



UNIVERSIDAD NACIONAL

“PEDRO RUIZ GALLO”

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO

SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**MODELO DE ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y DE GESTIÓN,
FUNDAMENTADO EN EL PENSAMIENTO SISTÉMICO DE PETER
SENGE, PARA FORMULAR ESTRATEGIAS DE OPTIMIZACIÓN EN
EL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
“SAN MARCELINO CHAMPAGNAT”, DE LA CIUDAD DE
CAJAMARCA, AÑO 2008**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN**

AUTOR

Bach. PERCY GARY BECERRA SÁNCHEZ

ASESOR

Dr. JOSÉ GÓMEZ CUMPA

LAMBAYEQUE – PERÚ

2011



**MODELO DE ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y DE GESTIÓN,
FUNDAMENTADO EN EL PENSAMIENTO SISTÉMICO DE PETER
SENGE, PARA FORMULAR ESTRATEGIAS DE OPTIMIZACIÓN EN
EL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
“SAN MARCELINO CHAMPAGNAT”, CAJAMARCA, 2008**

PRESENTADO POR:

Bach. PERCY GARY BECERRA SÁNCHEZ
AUTOR

Dr. JOSÉ GÓMEZ CUMPA
ASESOR

APROBADO POR:

Dr. JAIME CÁCERES MONTALVO
PRESIDENTE

Dr. HUMBERTO BOCANEGRA VÁSQUEZ
SECRETARIO

M.Sc. JOSÉ BECERRA SANTA CRUZ
VOCAL

DEDICATORIA

A la memoria de mi padre:

Telmo Becerra Villalobos, quién a través de su ejemplo y sus enseñanzas me supo encaminar por la senda del bien.

A mi Madre:

Carmen Sánchez Sánchez, fuente inagotable de ternura, sabiduría y perseverancia.

A mi esposa; y, a mis hermanos: Por su paciencia, su apoyo moral y económico.

AGRADECIMIENTO

Al Doctor José W. Gómez Cumpa, por su orientación y acompañamiento en el desarrollo del presente trabajo de investigación.

Al Director y Colegas Docentes de la Institución Educativa “San Marcelino Champagnat” por su apoyo y colaboración desinteresada para la elaboración del presente trabajo.

A los Doctores y Maestros de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”, por brindarnos sus conocimientos.

RESUMEN

En las Instituciones de Educación Básica en el Perú y parte de América Latina, se observa deficiencias en la gestión educativa. La Institución Educativa Pública “San Marcelino Champagnat” de Cajamarca, evidencia una inadecuada organización y gestión institucional; además de no aprovechar las ventajas que otorga el uso de las TIC, a través, de una óptima gestión; lo que constituye el **problema científico** de esta investigación.

El **objetivo**: es el diseño de un modelo de organización y gestión para la Institución Educativa “San Marcelino Champagnat”, sustentado en el pensamiento sistémico de Peter Senge. En consecuencia, el **campo de acción** está dado por el proceso de gestión en la institución educativa San Marcelino Champagnat.

Las preguntas científicas se resumen en: ¿Cuáles son las tendencias y los elementos que caracterizan a la gestión educativa?, ¿cuáles son los fundamentos teóricos y que características debe tener la propuesta? Y teniendo que responder a la siguiente Hipótesis: **“si se diseña y aplica un modelo de organización administrativa y de gestión, fundamentada en el pensamiento sistémico de Peter Senge; entonces, se formulará estrategias de optimización en el sistema de gestión de la institución educativa San Marcelino Champagnat, de la ciudad de Cajamarca; 2008”**.

El **aporte teórico**, consiste en un modelo de gestión, sustentado en el pensamiento sistémico de Peter Senge, a la gestión educativa **como proceso**, con la intención específica de promover el aprendizaje permanente.

Esta propuesta permitirá en la práctica planificar, organizar, dirigir y evaluar las actividades de gestión en la Institución Educativa San Marcelino Champagnat y hacerse extensible a las otras instituciones educativas.

El autor

ABSTRACT

In the Basic Education Institutions in Peru and part of Latin America, there are deficiencies in educational management. The Public Educational Institution "San Marcelino Champagnat" of Cajamarca, evidences an inadequate organization and institutional management; besides not taking advantage of the advantages granted by the use of ICT, through optimal management; what constitutes the scientific problem of this investigation.

The objective: is the design of a model of organization and management for the Educational Institution "San Marcelino Champagnat", based on the systemic thinking of Peter Senge. Consequently, the field of action is given by the management process in the educational institution San Marcelino Champagnat.

The scientific questions are summarized in: What are the trends and elements that characterize educational management? What are the theoretical foundations and what characteristics should the proposal have? And having to respond to the following hypothesis: "if a model of administrative and management organization is designed and applied, based on the systemic thinking of Peter Senge; then, optimization strategies will be formulated in the management system of the educational institution San Marcelino Champagnat, in the city of Cajamarca; 2008 ".

The theoretical contribution consists of a management model, based on the systemic thinking of Peter Senge, on educational management as a process, with the specific intention of promoting lifelong learning.

This proposal will make it possible in practice to plan, organize, direct and evaluate the management activities in the San Marcelino Champagnat Educational Institution and extend it to the other educational institutions.

The author

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	vii
INTRODUCCIÓN	x
CAPÍTULO I:	
REGULARIDADES Y TENDENCIAS EN LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LA	
I. E. “SAN MARCELINO CHAMPAGNAT”; CAJAMARCA, 2008	
1.1 Globalización y gestión educativa, el contexto actual.	14
1.2 Principales tendencias en el origen y evolución de la gestión educativa.	16
1.2.1 Los planteamientos básicos de la gestión	17
1.2.2 La Definición del Término Gestión	19
1.2.3 Modelos de gestión educativa.	23
1.3 Problemática de la gestión educativa en América Latina	29
1.4 Principales tendencias en el desarrollo de la gestión en el contexto de la educación básica peruana.....	35
1.4.1 Primera etapa: 1950	35
1.4.2 Segunda etapa: 1956-1962	36
1.4.3 Tercera etapa: 1962.....	37

1.4.4	Cuarta etapa: 1963-1968	37
1.4.5	Quinta etapa: 1968-1975	39
1.4.6	Las nuevas tendencias del desarrollo educativo	41
1.5	Contextualización de la I. E. “San Marcelino Champagnat”; Cajamarca, 2008.	42
1.6	Diagnóstico de la gestión educativa en la I. E. San Marcelino Champagnat; Cajamarca, 2008.	43
1.7	Problemas en relación con el uso deficiente de las TIC, por parte de los docentes de la Institución Educativa “San Marcelino Champagnat”; Cajamarca, 2008.	64
1.8	Metodología de la investigación	66
1.9	Conclusiones del capítulo	67
 CAPÍTULO II:		
 MODELOS DE GESTIÓN EDUCATIVA EN INSTITUCIONES PÚBLICAS, DESDE UN ENFOQUE SISTÉMICO		
2.1.	Aspectos generales sobre el pensamiento sistémico de Peter Senge	69
2.1.1	Pensar en sistemas	71
2.1.2	Dominio personal	72
2.1.3	Modelos mentales	74
2.1.4	Construir una visión compartida	76
2.1.5	Aprender en equipos	78
2.2	Estudios sobre gestión educativa	80
2.3	Propuestas sobre gestión educativa.....	88
2.4	Experiencias sobre gestión educativa.....	92

2.4.1	Gestión educativa en Cuba	92
2.4.2	Gestión educativa en Chile.....	93
2.4.3	Gestión educativa en México	94
2.4.4	Programa Escuelas por el Cambio en Argentina	95
2.5	Normas legales sobre gestión educativa.....	98
2.6	Conclusiones del capítulo.....	99
 CAPÍTULO III:		
 PROPUESTA DE MODELO SISTÉMICO DE GESTIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “SAN MARCELINO CHAMPAGNAT”; CAJAMARCA, 2008		
3.1	Fundamentación teórica	102
3.2	Desarrollo de la propuesta.....	104
3.2.1	Las políticas:.....	109
3.2.2	Los Recursos:	111
3.2.3	Las Estrategias para implementar la propuesta:	112
3.3	Indicadores de evaluación de la Organización Inteligente.	113
3.4	Conclusiones del Capítulo III:	113
CONCLUSIONES:		114
RECOMENDACIONES:.....		115
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....		116
ANEXO		118

INTRODUCCIÓN

Las observaciones y análisis realizados por mi trabajo de diez años en la institución educativa “San Marcelino Champagnat” de la ciudad de Cajamarca, me permitieron verificar numerosas contradicciones; entre otras, la falta de liderazgo de los directivos, ruptura de relaciones humanas, deficiente organización interna, incumplimiento de funciones, proceso de planificación inexistente, poca transparencia en el manejo de los recursos económicos y un deficiente control y supervisión.

De manera que **el problema de esta investigación** está orientado por una inadecuada organización y gestión institucional; además, de no aprovechar las ventajas que otorga el uso de las TIC.

En este marco, **el objeto** de la investigación es el proceso de gestión en las instituciones educativas públicas.

El objetivo de este trabajo es el diseño de un modelo de organización y gestión para la Institución Educativa “San Marcelino Champagnat”, sustentado en el pensamiento sistémico de Peter Senge.

Por tanto, **el campo de acción** de la investigación es el proceso de gestión en la institución educativa “San Marcelino Champagnat” de la ciudad de Cajamarca.

Es por ello que, en correspondencia con el objetivo, se resuelven en la investigación las siguientes **tareas**:

En la **primera etapa** del proyecto se realiza un estudio del contexto mundial, para poder determinar las tendencias históricas de la gestión educativa, luego, se realiza un diagnóstico del sistema de gestión en la institución educativa “San Marcelino Champagnat” de la ciudad de Cajamarca. Es así como se estudió y analizó la documentación referida a la gestión en la institución educativa (Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular de Centro, Reglamento Interno, Plan Anual de Trabajo, Informe de Gestión Anual). A través de entrevistas y encuestas, en los cuales participaron docentes, director y subdirectores, personal administrativo y de servicio; pude constatar el

desconocimiento que, en este momento, se tenía acerca de los documentos y la gestión que realizan los directivos.

En segundo lugar procedí a revisar los modelos de gestión educativa en instituciones públicas que se han perfilado a nivel mundial, nacional y regional.

La **segunda etapa** se constituye con la construcción del modelo teórico; un modelo sistémico de gestión para la institución educativa “San Marcelino Champagnat”.

Se diseñaron las relaciones y funciones de gestión a partir de la determinación de enfoques y tendencias. Se propone el modelo sistémico de gestión de la institución educativa “San Marcelino Champagnat”. Se identifican los componentes del proceso administrativo, como aspectos fundamentales en la organización educativa. Se reconocen y aplican los métodos que fundamentan el modelo.

La **hipótesis** está orientada a que si se diseña y aplica un modelo de organización administrativa y de gestión fundamentado en el pensamiento sistémico de Peter Senge, entonces se formulará estrategias de optimización en el sistema de gestión de la institución educativa “San Marcelino Champagnat”, de la ciudad de Cajamarca, año 2008.

Para el desarrollo de estas tareas se emplearon los métodos teóricos. Los **métodos teóricos** fueron el analítico y sintético (en la determinación conceptual y metodológica), el histórico y lógico (en la determinación de tendencias y enfoques), el sistémico estructural (para caracterizar el objeto, campo de la investigación, determinación de componentes y relaciones); y es desde aquí que se tiene como método que integra a todos los anteriores, el método dialéctico.

El texto está estructurado en seis partes. La primera examina el contexto mundial y las tendencias históricas de la gestión educativa y, los planteamientos básicos de la gestión. La segunda, considera la problemática de la gestión educativa en América Latina. La tercera analiza la evolución de los modelos de gestión, la trayectoria que ellos delinean, y hacia a donde apuntan. La cuarta, se vuelca a la dimensión de la educación considerando las orientaciones de política educativa de fin de siglo que condicionan la situación actual. La quinta parte analiza algunos problemas relacionados con la definición del objeto de la gestión educativa. Y en la sexta y última, se ofrecen algunas conclusiones.

El **aporte teórico** son los fundamentos del modelo de gestión educativa, fundamentado en el pensamiento sistémico de Peter Senge, desde donde se constituye la base metodológica para el desarrollo de estrategias de optimización en el sistema de gestión de la institución educativa “San Marcelino Champagnat”. Los análisis efectuados me permiten afirmar que, en última instancia, el pensamiento sistémico, nos recuerda continuamente que el todo puede superar la suma de las partes; ya que la construcción de una visión compartida alienta un compromiso a largo plazo. Los modelos mentales enfatizan la apertura necesaria para desnudar las limitaciones de nuestra manera actual de ver el mundo. El aprendizaje en equipo desarrolla las aptitudes de grupos de personas para buscar una figura más amplia que trascienda las perspectivas individuales. Y el dominio personal alienta la motivación personal para aprender continuamente cómo nuestros actos afectan el mundo.

Las **limitaciones** estuvieron dadas por el limitado tiempo para desarrollar a plenitud el presente trabajo de investigación.

Finalmente deseo manifestar mi agradecimiento al Dr. José Gómez Cumpa, por su acompañamiento en este trabajo.

El Autor

CAPÍTULO I:

**REGULARIDADES Y TENDENCIAS EN
LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LA I. E.
“SAN MARCELINO CHAMPAGNAT”;
CAJAMARCA, 2008**

CAPÍTULO I: REGULARIDADES Y TENDENCIAS EN LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LA I. E. “SAN MARCELINO CHAMPAGNAT”;

CAJAMARCA, 2008

El propósito de este capítulo es presentar la problemática de la gestión en la institución educativa “San Marcelino Champagnat” en relación con la necesidad de generar un nuevo modelo que se integre con los contextos locales para contribuir con la optimización en el sistema de gestión, como elemento fundamental de la organización administrativa de la institución educativa. En particular en la ciudad de Cajamarca donde se desarrolla este trabajo, definiendo las tendencias de dicho proceso, señalando las expectativas y logros más significativos.

1.1 Globalización¹ y gestión educativa, el contexto actual.

De acuerdo con Castells (citado por Sagasti, 1999), vivimos ahora dentro de una nueva economía marcada por cinco características principales que se relacionan entre sí de una manera sistémica: i) las fuentes de la productividad dependen cada vez más de la aplicación de la ciencia y de la tecnología así como de la calidad de la información y de la gerencia; ii) el desplazamiento, en las sociedades capitalistas avanzadas de la producción de materiales a las actividades de procesamiento de información; iii) una profunda transformación en la organización de la producción y de la actividad económica en general; iv) la nueva economía es una economía global, en que el capital, la producción, la gerencia, los mercados, la mano de obra, la información y la tecnología están organizados más allá de las fronteras nacionales; y v) éstas transformaciones económicas y organizativas dentro de la economía mundial se producen (y no por accidente) en medio de una de las revoluciones tecnológicas más significativas de la historia humana cuyo núcleo se halla en las tecnologías de la información alrededor de los cuales una constelación de importantes descubrimientos y aplicaciones científicas está transformando la base material de nuestro mundo en menos de veinte años.

¹ La globalización no es sólo un fenómeno y un desafío de carácter económico sino, sobre todo, un desafío para el pensamiento humano, para la ética y, por ende, para la educación. (Capella, 1999:69)

A decir de Alayza (1997), (citado por Capella, 1999), el término globalización tiene connotaciones de orden mundial y multidimensional. Así pues, se trata de un proceso internacional de creciente unificación de mercados y homogeneización de la producción bajo un modo capitalista. En su interior la tecnología de avanzada ha producido un cambio en la jerarquía de orden productivo, poniendo a la cabeza a la cibernética e informática. La magnitud y extensión de estos cambios afecta a la dimensión cultural, económica, social y política del mundo contemporáneo.

Este fenómeno no sólo se refiere a rasgos externos al país, todo lo contrario, nos incluye como país y como personas. Así lo prueba un acceso mundial más uniforme a la información, modos de vestir, corrientes culturales o musicales, productos de consumo de todo tipo a los que cada quien accede o contempla, otorgándole un significado particular al consumirlo porque hasta ese acto involucra la subjetividad humana.

Esta internacionalización de la vida contemporánea no puede hacerse en el vacío, requiere enraizamiento, proyectarse al mundo desde un sitio, desde una circunstancia precisa. Por eso, internacionalización y defensa de la identidad son términos complementarios de un mismo proceso.

