y una gestión innovadora de la institución educativa es un reto ineludible. Ya hacia fines del siglo XX la propia Unesco (1996) habría de declarar la relevante respuesta que ella como servicio social debería emprender en el fortalecimiento de una educación que se fundamentara en los siguientes pilares: educar para aprender a conocer, ser, convivir y hacer; lo cual en esencia exige la necesidad de aprender a desaprender para aprender continuamente (Contreras, 2005). Dado este contexto, la institución escolar debe ser gerenciada, concibiéndola como un sistema (Molins, 1998) de enseñanza y de aprendizaje que exige ser mejorado permanentemente, tanto en términos de su funcionamiento como en su propio diseño, en aras de construir una institución que pueda responder al desarrollo integral de las sociedades, así como para su investigación —en cuanto objeto de conocimiento— o para la formulación de políticas públicas y esfuerzos de planificación orientados a su transformación (Castellano, 2013; Miklos, Jiménez & Arroyo, 2008).

En este marco de ideas es fundamental comprender el significado que nos aporta Morin (2001), en el informe que presentara para la Unesco en 1999 en relación a la noción de complejidad, elemento que es esencial manejar para poder emprender un proceso de intervención orientado a lograr el cambio de la institución educativa a partir de la reflexión participativa de los actores sociales que hacen vida en ella. En tal sentido este autor señala que:

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existen en un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. (p. 38)

Por otro lado, es de destacar que el presente trabajo se inscribe en el paradigma analítico-interpretativo por cuanto su propósito es identificar y examinar las posibles adaptaciones de los modelos y conceptos gerenciales asociados con la dirección y liderazgo de las organizaciones y la propia gerencia del cambio a favor del desarrollo y transformación de las instituciones educativas. Ello con el propósito de contribuir al mejoramiento e innovación de los procesos de dirección de la docencia y la administración de los planteles o centros escolares; así como analizar el conjunto de competencias gerenciales fundamentales para posibilitar dicho proceso de transformación. Esta reflexión parcial se inserta en una línea mayor de investigación orientada a estudiar los procesos de gerencia del cambio de las escuelas con la finalidad de lograr su mejoramiento como sistema para la gestión de la enseñanza y el aprendizaje.

2. La gerencia del cambio: un reto personal y organizacional

El cambio es una condición inherente a la naturaleza humana y a las propias organizaciones. Así, tanto los seres humanos, los grupos sociales, como las instituciones de las cuales formamos parte, se han visto en la necesidad de adaptarse y cambiar algunas de sus características para poder sobrevivir a las nuevas condiciones que las transformaciones

les han exigido. Contrariamente, cuando ello no se logra, se presentan serias dificultades que condicionan su fracaso y hasta su posible extinción como organización. A esta situación tampoco escapan las instituciones educativas, las cuales para ofrecer un servicio de calidad y de excelencia requieren planear y gerenciar su cambio y llevarlo adelante con el esfuerzo de los hombres y mujeres que en ellas trabajan, se vinculan y participan en el quehacer de las mismas: alumnos, docentes, padres y representantes, miembros de la comunidad, líderes y gerentes educativos.

Este desarrollo de la institución exige tanto un cambio que significa la adquisición de nuevas competencias, por parte de todos los actores involucrados, como de la propia institución como sistema integral que, además de enseñar, debe aprender continuamente (Senge, 1992). Con la finalidad de lograr este propósito, como institución escolar, es importante que sean asumidas las guías básicas que Senge y otros (2002) establecieron para la mejora de las organizaciones que aprenden: entender que la organización es el producto de cómo piensan y actúan sus miembros, que aprender es conectarse, ya que no existen campos de conocimientos desvinculados unos de otros ni apartes de las personas que participan en la vida de las escuelas; y, finalmente que la visión que se tiene de la organización escolar es un factor crítico capaz de movilizar la fuerza necesaria para que las personas que conviven en ella puedan aprender y realizarse.

En tal sentido, si cada uno de sus miembros asume su cambio como un reto personal y profesional —si fuese el caso—, se logra tanto su propia transformación en el plano individual como él de la institución educativa como un todo, con los efectos positivos que esto, además, trae para su entorno inmediato y para la sociedad en las cual ella está inserta. El logro de estos retos plantea para los diferentes actores vinculados a la escuela, como fue señalado en otro trabajo (Graffe, 2003), no sólo la necesidad de aceptar el cambio, sino también el desarrollo de un esfuerzo sostenido en materia del diseño del cambio mismo; así como la necesidad del propio ejercicio del liderazgo para su alcance. Esta situación, además exige de hecho, de la comprensión misma —tanto de los cambios personales que deben ser asumidos como de aquellos que la escuela como institución debe emprender como sistema social abierto a las grandes transformaciones globales que hoy se manifiestan—. Ello en esencia, significa emprender una acción o proyecto de cambio planificado, entendido este último como: *“Un esfuerzo deliberado para cambiar una situación que resulta insatisfactoria, mediante un serie de acciones cuya elección y coordinación son producto de un análisis sistémico de la situación en cuestión”* (Collerette & Deslisle, 1988, p. 49).

3. La gerencia del cambio y el liderazgo gerencial

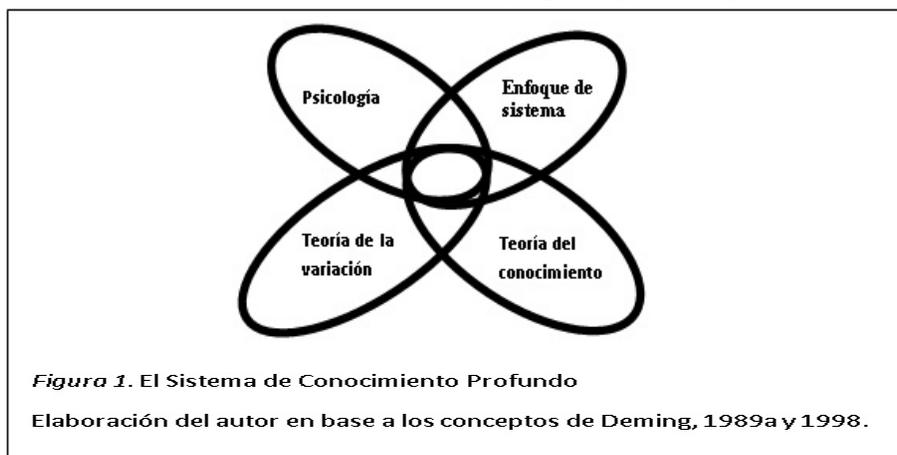
La excelencia de las instituciones educativas tiene una relación directa con el propio ejercicio del liderazgo por parte de los niveles gerenciales y supervisores de las mismas, al asumir un rol de agentes de cambio que emprenden planes desafiantes para lograr las transformaciones requeridas, por parte de la escuela como una unidad de enseñanza y de aprendizaje y, que además, aprende como organización (Senge, 1992). Ahora bien, su logro exige un justo equilibrio entre la disposición de aceptar el cambio requerido para alcanzar el éxito; siendo necesario para ello el desarrollo de la competencia de diseñarlo y liderar su implementación. El logro de este propósito pasa por la comprensión, tanto de los cambios personales como organizacionales que deben ser emprendidos, de manera que sea posible fusionar, tanto nuestra visión personal, y la de los grupos o instituciones que deseamos construir. Ello trae consigo que el reto ineludible sea *“gerenciar el cambio personal y organizacional, es decir que se debe asumir que por ello gerenciar es cambiar”* (Graffe,

2003, p. 12). Esta condición plantea que, en esencia, el reto fundamental de todo gerente educativo es liderar y dirigir de manera entusiasta, racional y organizada, apoyado en el esfuerzo mancomunado de los actores vinculados, la transformación de la escuela en una organización que mejora continuamente en su quehacer pedagógico y de gestión como sistema escolar. Esta transformación la describe muy bien Adair, al expresar que:

Quando se llega a manejar el cambio en una organización, el director ejecutivo y el equipo de alta gerencia deben sentir el flujo del cambio y asegurarse de que la organización está alineada con él. Eso requiere sentido de dirección e igualmente poderes de liderazgo con el fin de mantener a la gente moviéndose a lo largo de la misma trayectoria del cambio. (1992, p. 7)

4. El sistema de conocimiento profundo como soporte al proceso de cambio organizacional de la escuela

El cambio organizacional que la escuela debe asumir, en función de los retos que tiene planteados, exige del gerente que lidera ese esfuerzo, apoyarse en un cuerpo conceptual de importancia como lo es el sistema de conocimiento profundo desarrollado por Deming (1989a; 1998). Este cuerpo de conceptos teóricos, considerado por el propio autor como un lente (1998), permite ver a la escuela como un sistema complejo con todos sus componentes. Así, según el aporte de Deming, el referente teórico que debe manejar el líder de una institución educativa, con miras a no emprender acciones parciales y desvinculadas entre sí, es un sistema conceptual integrado, cuyos componentes, que están interconectados de manera estrecha y no se pueden separar, son: el enfoque de sistema, teoría de la variación, la teoría del conocimiento y la psicología (Ver Fig. 1).