Surge entonces una ineludible necesidad de intercambiar experiencias y fortalecer los mecanismos que permitan conocer las culturas de otros países y comprender su cosmovisión, sus creencias y, en fin, su escala axiológica. Así pues, las instituciones educativas y los profesionales de la educación debemos ser conscientes de que la persona educada del mañana tendrá que estar preparada para vivir en un mundo global pero peculiar. Deberá tener la aptitud necesaria para ser un ciudadano del mundo –por su visión, sus horizontes y su información- (aspecto global) pero también tendrá que ser capaz de nutrirse de sus raíces autóctonas, y a su vez de enriquecer y nutrir a su propia cultura (aspecto local). (Capella, 1999: 71)

No podemos aceptar un mundo estructurado de forma unificadora y homogénea para toda la humanidad.

Los actores de la sociedad civil, particularmente técnicos y académicos, tenemos la responsabilidad de colocar el saber local para evitar la homogeneización

que porta la globalización de los mercados de consumo y de cultura.

Stavenhagen (1995), (citado por Capella, 1999), manifiesta que las consecuencias del fenómeno de la globalización, hasta el momento, se han planteado, en la integración planetaria y la exclusión social y económica, dos caras de la misma moneda. Por una parte, se procede a una integración planetaria del conjunto de la actividad económica (industrial, comercial, financiera, etc.) y, por otra, en el terreno social esta globalización se produce de manera diferenciada según niveles y categorías de personas.

Por consiguiente, y de acuerdo con Capella (1999), la educación puede jugar un papel fundamental contra los mecanismos reproductores de la racionalidad asimilacionista o excluyente y potenciar la democratización y la igualdad de oportunidades para todos los miembros de nuestra sociedad, independientemente de su adscripción cultural y de su pertenencia grupal.

1.2 Principales tendencias en el origen y evolución de la gestión educativa.

En cuanto a la gestión educativa, Casassus (2000), señala que ésta, data de los años sesenta en Estados Unidos, de los años setenta en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina. Es por lo tanto, una disciplina de desarrollo muy reciente. Por ello, tiene un bajo nivel de especificidad y de estructuración. Por estar en un proceso de búsqueda de identidad y ser aún una disciplina en gestación, constituye un caso interesante de relación entre teoría y práctica.

Así pues, la gestión educativa busca aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación. El objeto de la disciplina, es el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación. Por lo tanto, está determinada por el desarrollo de las teorías generales de la gestión y los de la educación. Pero no se trata de una disciplina teórica. Su contenido disciplinario está determinado tanto por los contenidos de la gestión como por la cotidianidad de su práctica.

Al respecto, Cook (1971), (citado por Ayzanoa del Carpio, 1999), recuerda que aunque el término gestión o gerencia fue introducido por Taylor, Fayol y Barnard al

comienzo del siglo XX, su uso se circunscribió a las empresas económicas, comerciales e industriales durante un período prolongado. Más adelante, menciona que recién en los dos últimos decenios del siglo XX su uso fue aplicado a otros campos de trabajo, con los consiguientes cambios en las técnicas de aplicación y de acuerdo a la situación específica de cada entorno social o población usuaria. Así pues, Ayzano del Carpio (1999), señala que desde el año mil novecientos ochenta la administración educativa ha incorporado dentro de su lenguaje formalizado el término “gestión” como un concepto integrador de las acepciones dirección, planificación y administración como una forma de dar unidad de guía al proceso educativo, tanto en sus aspectos pedagógicos como administrativos.

En el período actual, la práctica está altamente influenciada por el discurso de la política educativa y, por cierto, por los esfuerzos desplegados en la ejecución de las políticas educativas. Por este hecho, es de notar que la gestión educativa no es solamente pragmática como podría pensarse, sino que la dimensión política está inscrita en su práctica.

Así pues, en su estado actual, la gestión educativa es una disciplina en gestación en la cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la pragmática. Entonces, como puntos metodológicos, para comprender la naturaleza del área de la gestión educativa es necesario, según Casassus (2000): i) conocer los planteamientos teóricos subyacentes en las disciplinas madres que la generan y la contienen: el área de la gestión y el área de la educación; y ii) entender el sentido y los contenidos de las políticas educativas.

1.2.1 Los planteamientos básicos de la gestión

Así, el lugar que ocupan hoy las empresas en la evolución social y su constante reestructuración, han hecho de la idea de la movilización de las personas en una organización hacia ciertos objetivos determinados, una de las ideas centrales que han marcado nuestro tiempo. Tanto es ello así, que el tema central de la teoría de la gestión es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización. Esta idea ha seducido las

mentes del fin de siglo y, sin duda, continuará ejerciendo su impacto a través del siglo XXI.

En tal sentido, según Cassasus (2000), la preocupación por movilizar a las personas hacia objetivos predeterminados, tiene antecedentes muy antiguos. Baste para ello considerar que es posible ubicar en la Antigüedad a precursores de dos corrientes que han estado constantemente presentes en los enfoques de la gestión. Por una parte, en la República de Platón se encuentra la visión de la gestión percibida como una acción autoritaria. Él consideraba que la autoridad era necesaria para conducir a los hombres a realizar acciones heroicas y de valor. Por otra parte en la Política de Aristóteles, se encuentra la visión de la gestión percibida como una acción democrática. Para Aristóteles el ser humano es un animal social o político, y concebía la movilización como un acto a través del cual los hombres participaban en la generación de su propio destino.

Sin embargo, la gestión concebida como un conjunto de ideas más o menos estructuradas es relativamente reciente. Los precursores modernos se remontan a la primera mitad del siglo XX, con el trabajo de sociólogos, administradores y psicólogos. Entre los primeros se destaca en particular Max Weber, quién estudió la organización del trabajo como un fenómeno burocrático. Su aporte se orientó hacia el estudio de la organización percibida como un proceso racionalizador que se orienta a ajustar los medios con los fines que se ha dado esa organización.

Entre los administradores destacan Frederic Taylor quien desarrolló la idea de la gestión científica al considerar el trabajo como racionalización operativa de la labor de los trabajadores por parte de los administradores y motivados por el interés económico, y Henri Fayol quien racionaliza la función de trabajo, pero esta vez el de la dirección. Ambos, Taylor y Fayol son considerados los padres de la escuela Clásica de Administración. Con posterioridad, entre los psicólogos sociales, Elton Mayo a través de los famosos estudios de las plantas de la General Electric en Hawthorne, y sus trabajos, contenidos en particular en "The Human Problems of an Industrial Society", puso el énfasis en las motivaciones no económicas en el proceso

laboral dando origen a la escuela de relaciones humanas. Más tarde, se genera la visión sistémica de la organización en la cual la organización es vista como un subsistema cuyo punto central son las metas, las que constituyen las funciones de dicha organización en la sociedad. En esta visión de sistemas destacan T. Parsons, quien presenta la teoría funcionalista de los sistemas, L. von Bertalanffy, con la teoría de los sistemas abiertos y Luhman con la visión autopoiética de los sistemas. Todos estos pensadores se interrogaron acerca del tema central de la gestión consistente en una indagación acerca de las motivaciones de las personas en su lugar de trabajo y acerca de qué es lo que los puede impulsar a mejorar su desempeño.

Es sólo a partir de la segunda mitad del siglo XX que se puede hablar propiamente de la gestión como campo disciplinario estructurado. Al interior de este campo es posible distinguir algunas corrientes. Una de ellas emerge de la perspectiva de la experiencia, cuando algunos empresarios como Chester Bernard (ATT) o Alfred Sloan (General Motors), en los años sesenta comienzan a escribir sus experiencias en la administración de grandes empresas. Esta corriente ha tenido una gran influencia en el desarrollo del enfoque casuístico aplicado del campo de la gestión, es decir el enfoque de la gestión a partir de las experiencias concretas de gestión. Las otras corrientes emergen del pensamiento más teórico y están ligadas a los modelos de gestión tales como el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional. Estos se discutirán más adelante.

Pero previo a ello, es necesario focalizar conceptualmente lo que se entiende por gestión.

1.2.2 La Definición del Término Gestión

Teniendo en cuenta que, la gestión trata de la acción humana, por ello, la definición que se dé de la gestión estará siempre sustentada en una teoría - explícita o implícita - de la acción humana. En tal sentido, hay distintas

maneras de concebir la gestión según sea el objeto del cual se ocupa y los procesos involucrados.

Una visión de la gestión focalizada en la movilización de recursos, según Casassus (2000), señala que, la gestión es "una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada". O dicho de otra manera, la gestión es "la capacidad de articular los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea".

Una visión que evoca la supervivencia de una organización desde sus procesos, siguiendo a Cassasus (2000), sugiere concebir la gestión como "la generación y manutención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra".

Desde la perspectiva centrada en la interacción de los miembros de una organización, la gestión toma distintas definiciones. Desde este punto de vista, podemos decir con Schon y Agyriss, citado por Casassus (2000), que "la acción en una organización es una acción deliberada, y toda acción deliberada tiene una base cognitiva, refleja normas, estrategias y supuestos o modelos del mundo en el cual se opera". Por ello, podemos decir que la gestión es "la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización".

Otro enfoque, es el lingüístico, el cual focalizado en la comunicación, concibe que las personas se movilen mediante compromisos adquiridos en la conversación. Así, la gestión es *"la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción"*.

En cambio, la visión centrada en los procesos, vincula la gestión al aprendizaje. Uno de los artículos que más impacto ha tenido en la reflexión acerca de estas materias fue publicado en 1988 en el Harvard Business Review por Arie de Geus intitulado "Planning as learning". En él, se concibe la acción de la gestión como "un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos

superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno”. En esta misma línea, Peter Senge, en la Quinta Disciplina, define el aprendizaje como “el proceso de expansión de las capacidades de lograr lo que deseamos lograr”.

El aprendizaje así visto es, entonces, no sólo una elaboración personal, sino que se constituye y se verifica en la acción. Por lo tanto, la gestión de una organización concebida como un proceso de aprendizaje continuo es vista como un proceso de aprendizaje orientado a la supervivencia de una organización mediante una articulación constante con el entorno o el contexto.

En las distintas visiones de la gestión evocadas, está el tema del aprendizaje, el aprendizaje continuo, la generación de valores, la visión compartida, las interacciones, y las representaciones mentales. Todos estos temas son también temas del mundo educativo. Este punto sugiere que la evolución del pensamiento acerca de la gestión se acerca a la evolución del pensamiento de la educación. Este aspecto debería ser un elemento favorable para establecer una relación adecuada entre gestión y educación.

Además de las distintas visiones de gestión, en el tema de la gestión educativa conviene hacer un punto de clarificación de conceptos, ¿debemos usar gestión o administración educativa? Según Casassus (2000), la disciplina se ha desarrollado principalmente en el mundo anglo sajón. Primero en Estados Unidos y luego en Reino Unido. En Estados Unidos, el término usado con mayor frecuencia es el de “administración”. Sin embargo, en Reino Unido, el término utilizado es “management”. En cambio, en América Latina, se ha pasado de la perspectiva de la administración a la de la gestión.

Bajo el régimen de sistemas educativos centralizados –hasta fines de los ochenta- existieron dos corrientes cercanas a la disciplina: por una parte se daba la planificación y por otra la administración. En el fondo, esta tradición corresponde a una visión autoritaria o verticalista de la gestión en la cual por una parte, se encuentran los sujetos encargados de planificar y por otra parte se encuentran los sujetos encargados de administrar o ejecutar los planes. Esta práctica, que acompañó a los sistemas educativos centralizados, ha sido

superada por un proceso de descentralización.

Gestión es un concepto más genérico que administración. La práctica de la gestión hoy va mucho más allá de la mera ejecución de instrucciones que vienen del centro. Las personas que tienen responsabilidades de conducción, tienen que planificar y ejecutar el plan. Por ejemplo los directores de escuelas encargadas de ejecutar un plan, tienen que realizar una serie de operaciones de ajustes, tales como lograr la viabilidad política del plan, adecuar los recursos disponibles con las necesidades de la ejecución de un plan, determinar el nivel de competencias de las personas para llevar adelante el plan.

Este trabajo de ajustes internos (adecuación a y de los recursos) y los ajustes externos ocurre porque cada organización es un sistema. Los sistemas operan dentro de un contexto externo con el cual interactúan y poseen un contexto interno. El contexto externo y el contexto interno.

El contexto externo está constituido por todo lo exterior a la organización. En términos de la educación, el entorno externo de las escuelas está constituido por entidades tales como los padres y apoderados, las otras organizaciones sociales, la economía que entorna a las escuelas, el sistema legal, el cultural o el político. Las organizaciones no existen en un vacío existen en el entorno. La organización se nutre de su entorno, y en este sentido depende de él. Por ello, el tema de las escuelas con su entorno es muy importante.

El contexto interno lo constituyen las personas que son los miembros de la organización. En las escuelas, el contexto interno está constituido por personas, pero solo en cuanto ellas son alumnos, docentes, técnicos, directivos, y no en tanto de seres humanos. En consecuencia, la gestión educativa, es la gestión del entorno interno orientado hacia el logro de los objetivos de la escuela.

En el caso de la gestión educativa, nos confrontamos con un problema especial que es el hecho de que el objeto de la gestión es la formación de seres humanos y por ello, en el ámbito de la educación, el contexto interno, o al

menos parte del contexto interno (los alumnos) tiende a mezclarse conceptualmente con el fin de la organización. Esta es una situación propia de la educación que no se da en otras organizaciones,

Comprender esto es importante, pues se produce un cambio en la comprensión de lo que son las personas. Este es un aspecto central de la reflexión con relación a la gestión educativa. Las personas son no triviales. La trivialidad se dice de un objeto del cual se obtiene el mismo resultado cuando se le aplica un insumo determinado. Un automóvil es una maquina trivial, pues si quiero girar hacia la derecha, hago girar el volante hacia la derecha entonces el vehículo girará hacia la derecha. Un ser humano es no trivial pues, cuando se le aplica un insumo, el resultado variara según el individuo. Sin embargo, al parecer en la gestión se tiende a actuar como si las personas funcionaran como maquinas triviales.

1.2.3 Modelos de gestión educativa.

En relación con los principios generales de la gestión, éstos, a decir de Casassus (2000) pueden ser formalizados en modelos de gestión. De tal manera que, en la gestión se puede identificar una secuencia de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han ido orientando el cambio institucional. A saber, estos modelos son: el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional. Cada uno de ellos constituye una forma de respuesta a limitaciones que presenta el modelo anterior o a situaciones restrictivas del entorno de los modelos anteriores.

En los años cincuenta y sesenta hasta inicios de los setenta, de acuerdo a Casassus (2000), la planificación en la región latinoamericana estuvo dominada por la visión *normativa*. Fue la época en la cual se iniciaron los planes nacionales de desarrollo y, en consecuencia, se diseñaron los planes nacionales de desarrollo educativo. En esta visión de la planificación, la OCDE y CEPAL, pero en particular Jorge Ahumada en ILPES tuvieron una influencia

preponderante, y de la cual todos somos herederos.

En el ámbito educativo, fue una planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema. De hecho, el plan consistió en la asignación de recursos destinados a expandir la oferta educativa. La visión normativa expresa una visión lineal del futuro. Desde el punto de vista teórico, en esta perspectiva el futuro es único y cierto. Desde el punto de vista técnico la planificación consistió en la aplicación de técnicas de proyección del presente hacia el futuro.

Este modelo es la expresión de un modelo racionalista weberiano, con un alto nivel de abstracción y donde la dinámica propia de la sociedad estaba ausente. Sin embargo, desde el punto de vista cultural, esta visión normativa se ensambla bien con la cultura normativa y verticalista del sistema educativo tradicional.

A fines de los años sesenta se constató que el futuro realizado no coincidía con el futuro previsto en la década anterior. La crisis cristalizada por el aumento del precio del petróleo en 1973 marcó un quiebre en las técnicas de la previsión clásica expresada en la visión normativa.

En la visión *prospectiva*, se establece que el futuro no se explica necesariamente sólo por el pasado. También intervienen las imágenes del futuro que se imprimen en el presente y que, en consecuencia, lo orientan. De esta manera, el futuro es previsible a través de la construcción de escenarios. Pero, al mismo tiempo que se conciben múltiples escenarios del futuro, se está diciendo que el futuro es también múltiple, y por ende incierto. Observemos que se ha pasado de un futuro único y cierto, hacia un futuro múltiple e incierto. Se desarrolla, entonces, una planificación con *criterio prospectivo* donde la figura predominante es Michel Godet quien formaliza el método de los escenarios.

En este período de inicio de los setenta, se intentaron reformas profundas y masivas las que, notablemente, representaban futuros alternativos. Ello se puede observar desde los planteamientos revolucionarios que acompañaron las

visiones alternativas de la sociedad (Chile, Cuba, Colombia, Perú, Nicaragua), a otros esfuerzos más técnicos apoyados en el instrumental de los ejercicios de la programación linear. Fueron ejercicios que trataron de captar distintos escenarios de futuro proyectando trayectorias, actores y estrategias alternativas.