En tal sentido es vital que el gerente educativo y su equipo comprendan plenamente y utilicen los diferentes elementos del sistema de conocimiento profundo, ya que ello les posibilitará desarrollar con éxito proyectos y acciones orientados a la mejora de la gestión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como de las labores de gestión y administrativas inherentes a la organización escolar (Graffe, 2002). Por ello, es vital concebir a la escuela como un sistema, es decir, como una red compleja de procesos que requiere de insumos, operadores, operaciones y procedimientos de calidad que le permitan proporcionar resultados de excelencia. De hecho, asegurar la calidad de los procesos, es la única manera de garantizar la calidad de los resultados que se espera que aporten los propios

procesos de enseñanza–aprendizaje y de gestión de una institución educativa, en términos tanto de su quehacer pedagógico como administrativo y de prestación de servicios.

Por otro lado, es esencial señalar que el esfuerzo de mejoramiento de los sistemas exige comprender la variación que los mismos presentan. Es decir, tanto el tipo como las causas por las cuales se produce una determinada variación en los sistemas y procesos que integran a estos últimos, sean éstas comunes o especiales (Conway, 1986a, 1992; Graffe, 2002). O sea, ha de ser inherente al diseño del proceso que se está analizando para formular planes que permitan su mejoramiento.

Ahora bien, todo este esfuerzo de examen crítico sólo tiene sentido si el gerente educativo y su equipo tienen la capacidad de utilizar la teoría del conocimiento para predecir el comportamiento posible que dicho sistema y sus procesos tendrá en el futuro, con miras a definir acciones que busquen elevar su calidad y excelencia. En tal sentido, la acción gerencial debe orientarse a la búsqueda de identificar cuáles son las causas que determinan el desempeño observado por el sistema para, en consecuencia, poder establecer las causas de variación que presenta la escuela como sistema y sus procesos, de manera de formular y ejecutar, posteriormente, los planes de acción que permitan modificar o remover las causas de las variaciones que no satisfacen las expectativas que se tienen sobre el desempeño esperado (Deming, 1989b). Este esfuerzo cobra sentido, ya que en esencia, gerenciar es predecir, a partir del análisis de la evolución y la situación presente del sistema global que es la escuela, para que manejando la incertidumbre, se pueda diseñar y dirigir el curso de acción a seguir con el propósito de alcanzar los objetivos que ha definido la comunidad, como un empeño y aprendizaje conjunto (Graffe, 2002, 2003).

Finalmente en el modelo planteado por Deming (1989b) se encuentra la utilización de la psicología, para poder aprovechar la motivación intrínseca de los diferentes actores de la comunidad educativa, con el propósito de lograr que todas las personas se sientan orgullosas de la labor que realizan y deseosas y contentas con su participación en el esfuerzo de mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como de los de servicios de apoyo que brinda la institución educativa (Graffe, 2002, 2003). Sólo esa motivación hará posible el emprender, como equipo, acciones que permitan llevar adelante proyectos de investigación y de intervención que orienten el esfuerzo de análisis y de transformación de la institución educativa.

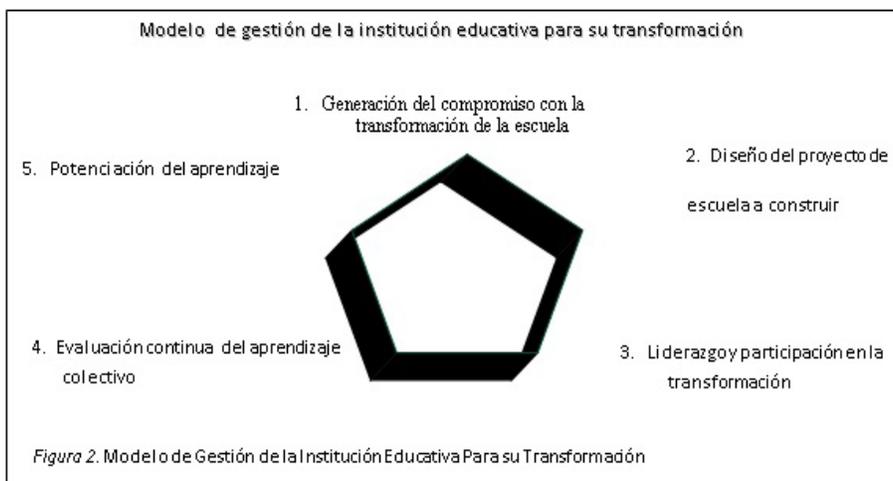
5. Un modelo de gestión para la transformación de la institución educativa

Previamente a profundizar en el desarrollo del modelo propuesto para lograr el proceso de transformación de una institución educativa, con miras a convertirla en una escuela innovadora (Graffe, 2003), es interesante considerar las etapas plateadas por Murillo y Krichesky (2012), al concebir este esfuerzo como un proceso que, ciertamente, como lo indican dichos autores, no es lineal y además, es largo y complejo. Al respecto señalan que es posible distinguir cinco grandes fases:

- un primer momento de **iniciación** por el cual algún individuo o grupo, por algún motivo, inicia o promueve un programa o proyecto de cambio, fase que incluye el diagnóstico;
- seguido por instancias de **planificación** que definen el sentido y los pasos que se darán;
- una fase de **implementación** por el cual se ponen en práctica dichas estrategias o acciones;

- tras el cual será necesario un periodo de reflexión o **evaluación**; y, como resultado de ello,
- la extensión o difusión de las innovaciones más exitosas a través de una serie de esfuerzos de **institucionalización** de aquellas estrategias que han resultado particularmente eficaces. (p. 28)

Desde nuestra perspectiva el desarrollo de la etapas generales, antes señaladas, para el logro de la calidad y excelencia de la escuela como institución educativa, exige la implementación de un modelo de dirección de la misma como sistema, el cual contempla el conjunto de pasos o componentes que se describen a continuación, como la guía de acción que asegura al gerente educativo la consecución de este propósito (Graffe, 2003). En esta ocasión, además de volver a discutir sobre los aspectos básicos de este modelo, se avanza en el establecimiento de cuáles son las competencias que debe contar el gerente educativo y su equipo de trabajo para poder implantarlo exitosamente como clave de la gestión escolar.



Al examinar los elementos fundamentales de este modelo, se pueden identificar como los componentes básicos los elementos o pasos siguientes:

5.1. Generación del compromiso con la transformación de la escuela

Este componente o elemento inicial constituye la plataforma o base de sustento sobre la cual se crea, en los diferentes miembros de la comunidad escolar, el deseo de comprometerse en el proceso de cambio y transformación de la escuela (Conway, 1986b, Demig, 1989a, 1998). En tal sentido, en su aplicación, como paso previo al proceso de transformación de la escuela como sistema, son básicas las acciones orientadas a crear conciencia, motivación y potenciación de la relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, ya que el propósito fundamental es generar un espíritu y entusiasmo por trabajar juntos en la construcción de un escuela de excelencia académica y del resto de los servicios con los cuales cuenta (Graffe, 2002, 2003).

En este marco son decisivas las competencias del gerente educativo para percibir la escuela como sistema, en el cual concurren los esfuerzos y aspiraciones de los diferentes actores de la comunidad educativa (alumnos, padres y representantes, docentes y el per-

sonal administrativo y de servicio como el directivo del plantel); así como la capacidad de generar sinergia entre los mismos para poder unificar esfuerzos e intenciones que den como resultado un gran equipo estructurado para emprender la transformación que posibilite la excelencia, tanto académica como administrativa de la institución educativa.

En razón de ello, es básico el manejo que tenga el gerente educativo de las relaciones interpersonales y la capacidad de interpretación del cúmulo de informaciones que dé cuenta de los deseos y expectativas de los actores, tanto internos de la escuela como de los miembros del medio ambiente que la circunda.