El estilo predominante continuó siendo el ejercicio cuantitativo. De hecho, el instrumental de la visión prospectiva es el mismo enfoque proyectivo de la visión normativa, sólo que aplicado mediante matrices de impacto a la construcción de distintos escenarios.

Si se concibe un escenario o un futuro deseado, para llegar a él es necesario dotarse de un modelo de gestión de normas que puedan llevar a ese lugar, es decir, normas que permitan relacionar la organización con el entorno. Para ello surge la noción de estrategia, cuyos principales teóricos son Ackoff, Ansoff, Porter y Steiner. La idea de la estrategia posee tanto un carácter estratégico (normas) como táctico (los medios para alcanzar lo que se desea.) ***La gestión estratégica*** consiste en la capacidad de articular los recursos que posee una organización (humanos, técnicos, materiales y financieros) (Ansoff).

La crisis de los años ochenta no hace sino acentuar esta tendencia que vincula las consideraciones económicas a la planificación y la gestión, consideraciones que estaban ausentes en la década de los sesenta. Con la crisis se introducen los elementos de programación presupuestaria en las unidades rectoras, que era en lo que se habían constituido las unidades de planificación ante situaciones de presupuesto decrecientes.

El esfuerzo comparativo y la escasez de recursos permiten asociar este período con una etapa de consideraciones estratégicas. Es decir, una forma de hacer visible una organización a través de una identidad institucional (análisis de tipo FODA que pone en relieve la misión, la visión, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas). Dicho enfoque permitió que las organizaciones pudieran adquirir presencia y permanencia en un contexto cambiante. Sin embargo, es solo a inicios de los noventa que se empieza a considerar este enfoque en la práctica de la planificación y de la gestión en el ámbito de la educación.

Cercano al pensamiento estratégico, emerge la visión de *calidad total*. Con el éxito de Japón en el contexto de la economía mundial, la atención se tornó hacia las causas de ello. Es conocido el hecho que entre los principales teóricos que inspiraron cambio en la organización del trabajo en Japón, se encuentran los americanos E. Deming y J. Jurán, quienes en la década del cincuenta, propusieron la filosofía de la calidad en la organización del trabajo. Sin embargo es solo mucho más tarde, a mediados de la década de los ochenta, que la preocupación por la calidad se traslada al sistema educativo en Estados Unidos, evento que ocurre sólo a inicio de los años noventa en América Latina.

Los principios del pensamiento acerca de la calidad se refieren a la planificación, control y la mejora continua, las que permiten introducir “estratégicamente” la visión de la calidad al interior de la organización.

Con la introducción del tema de la calidad en la educación, surgen dos hechos de importancia: por una parte se reconoce la existencia de un “usuario” más allá de las necesidades del aparato del Estado, y por otra parte, se genera la preocupación por el resultado del proceso educativo. Es decir, un proceso en el cual se reconoce el derecho de los -diversos- usuarios del sistema educativo, a exigir un servicio de calidad de acuerdo a sus necesidades. Como parte de los mecanismos de gestión aparece entonces, la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo para que los usuarios puedan ver y emitir juicios acerca de la calidad. Por ello, se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación.

La visión de la calidad total es a la vez una preocupación por el resultado y por los procesos. Sin embargo, aun cuando se valora más que nunca el tema educativo, el contenido o significado de calidad en educación queda, en cierta manera, como un supuesto o suspendido.

En la práctica, la perspectiva de gestión de Calidad Total en los sistemas educativos se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, disminuir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad, creatividad en los procesos. Calidad total aparece entonces como la acción de

revisión sistemática y continua de los procesos de trabajo, para identificar y eliminar los desperdicios. Esto requiere de la participación de los trabajadores hacia el mejoramiento continuo de sus labores como práctica laboral, mejorar la calidad de los procesos. Es la orientación para que se genere cero defectos en el proceso.

Los principales exponentes de los principios de calidad son Joseph Juran, Edward Deming, Phillips Crosby y Peter Senge. Entre las prácticas de la gestión de los sistemas educativos, en la segunda mitad de los años noventa, prevalece principalmente la perspectiva estratégica clásica combinada con la perspectiva de Calidad Total.

Por otro lado, la perspectiva de la *reingeniería* se sitúa en el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global. En esta perspectiva se pueden distinguir tres aspectos de cambio.

En primer lugar, se estima que las mejoras no bastan. Para responder de manera más adecuada a las cambiantes necesidades de los usuarios, no sólo se trata de mejorar lo que existe, sino que se requiere un cambio cualitativo. Por otra parte, también se reconoce que los usuarios tienen, por el intermedio de la descentralización, la apertura del sistema y debido a la importancia que ella ocupa en las vidas de las personas y de las naciones, mayor poder y mayor exigencia acerca del tipo y calidad de la educación que esperan. Y el tercer aspecto se refiere al cambio. Se estima que no sólo se evidencia mayor cambio, sino que la naturaleza del proceso de cambio también ha cambiado. Lo anterior lleva a percibir la necesidad de un rearrreglo social, en sus estructuras, cambio en los valores, en la manera de ver el mundo

A diferencia de la visión de la Calidad Total, la reingeniería se define como una reconceptualización fundacional y rediseño radical de procesos, si es que se quiere lograr mejoras dramáticas en desempeño. Sus principios básicos están elaborados por los escritos de sus principales exponentes Hammer y Champy, durante la primera mitad de la década de los noventa.

Desde la perspectiva de la reingeniería, la Calidad Total aparece como un

proceso evolutivo incremental, mientras que la reingeniería se percibe como un cambio radical. En el centro de la Calidad Total está la resolución de problemas, lo que es, en alguna medida, similar al tema situacional. Sin embargo, en esta perspectiva se asume que el proceso es correcto, pero que requiere de ajustes. Pero en el pensamiento de la reingeniería, debido a los cambios en el contexto, no se trata de mejorar lo que existe, sino que se requiere reconsiderar radicalmente cómo está concebido el proceso.

Es interesante destacar que la reingeniería representa básicamente una actitud mental que cuestiona radical y constantemente los procesos. La acción humana es percibida básicamente como un proceso de cuestionamiento racional que conduce a la acción.

La lógica de los procesos anteriores nos conduce hacia un séptimo modelo. La preocupación por los procesos, implica entender su operatoria y en particular la preocupación de lograr entender los elementos que conducen a los compromisos de acción enunciados en la perspectiva de la calidad total. Los compromisos de acción son eventos que ocurren en el lenguaje. Para comprender esto, es necesario comprender que una organización puede ser percibida como una entidad, la cual desde la perspectiva lingüística, existe en el lenguaje como *redes comunicacionales* (F. Flores) que se encuentran orientadas por el manejo de los *actos del habla* (John Searle). El lenguaje aparece como "la coordinación de la coordinación de acciones". (H. Maturana). (Casassus, 2000:12)

En la perspectiva lingüística el rediseño organizacional supone el manejo de destrezas comunicacionales en el entendido que son procesos de comunicación que facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas. Los pensadores que se encuentran en la base de esta perspectiva, son los filósofos lingüistas como J. Austin y J. Searle; también están presentes otros autores que sitúan el lenguaje en la dimensión del pensar, del poder político y social y de las emociones, tales como Nietzsche, Heidegger y Foucault. En esta perspectiva, el gestor es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción.

En esta perspectiva, la gestión es concebida como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción; y estas se obtienen por medio de la capacidad de formular peticiones y obtener promesas. Por ello, los instrumentos de la gestión comunicacional son el manejo de las destrezas comunicacionales definidas en los actos del habla, es decir el manejo de las afirmaciones, las declaraciones, las peticiones, las ofertas y las promesas.

1.3 Problemática de la gestión educativa en América Latina

Con respecto a las reformas educativas de los años 90, éstas, se centraron en la gestión. La gestión, fue por lo tanto el foco principal de la política, pero por lo mismo, ante la dificultad de asegurar la coherencia de la gestión del sistema también pasó a ser el principal problema. Las políticas de reestructuración del sistema, mediante las políticas de descentralización y de centralización, a decir de Casassus (2000), cambiaron las reglas del funcionamiento del sistema educativo. Esto, que de por sí constituye una gran transformación en el diseño, presentó dificultades serias en cuanto a su ejecución, provocando por ello una situación de desequilibrio entre la política y la práctica. Por ello se generó, por un lado, un freno a las políticas mismas y por otro, se generó un nivel de tensión muy alto entre los actores involucrados al nivel de la dirección del sistema, la burocracia, y los actores al nivel de la escuela.

Examinemos a continuación algunas de estas tensiones en las cuales se pueden distinguir algunos problemas interrelacionados.

Un *primer* problema tiene que ver con ***la ausencia de la dimensión “educación” en la gestión educativa.*** La gestión educativa, como aplicación de los principios generales de la gestión y de la educación, supone que los principios de ambos campos deberían estar representados en la estructuración de la disciplina. Sin embargo, en la formalización de la disciplina, la dimensión propia de la educación está ausente. Debemos preguntarnos como lo pone Boyd, citado por Casassus (2000), ¿qué es lo educacional en la gestión educacional?” La dimensión educativa – las escuelas y su quehacer aparecen sólo como un soporte para contener los conceptos de la gestión.

En la constitución de la disciplina, el objeto – lo educativo - no ha funcionado como un elemento que tenga la especificidad suficiente como para alterar la construcción de la práctica de gestión. En la teoría de la gestión, los procesos que llevan a la producción del producto se formalizan en funciones. Estas funciones son básicamente las de planificación, gestión financiera, gestión de recursos humanos y la vinculación con los usuarios. Estas funciones han sido aplicadas a la gestión educativa.

En este planteamiento, el supuesto es que los procesos educativos pueden ser abstraídos de manera tal que los principios generales de la gestión pueden ser aplicados sin alteraciones sustanciales. Sin embargo, es difícil abstraer lo que uno puede llamar “procesos educativos”, principalmente porque no es fácil definir y ponerse de acuerdo acerca de si efectivamente hay un producto de la educación, y si lo hubiera, es difícil ponerse de acuerdo acerca de cual sería el producto de la educación. Si hubiera acuerdo de que los procesos educativos corresponden a los de una manufactura, habría que afirmar, al menos, que lo que resulta de la actividad educativa no es un producto cualquiera. La “materia prima” sobre la cual se trabaja en educación son los alumnos y por lo tanto no se trata de una materia trivial sino de un sujeto no trivial.

Un *segundo* problema revela ***una tensión conceptual y valórica producto de la reconceptualización de la educación desde la economía***. En la última década, los conceptos que dominan la reflexión de la política educativa tienen su raíz en la economía. Conceptos tales como la eficiencia, la eficacia, la evaluación, productividad, competitividad, incentivos; han copado la literatura y el discurso de la política educativa. Sin llegar a decir que las políticas educativas tienen un fin económico explícito, sí se puede afirmar que la orientación valórica de las políticas ha estado dominada por los conceptos económicos. En este mismo contexto, es necesario agregar que no deja de sorprender la notable facilidad con la que se ha impuesto la introducción de las categorías y el lenguaje económico en la educación y la poca resistencia efectiva que ello ha generado. Con lo cual, esta reconceptualización se ha consolidado como una nueva ideología de la educación, cuyos bloques constructivos de base son los conceptos de la economía.

Pero estos conceptos son ajenos a los conceptos que se utilizan corrientemente

en el universo docente cuyos conceptos están cargados por la pedagogía, la filosofía, la psicología y la sociología. Por esto, se ha generado un doble lenguaje y un malentendido entre planificadores y directivos docentes encargados de ejecutar las políticas quienes se encuentran confundidos con la nueva terminología.

En *tercer* lugar se puede distinguir ***una tensión entre paradigmas concurrentes***. Por una parte se encuentra el paradigma que resulta de la construcción del mundo con una visión tecnicolinear-racionalista de tipo A y por otra parte, el que resulta de la construcción del mundo con una visión emotivo-no linear-holístico de tipo B.

La transferencia de los modelos de gestión del sector productivo hacia la gestión de organizaciones sin fines de lucro como lo es - en principio - la educación, transfiere no sólo las practicas sino que trae consigo también los paradigmas que los sustentan (Drucker y Glatter). En la actualidad predomina el paradigma tipo A. Esto es producto de la confianza que algunas personas tienen en la autorregulación de la técnica, en la linealidad de los procesos y en la racionalidad de la conducta humana. Desde el punto de vista de la gestión, este paradigma se articula en torno a la gestión “por resultados”. Sus conceptos de base son los indicadores de rendimiento, estándares, contabilidad social (accountability), los cuales son criterios a partir de los cuales se hacen los procesos de (re) asignación de recursos.

En este paradigma, lo importante es determinar con precisión el “producto” de la educación o rendimiento del sistema, para así poder medirlo, determinar el ámbito y niveles de “calidad”, referirlo a “estándares” y a partir de ello, alinear procesos para mejorar la productividad (eficiencia) y el producto (eficacia). Con esta confianza se han desarrollado los sistemas de medición y de evaluación de la calidad de la educación que miden la producción de la educación entendida como un porcentaje de logros de los objetivos académicos.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, no está claro si existe un producto en educación, y si es que lo hubiera, no está claro cuál es ese producto. El supuesto es que el producto de la educación es lo que se requiere para incrementar el desarrollo económico.

Un *cuarto* problema que enfrenta la gestión educativa tiene que ver con ***la divergencia de los objetivos de la gestión desde la perspectiva de la escala***. Escala en este caso se refiere a la unidad organizativa de la gestión. Simplificando el problema distingamos dos niveles de organización: el nivel del sistema y el nivel de la escuela, o bien el nivel macro y el nivel micro. Los intereses y objetivos de los niveles macro y los de los niveles micro son divergentes, o dicho en lenguaje de gestión, presentan problemas de alineamiento. Los sistemas de educación en América Latina son sistemas que presentan a la vez características de descentralización y de centralización, por lo tanto tienen incorporada estructuralmente esta divergencia. Desde el punto de vista de la gestión, esta situación es compleja pues se da que un sistema contiene estructuras que presentan objetivos de gestión diferentes.

Así pues, ¿Porqué las orientaciones del nivel macro son diferentes a las del nivel micro? El ambiente en el cual opera el nivel macro, es un ambiente en el cual se deben responder a demandas diversas de un cierto tipo, tales como las de la productividad (competitividad internacional) contabilidad social (evaluación) e equidad (integración social). En el nivel macro se tratan las orientaciones de política, donde operan fuerzas sociales con respuestas diferentes frente a los desafíos sociales a gran escala. Las políticas educativas contienen declaraciones que expresan específicamente que las fuerzas que los animan son las fuerzas de la globalización económica.

En cambio, el ambiente en el cual opera el nivel micro es otro. Este es el nivel de la comunidad. Sus objetivos no son la respuesta a las fuerzas de, por ejemplo, la globalización, sino que están ligadas a acciones intra y extra escuela que se hacen con fines educativos. Sus objetivos son los aprendizajes de los alumnos. El nivel macro se ocupa de la economía, el micro de la pedagogía. Por lo tanto el primero requiere una gestión administrativa vinculada a la economía y la política, el segundo demanda una gestión vinculada a la pedagogía. Sin embargo, esto último es un problema pendiente, pues retomando el primer problema mencionado arriba, en la gestión educativa la dimensión de la pedagogía está ausente.

El *quinto* problema está referido a ***la cuestión de la contabilidad social (social accountability)***. Este tema está también enmarcado en el de la descentralización. En la

historia de la descentralización en los sistemas educativos de América Latina, se ha resaltado en el discurso, la dimensión de descentralización, pero se hace poca referencia al tema de la centralización que la acompaña. La centralización tiene tres raíces diferentes: una de ellas es la tradición centralista que mantiene en la cultura educativa una actitud de verticalidad. La segunda, viene de las formas en la cual se origina la descentralización en América Latina. Esta viene de los primeros intentos, en Argentina; en Brasil, donde la descentralización se genera en contextos de regímenes militares de desvinculación con la responsabilidad social por la educación; y en Chile, donde el régimen militar, procedió a una desconcentración del sistema, es decir mantuvo el control desde el aparato del centro. La tercera raíz viene con la visión democratizadora de la descentralización en los regímenes democráticos.