5.2. Diseño del proyecto de escuela a construir

En este segundo componente del modelo de gestión, el gerente educativo en conjunto con una representación válida de todos los actores de la comunidad escolar, diseñan el proyecto del futuro de institución educativa que pretenden construir como resultado de la visión compartida que tienen sobre la misma. Para ello es esencial tomar en cuenta la fundamentación legal, el currículum oficial y las políticas y planes educativos de la Nación, Estado y localidad. Este elemento del modelo propuesto plantea la necesidad de que los actores diseñen la escuela que desean, sobre la base del diagnóstico de su realidad, para lo cual deberán establecer la visión, misión y principios del proyecto educativo que pretende desarrollar la comunidad educativa (Graffe, 2002, 2003). A continuación deberán trabajar en el proceso de adaptación y adecuación del currículum a la realidad regional y local de la escuela y su contexto, formular el plan anual y los proyectos orientados al logro de la innovación educativa y las mejoras de las prácticas pedagógicas y el quehacer educativo de la escuela como sistema de enseñanza y aprendizaje. Además, deberán revisar y evaluar los procesos claves y de apoyo que utiliza la institución educativa para cumplir su misión en las áreas docentes y administrativas con miras a su rediseño de ser necesario, así como su filosofía organizacional, considerando para ello el examen de los principios de gestión y la estructura organizacional de soporte al funcionamiento del centro escolar, y entre estos elementos, es relevante el rediseño del reglamento de la institución educativa (Galve & Camacho, 1998; Manterola & González, 2000).

La implementación de las actividades antes señaladas exige, del gerente educativo, un conjunto de competencias que le posibilitarán orientar la transformación de la escuela en esta etapa. Entre ellas, es vital el ejercicio de liderazgo, la capacidad de conformar a su equipo de trabajo, así como el manejo conceptual y práctico de la formulación de proyectos para diseñar el modelo de escuela a construir y la concepción de la estrategia necesaria para la consecución de la visión que dé la transformación deseada que el equipo ha desarrollado. Así mismo, estas competencias generales deben ser complementadas con la capacidad de gestionar el desarrollo de proyectos y la consecución de recursos bajo la perspectiva de la participación de los actores significantes de la comunidad escolar, como motores fundamentales del cambio a partir de su motivación intrínseca.

5.3. Liderazgo y participación en la transformación

Este tercer componente del modelo, esencialmente, se vincula con el proceso de liderazgo que debe ejercer el gerente educativo para dar dirección al esfuerzo creador de los diferentes actores de la comunidad educativa de la escuela, con el propósito final de desarrollar las acciones establecidas en los planes y proyectos que fueron diseñados; así como también la ejecución normal y diaria de los diferentes procesos docentes y administrativos establecidos para la prestación del servicio educativo que brinda el centro escolar,

con el fin de proporcionar a los estudiantes un aprendizaje pertinente y significativo, en función del modelo pedagógico y el diseño consensuado de la institución educativa delineada en la visión del centro escolar. Es de señalar que las características que debe tener esta visión son ser: imaginable, deseable, factible, centrada, flexible y comunicable (Kotter, 1979, p.79; citado por Martí, 2005, p. 69).

El desarrollo de este componente del modelo plantea para el gerente educativo la necesidad de tener, de nuevo, competencias ligadas al ejercicio del liderazgo que promueva el entusiasmo por la participación en el esfuerzo a emprender, así como a la capacidad de poder ejercer funciones de monitoreo y «coach» a fin de ofrecer retroalimentación y acompañamiento a los grupos de trabajo que estructure para diseñar y gestionar el cumplimiento de los proyectos, como también sobre el desempeño individual de las personas que participen en los mismos.

5.4. Evaluación continua del aprendizaje colectivo

En este componente el directivo de la institución educativa emprende su esfuerzo fundamental en la definición y aplicación de un sistema de evaluación, tanto del proceso de ejecución de las acciones por parte de los diversos actores de la comunidad educativa, así como de los resultados e impacto de las mismas en función de los elementos que fueron considerados en el diseño de la escuela al construir su proyecto educativo. Es de señalar, con relación a este último componente del modelo, que el rol que el directivo educativo debe ejercer se vincula con el seguimiento y facilitación en aras de que la comunidad de actores defina un sistema de indicadores y recolecte la información requerida para llevar adelante dicha evaluación. Para el desarrollo exitoso de esta fase será indispensable el análisis y resolución de problemas en grupo y la generación de ajustes a las acciones emprendidas.