En los procesos de descentralización democrática, se produce una redistribución del poder hacia instancias administrativas más pequeñas. Este proceso de descentralización con orientación democrática tuvo como resultado inicial, una pérdida de poder en el ámbito central. El sistema se encontró en una situación de desequilibrio en la distribución del poder que se genera al interior del sistema. Esta situación estimuló la necesidad de generar un contra poder al nivel central. La tesis fue que sólo una situación de equilibrio dinámico de poderes podría provocar una sinergia en el sistema

Desde la perspectiva de la gestión aparece una situación opaca en cuanto a las responsabilidades dentro del cuadro de la descentralización. Este, que es un problema general de las descentralizaciones, tiene una dimensión específica en lo que se analiza aquí. Dentro de la idea del equilibrio dinámico está contenida la idea de que al nivel central del sistema le corresponde la responsabilidad por la educación. Por lo tanto le corresponde rendir cuentas a la ciudadanía (accountability). Sin embargo, el nivel central no cuenta con los medios para ejercer dicha responsabilidad.

Una de las características de los procesos de descentralización ha sido la de sacar del nivel central la responsabilidad de la gestión de las escuelas. Se trata ahora de “ministerios sin escuelas”. Si el nivel central no tiene la autoridad de la gestión de las escuelas, no tiene la capacidad de decidir sobre el funcionamiento de la escuela, y solo tiene funciones de regulación ¿cómo puede entonces asumir la responsabilidad

por los resultados? La autoridad sobre las escuelas no está en los ministerios, y la apuesta de la descentralización se orientó a que sea la sociedad civil a quien se le transfiera el poder mediante la entrega de información sobre el resultado de las escuelas. Sin embargo, para resolver este vacío de poder en cuanto a lo que acontece en las escuelas, se optó por generar instrumentos de poder de gestión al nivel central. Como se mencionara recién, el más importante de ellos fue el establecimiento de sistemas de evaluación en el nivel central. Este instrumento ha pasado a ser un instrumento del centro. En el ámbito de la contabilidad social, una de las funciones de dichos sistemas es producir y entregar informaciones que permiten configurar un discurso de rendición de cuentas a la ciudadanía.

En *sexto* lugar, un problema de la gestión tiene que ver con el ***desfase entre la formación en gestión y las demandas de la política educativa***. En la cultura de la tradición pedagógica no ha habido lugar para el desarrollo de competencias de gestión. En las prácticas de gestión educativa, básicamente, se ha adoptado por una administración de manutención de los procesos en una escuela. Pero ahora que se pide más iniciativas al nivel de la escuela, la tarea de administración se ha convertido en una difícil gestión. Para enfrentar esta nueva demanda, se ha desarrollado una industria de formación en el ámbito de la gestión. De hecho en la mayoría de los países la capacitación en gestión ha sido muy demandada. Sin embargo, esta capacitación ha sido criticada por ser de carácter excesivamente academicista y orientado a los directores de escuelas, descuidando por ende a los niveles centrales, los intermedios del sistema o los del aula. Lo primero implica una orientación de tipo cognitivo en vez del desarrollo de competencias y al desarrollo de innovaciones. Lo segundo implica desatender los estratos intermedios que por lo general son docentes que han sido promovidos a esas instancias de gestión, sin contar con la formación adecuada para ello.

El *séptimo* problema es ***la ausencia de investigación*** adecuada. En particular en cuanto a los modelos de gestión educativa, su factibilidad, las ventajas y desventajas de cada modelo en función de los contextos y los objetivos educativos. Como señala Bush 1995, citado por Casassus (2000), “como ciencia aplicada, la investigación en gestión, debería ser como la investigación sobre los modelos, es que si sirven o no a una mejor practica de gestión y de qué manera lo hacen”.

Por último, *la octava* tensión que emerge de *entre la visión autoritaria y la visión democrática de la gestión*. La gestión autoritaria esta asociada a la gestión por resultados mientras que la democrática se asocia a la gestión de los recursos humanos. Estas dos formas de gestión reflejan distintas escuelas de pensamiento y se relacionan de manera distinta con el tiempo. Como su nombre lo indica, el primero tiende a focalizar su atención en los resultados.

Esto quiere decir que lo que importa son los resultados del corto plazo (resultados de las mediciones reiterativas) y las acciones que hay que realizar, con la intención que estos se mejoren en el corto plazo. Por otra parte, la gestión democrática se relaciona con una preocupación por los recursos humanos y su participación en la gestión. En esta perspectiva se enfatizan las dimensiones del liderazgo en su versión del “coaching”, el desarrollo de las capacidades de las personas miembros y los aspectos relativos al clima de la organización. La escuela es de un alto componente en conocimientos. Todas estas dimensiones se relacionan con la mejoría en el largo plazo. Esta tensión no es otra que la tensión que emerge de las visiones platónicas y aristotélicas enunciadas al principio, a saber en la visión que se sustenta en la creencia de que para que los seres humanos realicen “actos de virtud” es necesario que predomine un criterio autoritario y verticalista, o bien en la visión que se sustenta en la creencia que para ello, los seres humanos por naturaleza deben participar en la generación de su destino.

1.4 Principales tendencias en el desarrollo de la gestión en el contexto de la educación básica peruana

1.4.1 Primera etapa: 1950

En su ponencia *Planeamiento y Gestión Educativa* en el Forum Internacional de Educación Encinas 1999, Ayzanoa del Carpio (1999:111), manifiesta que la primera experiencia planificadora de la educación en el Perú se remonta al 13 de enero de 1950; fecha en que el presidente Manuel A. Odría y el Ministro de Educación Coronel Juan Mendoza Rodríguez expiden un Decreto Supremo aprobando el Plan Nacional de Educación.

Así, en este Plan se definieron las bases de la educación cuyo primer principio postula una **educación integral**, *“concebida como la realización del hombre en la plenitud de sus valores espirituales y vitales, lejos del enciclopedismo cultural pero lejos también de la especialización mecanicista”*. Es así que, para lograr la concreción de esta educación integral los currículos escolares propendieron a desarrollar una educación: moral, peruanista, intelectual, artística, técnica, para el hogar, pre-militar, de desarrollo del vigor corporal y de extensión cultural.

A su vez, la función docente estuvo normada por el “Estatuto y Escalafón del Magisterio Peruano” cuya principal característica fue establecer una carrera magisterial en función del tiempo de dedicación a la tarea docente, la idoneidad profesional y la responsabilidad del cargo desempeñado.

Asimismo, este Plan contuvo un ambicioso programa de construcciones escolares, con su correspondiente equipamiento (bibliotecas, laboratorios y gabinetes).

Para atender los requerimientos financieros de la aplicación de este Plan se creó el Fondo Nacional de Educación en base a un impuesto a las carreras de caballos, las loterías y un pago adicional por los servicios postales.

1.4.2 Segunda etapa: 1956-1962

Durante este período, de acuerdo a Ayzanoa (1999), si bien no se formuló un plan de desarrollo educativo; sin embargo, durante la gestión ministerial del doctor Jorge Basadre se levantó el Inventario de la Realidad Educativa Nacional que constituyó un diagnóstico de los niveles educativos de primaria, secundaria común y técnica y de educación normal, como se llamaba entonces.

Así pues, los esfuerzos de mejoramiento de la educación, durante este período, se centraron en el Programa de Educación Fundamental que apoyó la acción pedagógica de los Núcleos Escolares Campesinos, las Escuelas Pre-Vocacionales y el Plan Piloto de Educación Selvática.

Otro programa importante que exigió un serio esfuerzo de planificación fue la Reforma de la Educación Secundaria, bajo la dirección del doctor Carlos Salazar Romero. El currículo de este nivel educativo fue simplificado con la reducción de asignaturas irrelevantes y enriquecido con la implantación de la Tutoría y Orientación del Educando destinado a fortalecer la formación personal, social y vocacional del adolescente.

1.4.3 Tercera etapa: 1962

Siguiendo a Ayzanoa del Carpio (1999), en este período se institucionaliza la planificación en el país con la creación del Sistema Nacional de Planificación mediante Decreto Ley N° 14220, integrado por el Instituto Nacional de Planificación como órgano técnico central, con el apoyo de un Consejo Consultivo; las Oficinas Sectoriales, ubicadas en cada Ministerio, las Oficinas Regionales de Planificación y el Instituto Nacional de Estadística, como órgano de apoyo técnico. Las principales innovaciones de esta etapa fueron: la formulación del primer diagnóstico económico y social del país, la utilización del presupuesto por programas, la elaboración de los primeros programas de inversiones públicas y la introducción de criterios técnicos más rigurosos de regionalización y racionalización de la administración pública.

Referente a la planificación de la educación, el Gobierno Militar puso en marcha un programa de descentralización de la administración educacional y desarrolló una Campaña Nacional de Alfabetización con un alto grado de eficiencia, ya que logró alfabetizarse casi al 50% de los 350 mil analfabetos inscritos en los diversos cursos.

1.4.4 Cuarta etapa: 1963-1968

Según Ayzanoa del Carpio (1999), es la etapa más fecunda y de mayor compromiso social en lo que se refiere a la planificación educativa.

El Ministro de Educación, doctor Francisco Miró Quesada Cantuarias formuló el Plan de Desarrollo Educativo 1964-1969, cuyos postulados fueron: i) *la superación del exilio*, representado por el abandono cultural de grandes mayorías de población, especialmente campesinas, que debían ser rescatadas mediante su incorporación al sistema educativo; ii) *la solución del problema de la infraestructura*, que significaba superar el déficit pavoroso de locales, mobiliario y equipos escolares; y, iii) *la dignificación del maestro*, que denotaba una política de mejoramiento económico y social del magisterio.

A su vez, este Plan contuvo las siguientes innovaciones metodológicas: a) relacionar el desarrollo sectorial de la educación con un contexto más amplio representado por el desarrollo económico y social del país; b) concebir el tratamiento de la educación con un criterio sistémico en el que los diversos niveles y modalidades de la educación se articulan e interactúan en función de una totalidad. Por otro lado, la atención prioritaria a la estructura principal del sistema, que es la estructura técnico-pedagógica, la que condiciona el funcionamiento de otras estructuras tales como la administrativa y otras de apoyo; c) la utilización del enfoque demográfico en la atención del servicio educativo, clasificando a la población por grupos de edad y relacionando el volumen poblacional de estos grupos con la cobertura de cada nivel educativo para determinar el nivel de escolaridad de la población, los déficit de atención y las necesidades de expansión del sistema educativo, tanto a nivel nacional como por departamentos y áreas geográficas; d) la aplicación de la técnica de programación presupuestaria, que establece una clasificación de doble entrada (por destino y por objeto del gasto) para una mejor racionalización y control de la distribución de los recursos financieros; e) la organización y funcionamiento de una oficina destinada a la coordinación de los trámites de la cooperación técnica y financiera con los organismos internacionales como un apoyo coadyuvante a los esfuerzos nacionales del financiamiento de la educación; y f) el fomento de la participación de los órganos ejecutores de la educación mediante reuniones departamentales con el Presidente de la República y el Ministro de Educación para exponer sus necesidades y propuestas en materia educacional.

Asimismo, el Plan de Desarrollo Económico y Social 1967-1970 fue el primer intento de institucionalizar en el Perú una estrategia de planificación integrada conciliando las perspectivas sectorial y regional. Es así que, dentro de la primera perspectiva, el Plan Sectorial de Educación, elaborado bajo la dirección del Ministro de Educación doctor Carlos Cueto Fernandini, constituyó una parte importante del Plan Global; también por primera vez, integró los procesos de planeamiento que concernían al Ministerio de Educación y a la Universidad Peruana. Las principales características de este plan, fueron: a) sus objetivos, estrategias y contenidos tuvieron como marco de referencia la problemática general, física, social e institucional del país; b) una nueva concepción de la educación destinada a reconocerla como un derecho inherente a la persona humana para crear una sociedad auténticamente justa e históricamente nueva en el Perú; c) modernización de la administración educacional tendiendo a su racionalización, funcionalidad, descentralización y regionalización; d) la reforma del sistema educativo, considerando por primera vez en el Perú la concepción de una educación básica con nueve grados escolares; e) atención prioritaria a la educación vocacional y profesional como medio de previsión para atenuar los problemas de desocupación y subocupación; f) la identificación, por primera vez, de la variable “eficiencia interna de la educación”, considerando las metas de egresados y graduados por niveles educativos, con sus respectivas tasas de éxito; g) la sistematización del ordenamiento jurídico básico para el sector educación; y, h) la utilización, por primera vez en el Perú, del concepto “calidad de la educación” refiriéndose a su eficiencia, eficacia y pertinencia.

1.4.5 Quinta etapa: 1968-1975

El período 1968-1975 representó, según Ayzanoa del Carpio (1999), la última experiencia relevante que en materia de planificación educativa lideró el Perú en América Latina; ya que significó un ensayo innovador demostrando que todo un proceso de Reforma Educacional pudo tener como instrumento de su implementación a la planificación educativa.

Durante este lapso se organizó todo un subsistema de planificación que surgiendo desde la base en los Núcleos Educativos Comunales y pasando por los órganos intermedios de administración (zonas y regiones) llegó hasta la administración central donde funcionaba la Oficina Sectorial de Planificación, la que dependía del Instituto Nacional de Planificación, en sus aspectos técnicos.

Mediante el trabajo de este subsistema se pudo instituir un nuevo modelo concertado de planificación en el que, siguiendo las orientaciones técnicas y de política educativa de la Oficina Central, se desarrollaba el proceso de planificación en las Regiones, Zonas y Núcleos Educativos Comunales; atendiendo a las características, necesidades y aspiraciones de sus respectivas comunidades. De tal manera que, para llevar adelante esta experiencia se tuvo que diseñar y poner en práctica un nuevo modelo denominado “*Planificación de Base o Microplanificación*”, en el que las metodologías de trabajo se centraban con mayor atención en los aspectos cualitativos de la educación; se otorgaba mayor importancia a las variables sociales y se fomentaba la participación activa de la población. Este modelo fue adoptado y difundido por el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPÉ) de la UNESCO.

Sin embargo, todo este movimiento innovador de planificación educacional sólo pudo desarrollarse y llevarse a la práctica mediante un esfuerzo de capacitación de especialistas en planeamiento para diversos niveles: central, regional, zonal y nuclear cuyo volumen de capacitados fue de seis mil personas quienes se capacitaron en cursos nacionales, regionales a nivel latinoamericano y en Universidades de Estados Unidos de Norteamérica y de Europa, así como en el Instituto Internacional de Planificación de la Educación. Este esfuerzo de largo alcance y gran aliento, según Ayzanoa del Carpio (1999), contó con la cooperación del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la Organización de Estados Americanos, de la Agencia para el Desarrollo Internacional de Estados Unidos (USAID), de la UNESCO y del Banco Mundial.

1.4.6 Las nuevas tendencias del desarrollo educativo

Con respecto a la política educativa actual, según documentos normativos del Ministerio de Educación, ésta, se adscribe a la concepción culturalista de la educación en la que ésta constituye un proceso socio-cultural permanente cuya finalidad es la formación integral de las personas y el perfeccionamiento de la sociedad, cuyos objetivos principales se dirigen a que las nuevas generaciones sean capaces de transformar y crear cultura y de asumir sus responsabilidades como ciudadanos.

Esta concepción está fundamentada en la aplicación de cinco principios relacionados con: i) la inspiración y la práctica de los valores que promuevan una sociedad solidaria y justa en la que se respete la vida y la libertad; ii) una orientación hacia el desarrollo humano, que incluya el desenvolvimiento integral de aptitudes, destrezas, habilidades y conocimientos que faciliten un desempeño eficiente al educando; iii) la preparación para la vida del trabajo, incentivando el desarrollo de capacidades laborales que le permitan participar en el trabajo productivo; iv) la oferta de un servicio educativo de calidad para toda la población; y, v) una visión intercultural que promueva el diálogo y la integración de las diversas etnias y grupos culturales del país.

La concepción educativa y los principios en que se fundamentan, señalados en el párrafo anterior, se instrumentan mediante la identificación y puesta en práctica de un nuevo modelo pedagógico basado en un proceso de construcción de los aprendizajes del educando, quien pasa a ser sujeto y agente de su propio aprendizaje. Para lograr este objetivo, las teorías educacionales postmodernas han propuesto una nueva acepción denominada “*competencia*” que puede definirse como una “*habilidad compleja que integra un conjunto de saberes: el conocimiento de conceptos, el manejo de procedimientos y determinadas actitudes. Es un saber reflexivo, ético y eficiente. Es una capacidad de acción eficaz sobre diversas situaciones problemáticas*”.

1.5 Contextualización de la I. E. “San Marcelino Champagnat”; Cajamarca, 2008.

La institución educativa “San Marcelino Champagnat” se localiza en la ciudad capital de la región Cajamarca². A su vez, la ciudad capital de Cajamarca se encuentra ubicada a 2,720 m.s.n.m., presentando un clima templado-frío, con una temperatura media anual de 13° C. Siendo, la estación de lluvias, desde el mes de noviembre al mes de marzo.

Además, la economía de la provincia se sustenta en la agricultura, la ganadería lechera, la silvicultura, y el turismo que han contribuido a su desarrollo sostenido tradicionalmente; pero a partir de 1993, en que empezó la explotación aurífera de Minera Yanacocha, una de las empresas mineras más grandes del mundo en su género, localizada principalmente en los distritos de Cajamarca, Encañada y Baños del Inca, el PBI de la provincia y del departamento por dicho rubro se ha incrementado sustancialmente, y contribuye al PBI nacional con el 3% aproximadamente. Sin embargo, su impacto en la PEA (Población Económicamente Activa) provincial es reducida, por la escasa demanda de mano de obra y paradójicamente por ser una minería de enclave, no contribuye al desarrollo sostenido, ni genera industrias colaterales, por lo que la pobreza en Cajamarca, lejos de disminuir, al parecer se ha incrementado (FONCODES 2005). Pero lo que sí constituye un grave peligro para el desarrollo sostenible del futuro, es la contaminación ambiental que ella genera.

Por otro lado, el valle de Cajamarca, es el centro de una de las cuencas lecheras más importantes del país, a la que están integrados los distritos de Baños del Inca, Encañada, Llacanora, Jesús y las provincias de San Pablo, San Miguel, Celendín y Hualgayoc, en dicho valle produce un promedio de 48000 litros de leche por día y una próspera industria de productos lácteos, entre los que destaca la alta calidad y variedad de quesos, mantequilla y manjarblanco.

² La región Cajamarca, es una de las zonas con menor índice de crecimiento poblacional, debido principalmente a las fuertes tendencias migratorias a la costa, por ello se considera que el departamento es expulsor de pobladores, a excepción de la capital departamental y del balneario de Baños del Inca que desde 1993 en que se inició la etapa de explotación aurífera de Minera Yanacocha, una de las empresas más grandes del mundo en su género, ha tenido que soportar fuertes corrientes de inmigrantes en busca de trabajo, lo cual ha originado una explosión demográfica, que ha cosmopolizado a la ciudad capital, generando a su vez, un fuerte impacto social y cultural, sin descartar la contaminación ambiental que ineludiblemente genera la técnica aurífera de tajo abierto cianurando pilas. (Fuente: INEI 2008)

Según el censo de población realizado el año 2005, la provincia de Cajamarca cuenta con una población de 277, 443 habitantes, de los cuales 139, 396 se encuentran en la zona urbana y 138, 047 corresponde a la zona rural.

Asimismo, entre las principales características del servicio educativo en la ciudad de Cajamarca se tiene que la matrícula realizada en instituciones públicas, es de 94.1% de atención; la oferta educativa en el área rural, es 63.5% de atención; la mayoría de los estudiantes de primaria lo hacen en escuelas con aulas multigrado; el 77.4% de la población es mayoritariamente pobre. Así pues, al igual que en el ámbito educativo nacional la expansión del servicio educativo escolar público se ha detenido, y, además, la matrícula total ha decrecido desde el año 2003. Siendo, el mayor nivel de matrícula que se alcanzó el año 2002. En cambio, la expansión de la oferta privada en educación está vinculada a la ampliación de familias, con residencia urbana, ligadas directa o indirectamente, a la actividad minera, pequeña empresa, que tienen capacidad de pagarla. Sin embargo, tanto en el departamento como en la provincia de Cajamarca, se observan tasas por debajo del nivel nacional, donde existe un significativo déficit de atención educativa en los diferentes niveles de educación básica regular.

En cuanto, al fracaso escolar, es decir, el total de desaprobados y retirados es 21% en primaria y 19% en secundaria, lo cual está asociado, al otro indicador: la extraedad 48% en primaria y 53% en secundaria. La repetición de año por desaprobación o retiro temporal no solo llevan a la extraedad, sino a la posterior exclusión (deserción) del servicio de un sector de la población escolar. Asimismo, existe un 25,7% de analfabetismo en la provincia de Cajamarca.

1.6 Diagnóstico de la gestión educativa en la I. E. San Marcelino Champagnat; Cajamarca, 2008.

Bajo este contexto descrito anteriormente, se desarrolla la vida institucional del Centro Educativo Público “San Marcelino Champagnat”, localizado en la avenida El Maestro s/n de la ciudad de Cajamarca, dentro de un área total de 5,026.76 m²., de los cuales solo está construido 1,762 m².

Así, la institución educativa cuenta con 03 directivos, 52 docentes, 02 auxiliares de educación, 11 trabajadores administrativos y de servicio. Por otro lado, en cuanto a la cualificación del personal docente encontramos que la totalidad de ellos cuentan con título pedagógico.

La institución educativa cuenta con 23 aulas en regular estado de conservación, 02 baterías de servicios higiénicos en regular estado de conservación, 01 ambiente para biblioteca en malas condiciones, 03 ambientes para laboratorio de ciencias sin implementar, 01 laboratorio de informática en buen estado pero con máquinas no adecuadas para el trabajo, 02 ambientes para departamento de Educación Física sin implementar, 01 ambiente pequeño para la banda de músicos, 05 oficinas improvisadas en regular estado de conservación, 01 ambiente para guardanía improvisado, 03 plataformas deportivas, 01 ambiente para bebedero, 01 auditorium sin implementar y sin utilidad.

En relación con el mobiliario escolar, se tiene 224 carpetas unipersonales, 158 carpetas bipersonales, 200 mesas, 424 sillas, 23 pizarras, 42 estantes-vitrina y 22 escritorios; todos en regular estado de conservación.

Con respecto a equipos con que cuenta la institución, tenemos: 02 mimeógrafos, 02 máquinas de escribir mecánica, 27 computadoras, 04 impresoras, 01 equipo de ciencias, 04 televisores, 01 compresora, 01 VHS, 01 DVD, 01 proyector multimedia y 01 écran.

Asimismo, la institución educativa genera recursos económicos en los siguientes rubros: por APAFA, por ventas estipulados en el TUPA, por concesión de Kiosco, por alquiler de plataformas deportivas y por alquiler de auditorium.

Sobre la carga docente, es decir, el número promedio de alumnos por sección encontramos que es elevado (44 en el nivel primario y 41 en el nivel secundario); excediendo el promedio de alumnos por aula recomendado por la UNESCO, quien ha determinado que cada profesor para una mejor atención individualizada debe tener como máximo 25 alumnos.

Con respecto a la historia de la Institución Educativa, luego de realizar la

consulta respectiva a los documentos que obran en el archivo institucional, nos ha permitido determinar que la misma, estuvo ligada por un tiempo, a la vida institucional del Instituto Superior Pedagógico Público “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” de nuestra ciudad.

Así, el Ministerio de Educación Pública, por Resolución Suprema N° 266 del 22 de abril de 1954, confía la dirección administrativa, técnica y disciplinaria de la Escuela Normal Rural de Varones a los Hermanos Maristas³ de la Enseñanza, a partir del 01 de marzo de 1954; quienes la regentan hasta el año de 1981. Sin embargo, existía el problema que los alumnos normalistas encontraban dificultades para realizar sus prácticas pre-profesionales en las pocas escuelas existentes de ese tiempo. Ante estos inconvenientes y, por gestiones realizadas por la congregación marista ante el Ministerio de Educación; el 19 de enero de 1961, mediante Resolución Ministerial N° 441, se crea la Escuela de Aplicación, como anexo a la Escuela Normal Rural de Varones.

Acto seguido, la Escuela de Aplicación tuvo como primer director al Hno. Santos Garrido Miguel durante los años 1961 – 1965. Después, en los años 1966 – 1968, la dirección recae en el Hno. Tomás García Rabanal. Posteriormente, en los años 1968 – 1970, asume el Hno. Elías Ramos Valle. Sin embargo, la influencia marista en la Escuela de Aplicación termina con el Hno. Pablo Di Marzo Colabella durante los años 1970 – 1979; año en que por órdenes superiores de su congregación, el Hno. Pablo Di Marzo tuvo que dejar la Escuela de Aplicación, denominada por entonces Centro Educativo N° 82017.

Así pues, a partir del año 1980, la Escuela de Aplicación abandona la influencia religiosa marista para pasar a tener una gestión laica hasta la actualidad. Es justamente, que a partir de 1980 hasta el mes de abril del año 1982, la profesora Juana Artemisa Roncal Vargas, asume la encargatura de la dirección de la Escuela de Aplicación mientras se convoca a concurso para cubrir dicha plaza por parte de la Dirección Departamental de Educación de Cajamarca.

³ La Congregación de los Hermanos Maristas (latín: *Fratres Maristae Scholarum*; abreviado: **F.M.S.**) es una congregación religiosa de la Iglesia Católica, dedicada a la educación de niños y jóvenes, y que forma parte de la Familia Marista. Fue fundada el 2 de enero de 1817 en La Vallà-en-Gier, departamento de La Loire, Francia, por San Marcelino Champagnat (1789-1840), un sacerdote de la diócesis de Lyon que fue canonizado el 18 de abril de 1999 por S.S. Juan Pablo II.

Sin embargo, debido a problemas internos en la Escuela de Aplicación generado por el interés en asumir la dirección; con fecha 04 de mayo de 1982, el profesor Joel Valdivia Gonzáles, funcionario del Núcleo Educativo Comunal N° 05, es encargado en la dirección de la Escuela, según Oficio N° 01-DCE-82017-NEC 05 quien cumple el encargo hasta el 21 de setiembre del mismo año.

Luego, el 22 de setiembre se le encarga la dirección de la Escuela al profesor del nivel primario Juan Francisco Salazar Noriega; a quien posteriormente, y, a raíz de un concurso interno, se lo nombra como director de la Escuela de Aplicación, según Resolución Directoral N° 1652-83

Hay que hacer notar que, la Escuela de Aplicación desde 1,961 hasta el año 1,982 solamente ofrecía el servicio de educación primaria de menores; año en el que por gestiones de los padres de familia y profesores, ante la Zona de Educación N° 82, se amplía el servicio al nivel secundario, creándose el Séptimo Grado (Primer Año de Educación Secundaria); esto, debido a la demanda existente en la ciudad por la escasez de colegios secundarios.

En consecuencia, la Junta Directiva de la Asociación de Padres de Familia, Profesores y alumnos; solicitan al Núcleo Educativo Comunal N° 05, se designe al plantel con el nombre de “Beato Marcelino Champagnat”; sin embargo, la Resolución definitiva recién llega a cristalizarse con la Resolución Departamental N° 0434 del 03 de julio de 1984. Por lo cual, se cambia su denominación a Colegio Nacional de Aplicación “Beato Marcelino Champagnat”, teniendo como director al profesor Juan Francisco Salazar Noriega y subdirector al profesor Julio Villanueva Izquierdo.

Tras el cese del profesor Juan Francisco Salazar Noriega, como director del Colegio Nacional de Aplicación “Beato Marcelino Champagnat” en 1986; asume la dirección en calidad de nombrado el profesor Julio Villanueva Izquierdo desde el año 1987 hasta el año 1994.

Luego, el año 1995, el profesor Alberto Isaac Zumarán Cerna, en calidad de director encargado del colegio nacional de aplicación, ejerce sus funciones hasta el año 1997.

A partir del año 1998, el profesor Vidal Velásquez Velásquez, luego de ganar el concurso público externo, asume la dirección de la institución hasta la actualidad.

Hay que hacer notar que, actualmente, la Institución Educativa ha formulado su Plan Estratégico Institucional, en el cual declara que tiene como misión, ser una Institución Educativa del área urbana que brinda servicios educativos en los niveles de Educación Primaria y Secundaria de menores y, además, que orienta a los alumnos hacia una formación integral acorde a los avances científicos y tecnológicos que le permitan insertarse en cualquier campo del desarrollo personal y social con el trabajo comprometido y especializado de los docentes y trabajadores.

Además, la visión que expresa, es ser una Institución Educativa eficiente que brinda servicios de calidad, con implementación e infraestructura adecuada, docentes y trabajadores capacitados e identificados con su labor; con alumnos capaces de resolver problemas de la vida diaria y con una práctica permanente de valores que contribuyan al desarrollo real y efectivo de nuestro país.

Sin embargo, en la actualidad se constata que el prestigio adquirido a través de su existencia, se ha venido a menos; esto, a raíz de una serie de problemas, como lo podemos apreciar a través del siguiente cuadro del diagnóstico FODA⁴ realizado por la comunidad educativa a través de talleres:

⁴ El FODA es un análisis de los puntos FUERTES y DÉBILES de la organización, en relación a las OPORTUNIDADES y AMENAZAS del entorno. Establece:

- Los puntos Fuertes en que nos debemos apoyar.
- Los puntos Débiles que debemos superar.
- Las Oportunidades que tenemos que aprovechar.
- Las Amenazas de las que nos tenemos que defender.

El análisis de estos cuatro elementos es útil para clarificar las condiciones dentro de la cual la organización opera.

Tabla N° 1:

Ámbito externo de Oportunidades y Amenazas de la Institución Educativa “San Marcelino Champagnat”.

Ámbito Externo	
Oportunidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> - Globalización. - Descentralización. - Presencia de las TIC. - Existencia del PEN y PER. - Empresas rentables en Cajamarca que podrían brindar apoyo económico. - Personajes de la política que podrían identificarse con la I. E., y brindar diferentes tipos de apoyo. - Preferencia de los padres de familia para que sus hijos puedan estudiar en nuestra I. E. - Instituciones y/o empresas que podrían ofrecer apoyo y capacitación técnica y profesional. - Existencia de diversos concursos, premios y oportunidades a nivel local, regional, nacional e internacional como oportunidades de competir y obtener prestigio y diversos beneficios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crisis económica mundial. - Imposición de un modelo único de sociedad. - Desempleo masivo. - Contaminación ambiental. - Inseguridad ciudadana (pandillaje, drogadicción, alcoholismo, prostitución, nightclubs, delincuencia, etc.) - Privatización de la educación. - Implementación de los TLC's. - Deterioro progresivo de la calidad de vida e ingresos económicos en la población. - Decisiones políticas que pueden cambiar y truncar los planes y actividades en marcha. - Autoridades que atienden a las instituciones por compadrazgo y no haciendo un estudio responsable de las

<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación estratégica y céntrica en la ciudad para facilitar el acceso y rápida comunicación. -Presencia de empresas y microempresas que generan empleo. -Padres de familia jóvenes y motivados. -Pueblo con rica tradición turística y costumbres típicas. -Buena imagen institucional en la comunidad. -Presencia de instituciones que apoyan la realización de proyectos educativos. -Organización de la población a través del Sistema Nacional de Defensa Civil. -Presencia del Instituto Peruano del Deporte. -Existencia de organismos culturales y artísticos en la localidad. -Existencia de especialistas de universidades públicas y privadas para capacitar en diversos temas. -Presencia de la llamada “Sociedad del Conocimiento”. -Exigencia de la población por plasmar una democracia participativa. 	<ul style="list-style-type: none"> necesidades de cada plantel. - Los padres de familia no apoyan la labor educativa de sus hijos. - Escasa participación de los padres de familia en la vida institucional. - Presencia de distractores tecnológicos que pueden desviar la atención del educando (Internet, videojuegos, casinos de juego, etc.) - Presencia de instituciones que dan falsas expectativas o que brindan servicios sin tener en cuenta el Plan de Estudios del MED. - Por la cercanía a instituciones vecinas somos vulnerables al congestionamiento vehicular y peatonal. -Descenso de la población escolar. -Deficiente nivel de nutrición de los educandos. -Excesivos conflictos familiares que repercuten en el aprendizaje de los niños. -Competencia de los colegios privados. -Sueldos bajos que no permiten acceder a capacitaciones especializadas y a la adquisición de bibliografía acorde con
--	---

	<p>los nuevos enfoques.</p> <p>-Inestabilidad laboral de los docentes por motivos de la evaluación punitiva.</p> <p>-Mala situación económica del país.</p> <p>-Capacidad de gestión de las instituciones privadas.</p> <p>-Desintegración familiar.</p> <p>-Influencia de los medios de comunicación.</p> <p>-Existencia del estadio de fútbol limítrofe al colegio que distrae al alumnado en horas de clase.</p> <p>-Falta de un acceso principal de la calle al colegio que permita un conocimiento mejor sobre su existencia.</p> <p>-Ausentismo y deserción escolar.</p> <p>-Desórdenes emocionales y mentales por la excesiva presión laboral y familiar.</p> <p>-Desidia y poco interés de las autoridades locales en apoyar los proyectos educativos.</p> <p>-Comunicación tardía sobre la realización de los concursos.</p> <p>-Poco apoyo de las autoridades educativas para arreglar las</p>
--	--

	<p>instalaciones de la Institución Educativa.</p> <p>-Débil o nula concienciación por parte de las autoridades para servir a la población.</p> <p>-Desinterés por capacitar en Defensa Civil por parte de las autoridades a la comunidad educativa.</p> <p>-Poco interés en la fiscalización por parte de las autoridades educativas a la gestión de las instituciones educativas.</p> <p>-Desidia de las autoridades educativas por capacitar y supervisar las instituciones educativas.</p>
--	---

Fuente: I. E. “San Marcelino Champagnat” (2008). Proyecto Educativo Institucional 2008 – 2012.