Nuevamente aflora, como el conjunto de competencias que debe tener el gerente escolar, se vincula tanto con aspectos de desarrollo personal, así como también con el dominio de conceptos y herramientas técnicos del área de diseño y gestión de proyectos. En el primer plano, vuelve a ser evidente, la necesidad de contar con un gerente con altos niveles de interacción comunicativa que le permitan entablar relaciones «nutritivas» con el resto de los actores a fin de poder ofrecer, de manera continua, retroalimentaciones sobre los éxitos y debilidades de los diferentes equipos y, en especial, de las personas que participen en ellos. Por otro lado, el establecimiento y aplicación de un sistema de evaluación, con los indicadores, mecanismos e instrumentos de obtención de datos e informaciones, expresa la necesidad de que el directivo posea la capacidad pedagógica para enseñar a los equipos a utilizarlos, mediante el desarrollo de procesos de formación no formales en los propios sitios de trabajo.

5.5. Potenciación del aprendizaje continuo

Este último componente del modelo, se relaciona con la capacidad que debe desarrollar el centro escolar para transformarse en una organización que, conjuntamente con sus actores, aprende continuamente, sobre la base de las mejoras obtenidas y la capacidad de mejorar cualquier acción humana (Senge, 1992). Por otro lado, es importante destacar la importancia que tiene, en este componente, la capacidad de la escuela para implementar un proceso de evaluación continua y posibilidad de generar información que puede apoyar, tanto el rediseño de la escuela como proyecto educativo, así como para poder emprender los ajustes necesarios de objetivos, metas y acciones previstas en el plan de

mejora para lograr un centro escolar de excelencia académica. En esencia, este último componente del modelo, se relación con el desarrollo de un proceso de autorreflexión de los actores de la comunidad educativa sobre qué, cómo y cuánto se puede seguir haciendo para materializar su visión de una escuela en continua construcción.

Este elemento del modelo exige del líder educativo, construir con sus actores, una comunidad de práctica generadora de conocimiento. Según Rodríguez (2007, p. 24), los componentes que caracterizan a una comunidad de práctica generadora de conocimiento, pueden resumirse de la manera siguiente: un equipo de trabajo que cuenta con una unidad de organización que le permite interactuar, de manera regular, para realizar tareas comunes, orientado por un marco de referencia, de ideas y recursos que favorecen, al mismo tiempo, el desarrollo de vínculos afectivos entre sus integrantes.

Llegado aquí el progreso de la puesta en práctica del modelo propuesto, necesariamente, se posibilita la creación de una escuela nueva impregnada de una gestión orientada a la generación de un conocimiento compartido, el cual se ha ido generando en el esfuerzo conjunto de sus actores significativos por hacer realidad la visión que tienen de la escuela que querían y se pusieron a construir.

6. A manera de conclusión

Una vez desarrollado el análisis de las implicaciones y vínculos del proceso de transformación de la escuela, como institución, se tendrán que adaptar conceptos gerenciales, en pos de contribuir a la comprensión del esfuerzo de mejoramiento de los procesos de dirección de la docencia y la administración que los centros educativos deben implementar para poder lograr un servicio educativo de excelencia y calidad. Todo ello permite concluir la necesidad de apropiarse de un enfoque gerencial para la transformación de la escuela como comunidad de práctica de enseñanza y aprendizaje; y que la implementación del mismo pasa por la necesidad de establecer unas líneas de acción estratégicas que posibiliten su alcance. Entre esas líneas estratégicas es de relevancia mencionar las siguientes:

- En primer lugar, es realmente de relevancia concebir a la escuela como un sistema, es decir, como una red compleja de procesos que requiere de insumos, operadores, operaciones y procedimientos de calidad y excelencia que permitan ofrecer un mejor servicio y lograr resultados óptimos. Asumir esta noción, en el modelo de dirección de la misma, es ineludible, si la visión compartida de todos los actores sociales involucrados es el desarrollo de un servicio pedagógico de calidad.
- Asumir esta visión, de que la institución educativa es un sistema que debe ser gerenciado bajo un enfoque integral, es un requisito fundamental para poder estudiar, diseñar, proponer y llevar adelante un esfuerzo sistemático de mejora continua de la misma como sistema global; y no sólo de una parte de ella, en detrimento de otros elementos constitutivos de la misma.
- Por otro lado, los hallazgos alcanzados con esta reflexión permiten ratificar que, para el logro del mejoramiento de la escuela y de los servicios y procesos de la misma, es necesario y significativo, aplicar el enfoque formulado por Deming (1989a, 1989b, 1998) de «Sistema de Conocimiento Profundo». Éste integra, en el proceso de dirección de la institución educativa, las nociones teóricas siguientes: el enfoque de sistema, teoría de la variación, la teoría del conocimiento y la psicología. Sólo este enfoque de

integralidad posibilitará el desarrollo de la escuela como una institución comprometida con la enseñanza, difusión del conocimiento y el aprendizaje de sus actores y de la propia organización como un todo.