Ámbito externo.- Como se puede observar en el gráfico anterior, en la comunidad existen muchas oportunidades que deben ser aprovechadas en beneficio de la institución. Por ejemplo, existen muchas empresas económicamente rentables que mediante una adecuada gestión podrían brindar apoyo, asimismo, la presencia de autoridades que se identifican con la institución y pueden brindar apoyo.

Por otro lado, tenemos la presencia de varias universidades que a través de sus especialistas podrían brindar apoyo; a su vez, el colegio presenta una buena imagen institucional ante la comunidad, lo que tiene que ser bien aprovechado.

Tabla N° 2:

Ámbito Interno de Fortalezas y Debilidades de la I. E. “San Marcelino Champagnat”.

Ámbito Interno		
Dimensión	Fortalezas	Debilidades
Organizativa – operacional	<ul style="list-style-type: none"> -Existencia de dirección y subdirección. -Conformación del Comité de Tutoría y Orientación Educativa. -Existencia nominal del Comité Permanente de Defensa Civil. -Conformación del Comité Directivo de APAFA. -Organización del Comité de Gestión de Recursos financieros. -Conformación del CONEI. -Conformación de la Asociación de Ex - Alumnos. -Se cuenta con oficina de secretaría. -Se cuenta con ambiente de impresiones. -Se cuenta con personal de limpieza y guardianía. 	<ul style="list-style-type: none"> -En la práctica no funciona el Comité de Defensa Civil. -El comité de Gestión de Recursos financieros no asume sus funciones. -No se implementa la Defensoría Escolar del Niño y el Adolescente (DESNA). -No tiene funcionalidad el Consejo Educativo Institucional (CONEI). -El Comité de Tutoría no cuenta con un Coordinador permanente. -El Comité de Tutoría no cuenta con los recursos necesarios para cumplir con su función. -Lentitud e incomodidad en el trámite administrativo. -Deficiencia y mal servicio en

	<p>-Se cuenta con personal de laboratorio.</p>	<p>secretaría, impresiones, limpieza, guardianía y laboratorio.</p> <p>-Las aulas no están ambientadas adecuadamente.</p> <p>-Desorganización de alumnos, profesores y personal administrativo y de servicio.</p>
Pedagógica – curricular	<p>-Presencia de un potencial humano por desarrollar.</p> <p>-Alumnos que destacan en las diferentes áreas y disciplinas.</p> <p>-Todos los docentes del nivel primario y secundario han sido capacitados.</p> <p>-La mayoría de docentes tiene predisposición para realizar trabajos en equipos.</p> <p>-Existe bibliografía distribuida por el Ministerio de Educación.</p> <p>-Docentes que participan y triunfan en eventos culturales y deportivos.</p> <p>-Capacidad de organizar eventos educativos que repercuten a nivel distrital y de ocupar buenos puestos.</p>	<p>-Maltratos de los bienes físicos del plantel por parte de los alumnos.</p> <p>-Excesivo número de alumnos por sección.</p> <p>-No cuenta con laboratorios de ciencias.</p> <p>-Mobiliario escolar inadecuado.</p> <p>-Equipos de computación insuficientes y antiguos.</p> <p>-Biblioteca que no reúne las condiciones para el uso de los alumnos.</p> <p>-Existencia de un auditorium que no se utiliza.</p> <p>-Pizarras en mal estado.</p> <p>-La diversificación curricular</p>

	<p>-Organización de la Policía Escolar cada año para mejorar la disciplina de los alumnos.</p> <p>-Se organiza los simulacros de sismos para educar la actitud frente a los sismos.</p> <p>- Conocer la personalidad de los educandos a fin de brindar conocimientos oportunos y apropiados a la edad.</p> <p>-Capacidad de resolver problemas que se presentan y que repercuten en el bienestar y salud del educando.</p> <p>-Participación en campañas de limpieza en beneficio del colegio y de la comunidad.</p> <p>-Apoyo económico solidario a los docentes y alumnos que sufren accidentes o muerte de un familiar.</p> <p>-Se cuenta con los programas curriculares emitidos por el Ministerio de Educación.</p> <p>-Se hace diversificación curricular.</p> <p>-Esfuerzo de algunos docentes por</p>	<p>se maneja con limitaciones.</p> <p>-Manejo limitado de estrategias metodológicas.</p> <p>-Existe limitaciones en temas de evaluación de los aprendizajes.</p> <p>-Muy pocas veces se dedica tiempo para analizar los problemas de los alumnos y darles debido tratamiento.</p> <p>-No se toma en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos.</p> <p>-Poco hábito de estudio en los alumnos.</p> <p>-Los docentes utilizan muy poco los módulos existentes y la bibliografía existente en la biblioteca del plantel.</p> <p>-Alumnos con problemas familiares.</p> <p>-Alumnos con problemas de comportamiento.</p> <p>-Las evaluaciones queda mayormente en la etapa de la simple medición.</p> <p>-Desconocimiento de la</p>
--	---	---

	superarse a nivel profesional.	<p>historia de la institución educativa.</p> <p>-La supervisión educativa es muy poca.</p> <p>- Muchos docentes que desconocen el uso y manejo del recurso informático.</p>
Administrativo – financiera	<p>-Infraestructura adecuada.</p> <p>-Poseer centro de cómputo e Internet.</p> <p>-Generación de ingresos y recursos propios de la Institución educativa.</p> <p>-Poseer un auditorium.</p> <p>- Existencia de documentos de gestión: PEI, PCIE, PAT, RI e Informe de Gestión Anual.</p>	<p>-Incompatibilidad en la distribución de aulas y mobiliario con las secciones de primaria y secundaria.</p> <p>-No disponer de un plan estratégico.</p> <p>-Trato preferencial a algunos trabajadores de la Institución Educativa.</p> <p>-Excesivo número de alumnos por sección.</p> <p>-No existe información sobre el manejo de los ingresos y recursos de la Institución.</p> <p>-Escaso nivel de coordinación.</p> <p>-Impuntualidad del director al llegar al centro educativo.</p> <p>-Incumplimiento del</p>

		<p>Reglamento Interno.</p> <p>-Falta de coordinación en la plana directiva.</p> <p>-Indiferencia de algunos trabajadores.</p> <p>-Irresponsabilidad en algunas comisiones de trabajo.</p> <p>-Malos hábitos en algunos trabajadores.</p> <p>- Reiteradas tardanzas e inasistencias de alumnos, profesores, directivos y personal administrativo y de servicio.</p> <p>-Insuficiencia de material didáctico, deportivo y de escritorio.</p> <p>-Deficiencia y limitaciones en el aseo y limpieza de la institución educativa.</p>
Comunitaria	<p>-Apoyo e identificación de los padres de familia.</p> <p>-Ubicación de la Institución Educativa.</p> <p>-Buena Imagen institucional ante la comunidad.</p>	<p>-Padres de familia subempleados.</p> <p>-Apoliticismo arraigado en los padres de familia.</p> <p>-Existencia de hogares incompletos con jefe de</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -Acceso al mundo de la sociedad de la información. -Capacidad de gestión de los padres de familia ante las instituciones públicas y privadas. -Padres de familia participan en campeonato de fútbol y voley. 	<p>familia mujer.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Bajo nivel de instrucción de los padres de familia. -Vivienda inadecuada para realizar actividades en forma saludable.
Convivencial	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de trabajo en equipo. -Potencial humano por desarrollar. -Docentes, administrativos y directivos que participan en diversas actividades. -Organización de la Policía Escolar para mejorar la disciplina de los alumnos. -Personal solidario ante las desgracias ajenas. -Alumnos solidarios con sus compañeros. -Diálogo y apoyo mutuo. -Profesores que apoyan y orientan a los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de seguridad en el centro educativo. -Maltrato de los alumnos mayores hacia los más pequeños. -Profesores prepotentes y autoritarios con los alumnos. -Pleitos y enemistades entre profesores, personal administrativo y directivos. -Baja autoestima en los educandos. -Profesores con prejuicios hacia sus colegas y hacia los alumnos. -Personal directivo prepotente. -Personal directivo permisible.

		<p>-Trato preferencial hacia algunos trabajadores y alumnos de la institución educativa.</p> <p>-Problemas de relaciones humanas entre profesores y padres de familia.</p> <p>-Padres de familia con poco interés en el quehacer educativo de sus hijos.</p> <p>-Alumnos provenientes de hogares conflictivos.</p> <p>-Muchos alumnos no poseen autonomía personal.</p>
Sistémica	<p>-Iniciativa para desarrollar proyectos educativos.</p> <p>-Implementación de acciones de protección, preservación y uso responsable de las áreas naturales protegidas, en coordinación con las instituciones pertinentes.</p> <p>-Conformación de la Comisión Permanente de Defensa Civil en coordinación con el SINADECI.</p> <p>-Participación de los estudiantes en la Feria Nacional de Ciencia y Tecnología.</p>	<p>-Desinterés por desarrollar proyectos educativos a favor de la comunidad.</p> <p>-Deficiente preparación de los estudiantes para participar en los diversos concursos.</p> <p>-Negativa a proporcionar las instalaciones de la I. E. a los estudiantes de la comunidad local para el desarrollo de actividades artísticas, culturales, deportivas y recreativas.</p> <p>-Renuencia a participar en los</p>

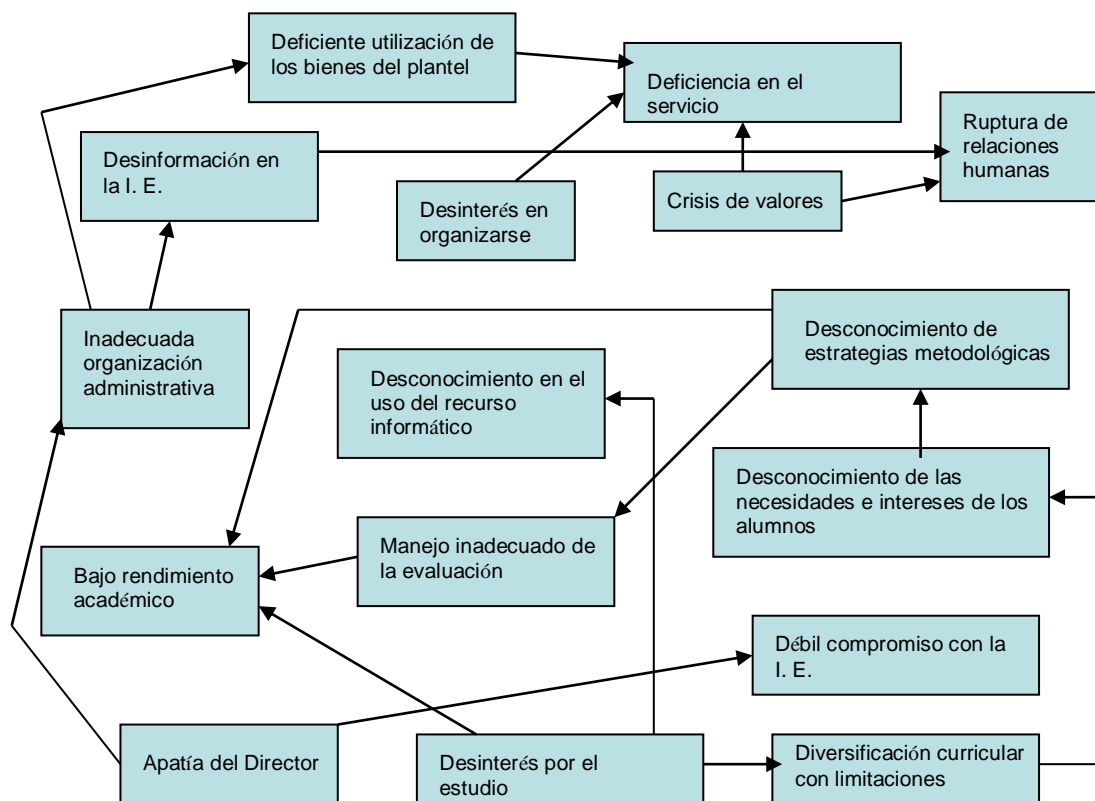
	-Disposición de las instalaciones de la I. E. a los estudiantes de la comunidad local para el desarrollo de actividades artísticas, culturales, deportivas y recreativas. -Participación de los estudiantes en los Juegos Nacionales Deportivos Escolares.	simulacros de sismo. -Desinterés de los profesores y alumnos por participar en concursos. -Inexistencia de un Plan de Promoción Comunal.
--	---	--

Fuente: I. E. “San Marcelino Champagnat” (2009). Proyecto Educativo Institucional 2007 – 2009.

Ámbito interno.- Como toda institución educativa tiene sus fortalezas y debilidades que a medida que interactúan los agentes educativos, se van evidenciando todas las variables que influyen directamente en el proceso de organización administrativa. Las fortalezas de todos los actores educativos con una estimulación y explotación adecuada, permitirán ir menguando las debilidades. Éstas, a la vez, se irán viendo como reto o metas a corto o largo plazo.

Son muchas las causas que intervienen en el debilitamiento de las habilidades intelectuales y psicológicas de los docentes, alumnos y personal administrativo y de servicio, que se van reflejando con una desmotivación, tanto en el proceso de aprendizaje como en el desempeño laboral. Entre las causas más resaltantes tenemos alumnos mal alimentados y con problemas familiares, además, cuestiones de presión psicológica lo que da lugar al stress laboral. Toda esta problemática nos permitirá aprender a recorrer nuevos caminos, lo que nos llevará a mitigar las arideces de la vida y sacar a flote las habilidades innatas de cada uno de los agentes educativos.

Gráfico N° 3.- Mapa de problemas de la I. E. “San Marcelino Champagnat”, 2008.



Fuente: Elaboración propia a partir del diagnóstico FODA.

Observando el gráfico anterior (gráfico N° 3), podemos notar que la apatía del Director genera un débil compromiso con la institución educativa y, a su vez, a una desinformación en toda la comunidad educativa y a una ruptura de relaciones humanas entre el personal de la institución.

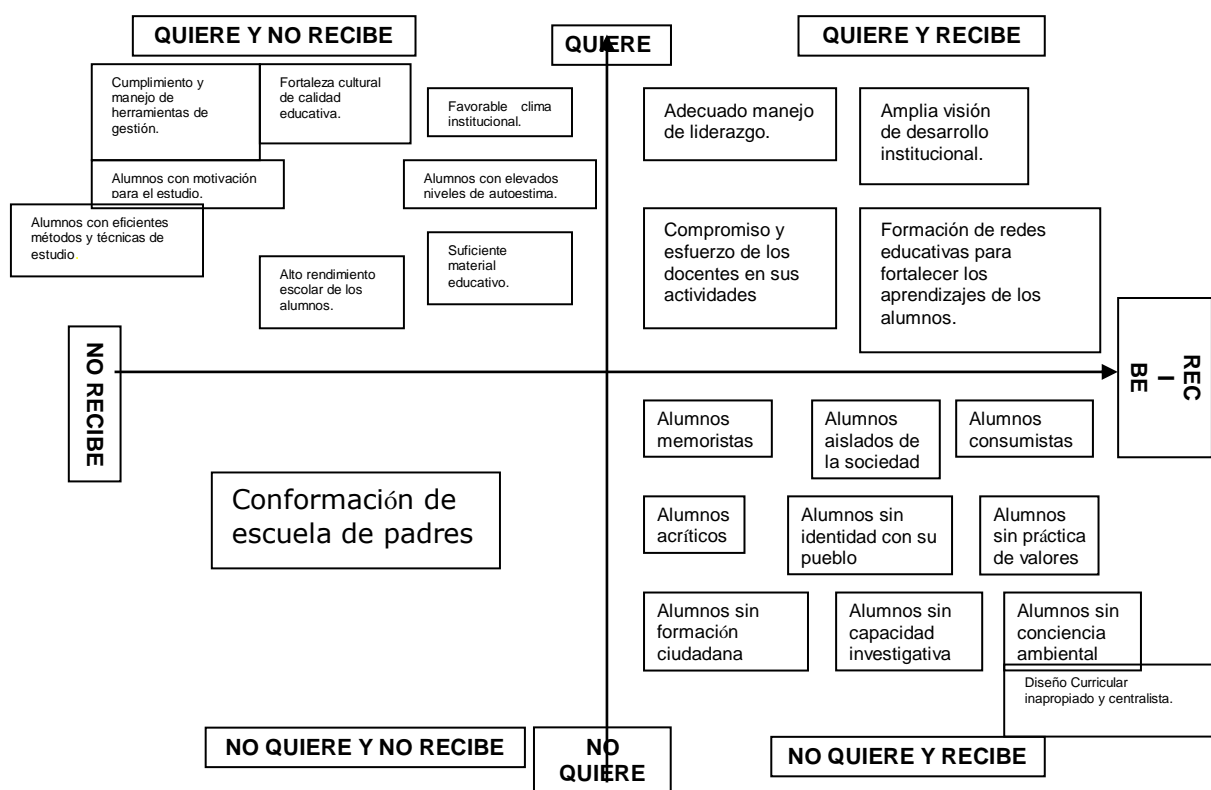
La inadecuada organización administrativa ocasiona que se haga un mal uso de los bienes del plantel, esto aunado a la crisis de valores que se aprecia en la sociedad y al desinterés por organizarse ocasiona que el servicio que se presta a la sociedad sea deficiente.

Por otro lado, podemos observar que el desinterés que muestran por el estudio, tanto alumnos como personal de la institución, ocasiona un bajo rendimiento académico. Asimismo, el desinterés por el estudio que muestran los docentes ocasiona que manejen con limitaciones la diversificación curricular, lo que permite que se

desconozca las necesidades e intereses reales del alumno, dando lugar a un mal manejo de estrategias metodológicas y una inadecuada utilización de los instrumentos de evaluación, repercutiendo todo esto en que los alumnos tengan problemas en su rendimiento académico.

Asimismo, podemos notar que existe un desconocimiento en el uso de las tecnologías de la información y comunicación generado por el desinterés en actualizarse.

Gráfico N° 4: Ventana del cliente de la I. E. San Marcelino Champagnat, Cajamarca



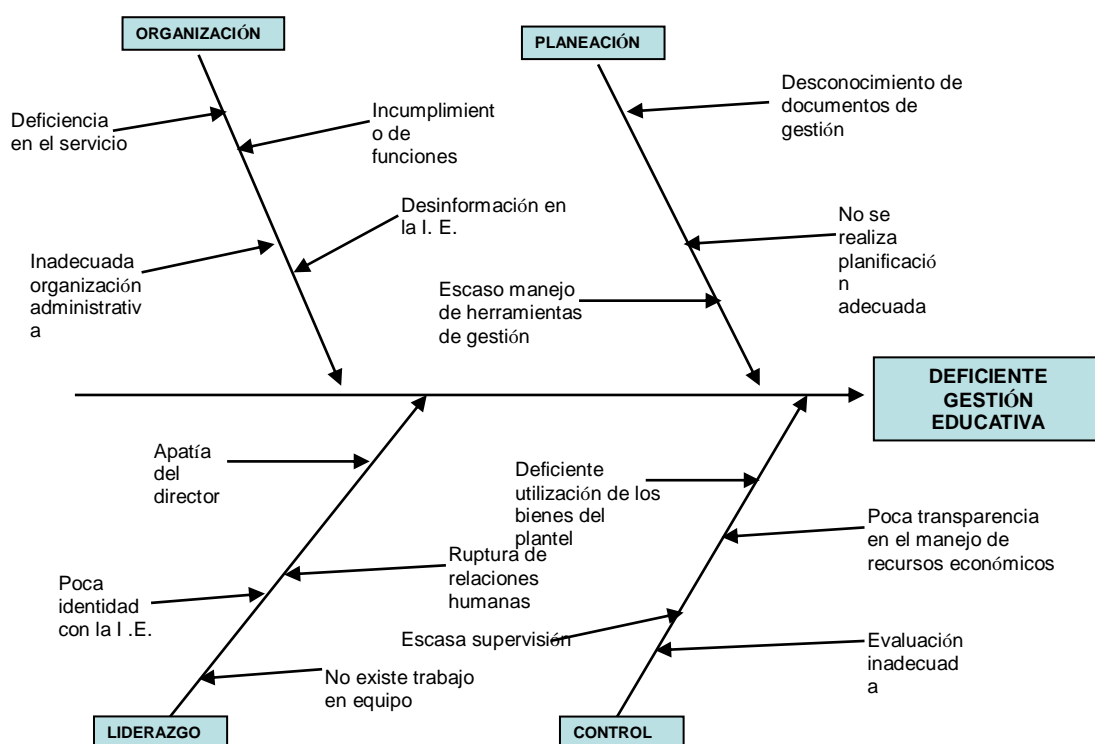
Fuente: Taller realizado con los padres de familia de la I. E.

A través de la ventana del cliente se puede ver que el público usuario del servicio educativo que brinda la institución, realmente no recibe lo que ellos desean. Por ejemplo, quieren alumnos con motivación para el estudio, que manejen métodos y técnicas de estudio, que tengan alto rendimiento escolar, que haya un excelente clima

laboral dentro de la institución y alumnos con elevada autoestima; lamentablemente la institución educativa no está cumpliendo con ese requerimiento del público usuario.

Al contrario, están recibiendo lo que ellos no quieren, a saber, alumnos memoristas, acríticos, sin formación ciudadana, aislados de la sociedad, sin identidad con su pueblo, sin capacidad investigativa, consumistas, sin práctica de valores y sin conciencia ambiental; todo ello generado por un diseño curricular inadecuado y centralista.

Gráfico N° 5: Análisis de problemas de la I. E. San Marcelino Champagnat, utilizando el diagrama de Ishikawa.



Fuente: Elaboración propia a partir del mapa de problemas de la I. E.

En el gráfico anterior, se puede observar que la deficiente gestión pedagógica e institucional de la institución educativa “San Marcelino Champagnat” de la ciudad de Cajamarca, expuesto a través de las cuatro funciones administrativas principales: planeación, organización, dirección o liderazgo y control; es realmente, alarmante.

En la función de planeación, que implica calcular las condiciones y las

circunstancias futuras, y con base en esas estimaciones, tomar decisiones sobre qué trabajo debe realizar el administrador y todos aquellos que están bajo su responsabilidad. Realmente se nota un desconocimiento acerca de los documentos de gestión lo que genera que no se realice una planificación adecuada para la buena marcha de la institución.

En la función de organización, que implica poner atención a la estructura de relaciones entre los puestos y los individuos que los ocupan, así como vincular la estructura con la dirección estratégica general de la organización, se observa una inadecuada organización administrativa, generando esto, un incumplimiento de funciones por parte del personal, así como brindar un deficiente servicio a la comunidad. Se nota, asimismo, una total desinformación entre los integrantes de la comunidad educativa.

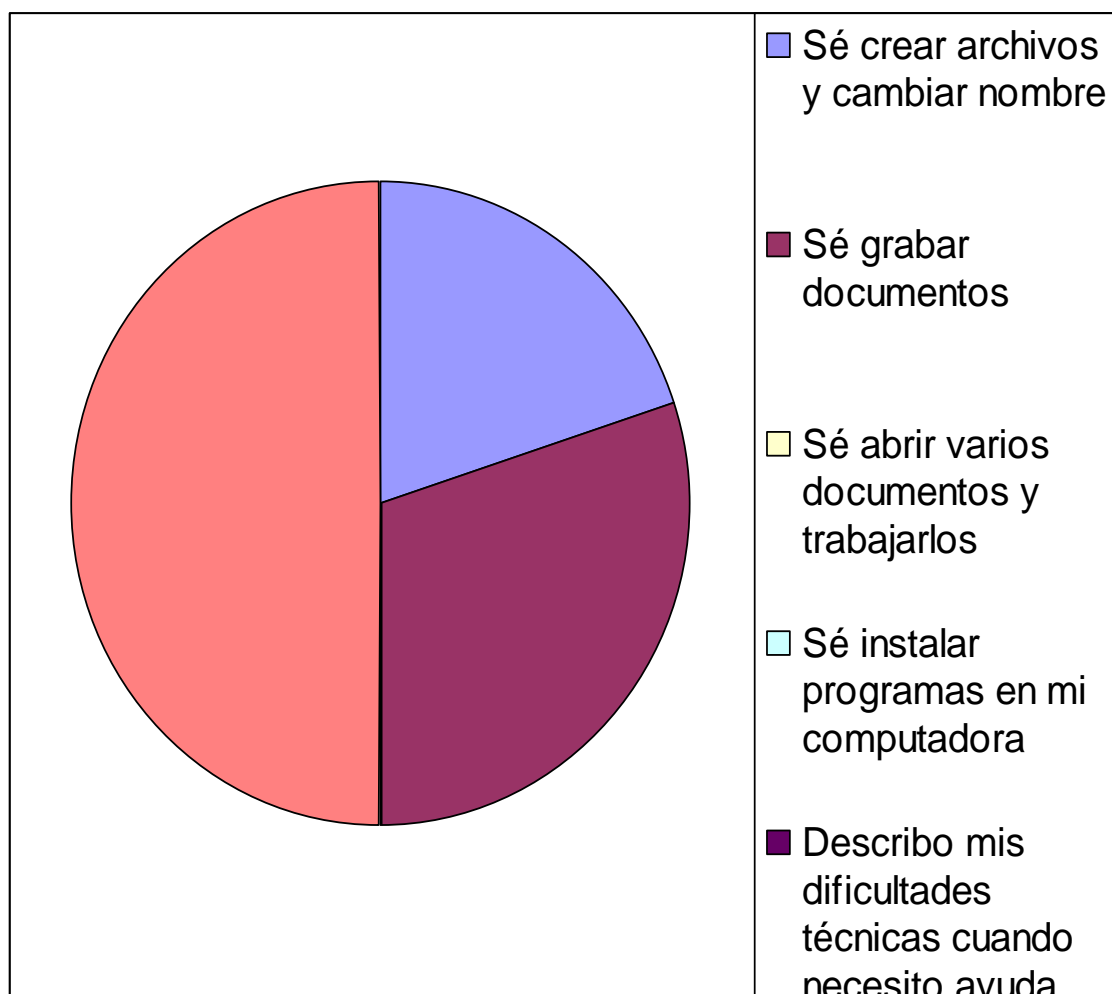
En la función de liderazgo, que significa motivar a los subalternos, interactuando con ellos de manera eficaz en situaciones colectivas, y comunicándose de forma estimulante sobre los esfuerzos para cumplir sus tareas y alcanzar las metas organizacionales, se observa que existe una total apatía por parte del director en el cumplimiento cabal de sus funciones, asimismo, se nota que existe poca identificación del personal docente con la institución educativa, a su vez, existe ruptura de relaciones humanas entre el personal y, esto ineludiblemente genera que no haya trabajo en equipo.

En la función de control, que consiste en regular el trabajo de quienes un administrador es responsable. La regulación podría realizarse de distintas formas, incluyendo el establecimiento anticipado de estándares de desempeño, la supervisión continua (en tiempo real) del desempeño y, de manera significativa, la evaluación del desempeño general. Los resultados de la evaluación se retroalimentan al proceso de planeación. En esta función, podemos observar que en la institución educativa no existe un eficiente control, lo que se traduce en una escasa supervisión, en una evaluación inadecuada, en poca transparencia en el manejo de recursos económicos y, en una deficiente utilización de los bienes del plantel.

1.7 Problemas en relación con el uso deficiente de las TIC, por parte de los docentes de la Institución Educativa “San Marcelino Champagnat”; Cajamarca, 2008.

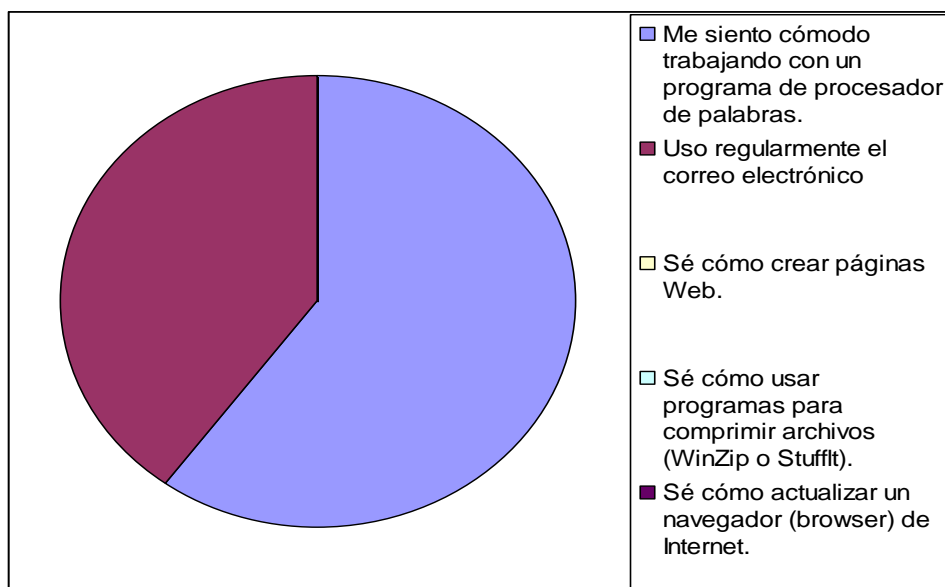
Con la finalidad de determinar cuál es el nivel de conocimiento que tienen los docentes en torno al uso del recurso informático, se realizó un diagnóstico entre los profesores de la institución educativa. Al respecto, se trató de averiguar sobre la siguiente pregunta: ¿Tiene las destrezas necesarias para integrar la tecnología a la sala de clases? Para ello, se lo desglosó en las siguientes variables: destrezas básicas de computadoras, destrezas en el manejo de programas y destrezas de Internet.

Gráfico N° 6: Destrezas básicas de computadoras en los docentes de la I. E. San Marcelino Champagnat; Cajamarca, 2009.



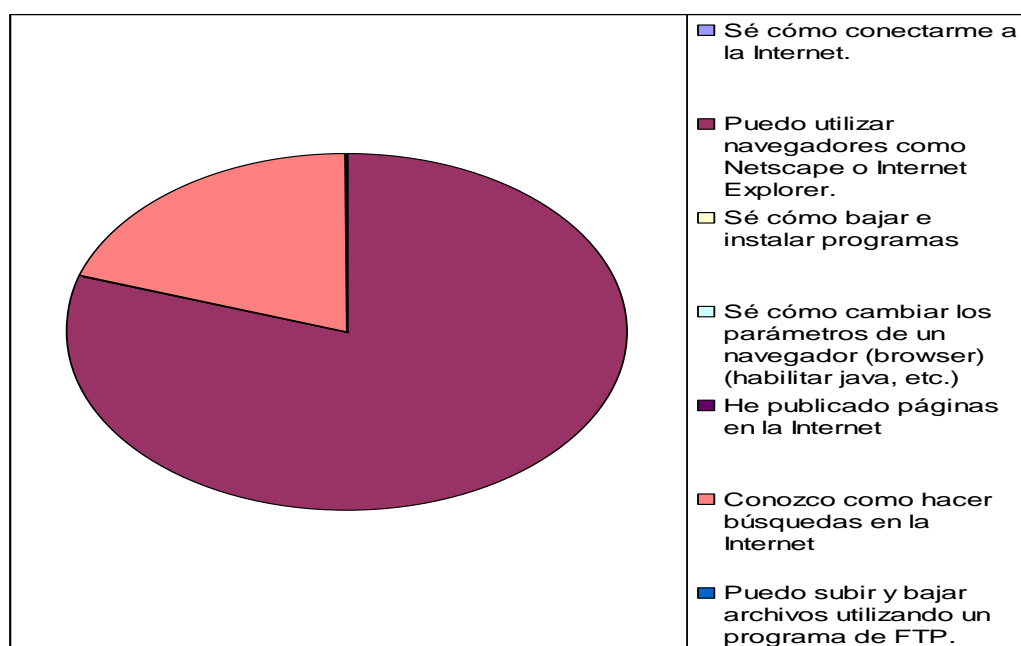
FUENTE: encuesta aplicada a los docentes de la I. E. San Marcelino Champagnat.

Gráfico N° 7: Destrezas en el manejo de programas en los docentes de la I. E. San Marcelino Champagnat; Cajamarca, 2009.