- Adicionalmente, para lograr este proceso de transformación o cambio organizacional, es indispensable implementar, como ya se ha dicho, un modelo de gerencia de la institución educativa que busque integrar el esfuerzo de todos los actores significativos de la comunidad escolar. El logro de este propósito pasa por el esfuerzo de liderazgo para conseguir, en todos sus actores, el compromiso con la transformación, para así establecer un proceso o forma de vida que busque el aprendizaje continuo de todos, en aras de la construcción de una comunidad de práctica para la creación del conocimiento pedagógico y del desarrollo del quehacer de la escuela con excelencia.
- La expectativa de alcanzar el cambio de la institución escolar trae consigo la necesidad de comprender que el logro de construir una escuela, como sistema que aprende y genera conocimiento, está en estrecha vinculación con la capacidad del líder y gerente educativo y de los actores que conforman su equipo de asumir conductas exitosas y adquirir competencias que aseguren la consecución de los objetivos y resultados que se propusieron.
- Finalmente es de indicar que, entre las competencias que el líder o gerente educativo tiene que adquirir en su proceso de desarrollo personal, es de relevancia mencionar el dominio de conocimientos que le permitan la dirección y el liderazgo entusiasta, así como la capacidad de acompañamiento de los actores de la comunidad en el proceso de diagnóstico, diseño, gestión y evaluación de los proyectos que desarrolle la institución educativa, todo ello en aras de convertirse en una comunidad de práctica dedicada a la enseñanza y al aprendizaje continuo.

Referencias bibliográficas

- Adair, J. (1992). *El reto gerencial de la innovación*. Bogotá, DC: Legis Fondo Editorial.
- Castellano, H. (2013). *Caos y planificación del desarrollo*. Caracas: Centro de Estudios del Desarrollo/Universidad Central de Venezuela.
- Contreras, M. (2005). *Aprender a desaprender en la búsqueda de un aprendizaje transformativo. Apuntes sobre la capacitación de gerentes sociales*. Washington, DC: Documentos de Trabajo del Instituto Interamericano para el Desarrollo Social/ Banco Interamericano de Desarrollo.
- Conway, W. (1986a). *What is the Management System?* Nashua, NH: Conway Quality.
- Conway, W. (1986b). *Key Concepts of Variation and Simple Charting Techniques*. Nashua, NH: Conway Quality.

- Conway, W. (1992). *The Quality Secret: The Right way to Management*. Nashua, NH: Conway Quality.
- Deming, W. E. (1989a). *Foundation for Management of Quality in Western World*. Ponencia presentada en la Reunión del Institute of Management Sciences. Osaka, Japón.
- Deming, W. E. (1989b). *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Deming, W. E. (1998). *La nueva economía. Para la industria, el gobierno y la educación*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Galve, J. L. & Camacho, J. A. (1998). *Proyecto educativo del centro en la educación infantil y primaria. De la teoría a la práctica*. Madrid: CEPE Editorial.
- Graffe, G. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 495–517.
- Graffe, G. (2003). *La planificación y la gerencia del cambio para la construcción de una escuela innovadora*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Manterola, C. & González, H. (2000). *Proyecto Pedagógico de Plantel. Una línea de trabajo*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Martí, E. (2005). *Todos somos líderes*. Caracas: Urania.
- Miklos, T., Jimenez, E. & Arroyo, M. (2008). *Prospectiva, gobernabilidad y riesgo político. Instrumentos para la acción*. México, DF: Limusa.
- Molins, M. (1998). *Teoría de la planificación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Murillo, F. J & Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26–43. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>.
- Rodríguez, A. (2007). *El proceso de creación de conocimiento pedagógico en una comunidad de práctica educativa desde la perspectiva de los actores*. (Tesis Doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Granica.
- Senge, P., Cambron–McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2002). *Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.