FUENTE: encuesta aplicada a los docentes de la I. E. San Marcelino Champagnat.

Gráfico N° 8: Destrezas de Internet en los docentes de la I. E. San Marcelino Champagnat; Cajamarca, 2009.



FUENTE: encuesta aplicada a los docentes de la I. E. N° San Marcelino Champagnat.

Analizando los resultados de la encuesta sobre la pregunta ¿Tiene las destrezas necesarias para integrar la tecnología a la sala de clases? Podemos observar, que en el rubro destrezas básicas de computadoras, la mayoría de docentes tienen un bajo nivel de conocimientos sobre el uso de la computadora. Limitándose la mayoría solamente a crear, abrir y grabar documentos en el programa MS Word, desconociendo el resto de programas como MS Power Point, MS Excel, MS Access, etc.

Sobre el rubro destrezas en el manejo de programas, se observa que la mayoría usa regularmente el correo electrónico y, además, como mencionábamos anteriormente, un gran porcentaje se sienten cómodos con el programa de procesador de palabras, es decir, el MS Word. Notándose cierta dificultad en el manejo de otros programas.

En el ítem destrezas de Internet, se observa que la gran mayoría tiene algún conocimiento básico sobre cómo conectarse a Internet y realizar búsquedas; estableciéndose que la dificultad va más allá, es decir, desconocen cómo descargar e instalar programas, no saben elaborar páginas Web ni mucho menos publicarlas.

Es decir, la mayoría de docentes en la institución educativa San Marcelino Champagnat solamente conoce el manejo del programa de procesador de palabras (MS Word) y la utilización del navegador de Internet para realizar búsquedas y revisar su correo electrónico. Por tal motivo, se hace necesario capacitar a los docentes en el manejo de otros programas para insertar o integrar la tecnología en el aula de clases.

1.8 Metodología de la investigación

Para la realización de este trabajo se utilizaron varios métodos del conocimiento científico tales como: análisis de documentos, en la búsqueda de otros trabajos donde se aborde este tema y cómo ha sido tratado, además de información al respecto; enfoque lógico-histórico mediante el cual se analiza la evolución del fenómeno y su desarrollo; el enfoque sistémico en donde todos los elementos se interrelacionan y forman un sistema; la búsqueda bibliográfica ya que aporta elementos a la investigación y permite establecer comparaciones entre los diferentes criterios de varios autores sobre el mismo tema; lo fenomenológico, que ha permitido

estudiar, en la realidad de la sociedad peruana, cuántas dificultades hay que superar en función de las aspiraciones de la sociedad. También la sistematización contribuye a la organización del conocimiento, buscando la coherencia, interrelación, vinculando juicios y conceptos sobre la base de una concepción materialista de la historia y partiendo de la práctica educativa, que es la esencia de la actividad de este tipo.

1.9 Conclusiones del capítulo

Podemos concluir que las principales tendencias en el desarrollo de la gestión educativa en la institución educativa San Marcelino Champagnat, son:

- La gestión educativa, es parte de la institución educativa, y esta es expresión de la sociedad; por lo tanto su función es la de mejorar el nivel de aprendizaje de la población.
- La gestión de una organización concebida como un proceso de aprendizaje continuo es vista como un proceso de aprendizaje orientado a la supervivencia de una organización mediante una articulación constante con el entorno o el contexto.
- La gestión educativa es la gestión del entorno interno orientado hacia el logro de los objetivos de la escuela.
- La gestión de recursos tecnológicos e informáticos en la Institución Educativa San Marcelino Champagnat, no ha cambiado su carácter tradicional de gestión, sin impacto y pertinencia en su vínculo con la comunidad intra y extra educativa.

CAPÍTULO II:

**MODELOS DE GESTIÓN EDUCATIVA
EN INSTITUCIONES PÚBLICAS,
DESDE UN ENFOQUE SISTÉMICO**

CAPÍTULO II: MODELOS DE GESTIÓN EDUCATIVA EN INSTITUCIONES PÚBLICAS, DESDE UN ENFOQUE SISTÉMICO

En el presente capítulo, abordamos el estudio de la gestión educativa en instituciones públicas, desde el pensamiento sistémico de Peter Senge; con la finalidad de dar sustento teórico a nuestro tema de investigación. Además se ha analizado los estudios empíricos, las propuestas y experiencias que nos han permitido desarrollar nuestra investigación.

En tal sentido, hoy contamos con un amplio abanico de modelos⁵ y teorías desde las cuales analizar las escuelas, siempre teniendo en cuenta que “*se trata de instituciones específicas, complejas, multidimensionales y multiculturales*” (Poggi, 2001:19), citado por Agüerrondo 2007.

Así pues, el sustento teórico de nuestro tema de investigación es el pensamiento sistémico de Peter Senge.

2.1. Aspectos generales sobre el pensamiento sistémico de Peter Senge

El pensamiento sistémico es la actitud del ser humano, que se basa en la percepción del mundo real en términos de totalidades para su análisis, comprensión y accionar (práctica sistémica), a diferencia del planteamiento del método científico, que sólo percibe partes aisladas de su medio, y de manera inconexa.

Así pues, el pensamiento sistémico aparece hace más de 50 años, a partir del estudio de la Biología que hizo Ludwig Von Bertalanffy, quien cuestionó la aplicación del método científico a los problemas de esta ciencia, debido a que éste se basaba en una visión mecanicista y causal, fragmentada en disciplinas, que lo hacía débil como esquema para poder explicar los grandes problemas en los sistemas vivos.

Este cuestionamiento lo llevó a plantear un reformulamiento global del

⁵ Un modelo es una representación de algún objeto o fenómeno real que, además, suele convertirse en un referente, ejemplo o paradigma a seguir. En tanto instrumentos de representación, los modelos pueden ser físicos como los mapas, las maquetas arquitectónicas o los objetos en pequeña escala; formales, tales como las fórmulas matemáticas (interés compuesto, fórmula de la ley de la relatividad); o conceptuales (mapas conceptuales, sistemas de acción, procesos de intervención, etc.) (Stokey y Zeckhauser, 1978); citado por Agüerrondo, 2007.

paradigma intelectual para entender mejor el mundo que nos rodea. Así surge el nuevo “paradigma de sistemas”.

En este sentido, para conocer un sistema es necesario conocer su medio, en contraste con el paradigma científico, en el que sólo es necesario conocer sus partes aisladas una de la otra y de su medio.

Dicho de otra manera, el pensamiento sistémico es integrador o sintético, tanto en el análisis de las situaciones como en las conclusiones que nacen para proponer soluciones en las cuales se tienen que considerar diversos elementos y relaciones que conforman la estructura o arquitectura de lo que se define como "sistema", así como también de todo aquello que conforma el entorno del sistema definido. (Visión de sistemas *abiertos*)

La consecuencia de esta nueva perspectiva sistémica es que hace posible ver a la organización ya no como algo que tiene un fin predeterminado (por alguien), como lo plantea el esquema tradicional, sino que dicha organización puede tener diversos fines en función de la forma cómo los involucrados en su destino (usuarios) la ven o la diseñan, en su variedad interpretativa en relación a su medio o contexto.

Estas visiones diversas están condicionadas por los intereses y valores que poseen dichos grupos involucrados (accionistas, empleados, sociedad, etc.), a partir de un interés común básico centrado en la necesidad de la supervivencia o sustentabilidad de la misma.

Así, el pensamiento sistémico contemporáneo plantea una visión inter y transdisciplinaria (más allá de las disciplinas) que ayuda a analizar y entender a una empresa y a su medio de manera integral e identificar y comprender con mayor claridad y profundidad sus problemas organizacionales, con sus múltiples causas, relaciones y consecuencias.

Al ver a la organización como un ente integrado, que se conforma por partes que se interrelacionan entre sí a través de estructuras y procesos, que se desenvuelven en un entorno determinado, se está en capacidad de poder detectar su problemática de manera integral y con la amplitud requerida. Es decir, a nivel humano, de recursos y

procesos, para poder alcanzar un crecimiento y desarrollo sostenibles y viables en el espacio, el tiempo y el medio cultural.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, este enfoque dinámico, es un eje central de la orientación de las nuevas formas organizativas.

Así pues, según Peter Senge, en su libro “La Quinta Disciplina”, manifiesta que las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización.

A este tipo de organizaciones, los denomina **organizaciones inteligentes**, y señala que éstas, son posibles, porque en el fondo todos somos aprendices. Por ejemplo, nadie tiene que enseñar a un niño a aprender. En rigor, nadie tiene que enseñar nada a un niño. Los niños son intrínsecamente inquisitivos, aprendices hábiles que aprenden a caminar, hablar y apanárselas por su cuenta.

Las organizaciones inteligentes son posibles porque aprender no sólo forma parte de nuestra naturaleza sino que amamos aprender. Ahora bien, lo que distinguirá fundamentalmente las organizaciones inteligentes de las tradicionales y autoritarias “organizaciones de control” será el dominio de ciertas disciplinas básicas. Por eso son vitales las “disciplinas de la organización inteligente”.

2.1.1 Pensar en sistemas

Es decir, significa, ser capaz de entender las interrelaciones entre las acciones y decisiones que se toman en la empresa y su entorno. No hay causa-efecto aislada, sino relaciones sistémicas entre las partes, cuya comprensión es fundamental para poder aprender.

Así pues, es vital que las cinco disciplinas se desarrollen como un conjunto. Por eso el pensamiento sistémico es la quinta disciplina. Es la disciplina que integra las demás disciplinas, fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica. Sin una orientación sistémica, no hay

motivación para examinar cómo se interrelacionan las disciplinas. El pensamiento sistémico nos recuerda continuamente que el todo puede superar la suma de las partes.

En el corazón de una organización inteligente hay un cambio de perspectiva: en vez de considerarnos separados del mundo, nos consideramos conectados con el mundo; en vez de considerar que un factor “externo” causa nuestros problemas, vemos que nuestros actos crean los problemas que experimentamos. Una organización inteligente es un ámbito donde la gente descubre continuamente cómo crea su realidad. Y cómo puede modificarla.

Pero el pensamiento sistémico también requiere las disciplinas concernientes a la visión compartida, los modelos mentales, el aprendizaje en equipo y el dominio personal para realizar su potencial.

2.1.2 Dominio personal

Es la necesidad de individuos en la organización que enfoquen su vida como un camino de aprendizaje continuo, de mejora en su tarea o especialidad, como un artista que constantemente intenta mejorar su arte y su obra.

Así pues, el desarrollo del dominio personal comienza por abordarlo como una disciplina, una serie de prácticas y principios que se deben aplicar para ser útiles. A medida que los individuos practican la disciplina del dominio personal, varios cambios les acontecen gradualmente. Muchos de ellos son sutiles y pasan inadvertidos. Además de aclarar las “estructuras” que caracterizan el dominio personal como una disciplina (tensión creativa, tensión emocional, conflicto estructural). La perspectiva sistémica ilumina aspectos más sutiles del dominio personal, especialmente: integración de razón e intuición: visión continuamente intensificada de nuestra conexión con el mundo; compasión; compromiso con la totalidad.

Para alentar el dominio personal en una organización, siempre se debe recordar que embarcarse en cualquier camino de crecimiento personal es una

cuestión de elección. No se puede obligar a nadie a desarrollar su dominio personal. Esto resultará contraproducente. Las organizaciones pueden crearse grandes dificultades si se vuelven demasiado agresivas en la promoción del dominio personal para sus miembros.

¿Qué pueden hacer los líderes interesados en fomentar el dominio personal?

Pueden trabajar sin pausa para alentar un clima donde los principios del dominio personal se practiquen en la vida cotidiana. Esto significa construir una organización donde sea seguro para la gente crear visiones, donde la indagación y el compromiso con la verdad sean la norma, y donde se esperen desafíos al status quo, especialmente cuando el status quo incluye aspectos borrosos de la realidad actual que la gente procura eludir.

Ese clima empresarial fortalece el dominio personal de dos maneras: Primero, refuerza constantemente la idea de que el crecimiento personal es valorado de veras en la organización. Segundo, en la medida en que los individuos responden a lo que se ofrece, brinda un “adiestramiento laboral” que resulta vital para desarrollar el dominio personal. Como en cualquier disciplina, el desarrollo del dominio personal debe transformarse en un proceso continuo. Nada es más importante para el individuo abocado a su crecimiento personal que un ámbito que lo respalde. Una organización comprometida con el dominio personal puede brindar ese ámbito al alentar continuamente la visión personal, el compromiso con la verdad y la voluntad de enfrentar honestamente las brechas entre ambas cosas.

Así pues, muchas de las prácticas más productivas para desarrollar dominio personal -el desarrollo de una perspectiva sistémica, aprender a reflexionar sobre supuestos tácitos, expresar nuestra visión y escuchar la visión de otros, indagación conjunta de la visión de diversas personas sobre la realidad actual- forman parte de las disciplinas para construir organizaciones inteligentes, organizaciones que aprenden. En muchos sentidos, las acciones más positivas que una organización puede realizar para alentar el dominio personal implican el desarrollo concertado de las cinco disciplinas de

aprendizaje.

Es decir, la estrategia central del liderazgo es sencilla: sea usted un líder. Comprométase con su propio dominio personal. Hablar de dominio personal puede abrir la mente de la gente, pero los actos son más elocuentes que las palabras. No hay nada más alentador para los demás, en su búsqueda del dominio personal, que nuestra propia seriedad en dicha búsqueda.

2.1.3 Modelos mentales

Todos creamos modelos de la realidad para entender la información que nos llega del entorno y hacer previsiones sobre las incertidumbres relevantes. La disciplina aquí considerada es la habilidad de someter estos modelos al escrutinio de la realidad, a la adaptación a la nueva información, a la constante discusión de sus suposiciones básicas y fundamentales.

Así pues, el desarrollo de la habilidad para trabajar con modelos mentales supone el aprendizaje de aptitudes nuevas y la implementación de innovaciones institucionales que contribuyen a llevar a la práctica estas aptitudes. A medida que más organizaciones los adopten, estos dos aspectos de los modelos mentales se integrarán cada vez más.

Senge, basado en la experiencia de Shell, Hanover y otras compañías, señala como elementos de la disciplina de los modelos mentales a: i) la “planificación como aprendizaje” y los “directorios internos” como una manera de administrar los modelos mentales en una organización; ii) la reflexión e indagación: los modelos mentales en niveles personales e interpersonales.

Además, señala que el pensamiento sistémico sin la disciplina de los modelos mentales pierde gran parte de su potencia. Las dos disciplinas van de la mano porque una intenta exponer supuestos ocultos y la otra intenta reestructurar supuestos para revelar la causa de problemas cruciales.

Así pues, los gerentes deben aprender a reflexionar sobre sus actuales modelos mentales: mientras los supuestos predominantes no se expongan abiertamente, no hay razones para que los modelos mentales cambien y el pensamiento sistémico carece de propósito. Si los gerentes “creen” que sus perspectivas son hechos y no supuestos, no estarán dispuestos a cuestionar esas perspectivas. Si carecen de aptitudes para indagar los modos de pensar propios y ajenos, sufrirán limitaciones para experimentar cooperativamente con nuevos modos de pensar. Más aún, si no hay una filosofía establecida y una comprensión de los modelos mentales en la organización, la gente interpretará mal el propósito del pensamiento sistémico, creyendo que se trata de dibujar diagramas para representar complejos “modelos” del mundo, no para mejorar nuestros modelos mentales.

El pensamiento sistémico es igualmente importante para trabajar eficazmente con modelos mentales. Las investigaciones contemporáneas demuestran que la mayoría de nuestros modelos mentales tienen defectos sistemáticos. Pasan por alto relaciones críticas de realimentación, juzgan erróneamente las demoras temporales y se concentran en variables que son visibles o sobresalientes, pero no necesariamente puntos de apalancamiento.

Es decir, la comprensión de estos defectos puede ayudar a ver las principales flaquezas de los modelos mentales predominantes y a evaluar dónde se requiere algo más que el mero “afloramiento” de los modelos mentales de los gerentes para tomar decisiones efectivas.

Con el tiempo, lo que acelerará la disciplina práctica de los modelos mentales será la presencia de una *biblioteca de “estructuras genéricas”* dentro de la organización. Estas “estructuras” se basarán en arquetipos sistémicos. Pero se adecuarán a las características particulares de una organización dada: productos, mercado, tecnologías. Esa biblioteca sería un subproducto natural de la práctica del pensamiento sistémico dentro de una organización.

En última instancia, el fruto de la integración del pensamiento sistémico con los modelos mentales no consistirá sólo en el perfeccionamiento de nuestros modelos mentales (lo que pensamos) sino en la modificación de

nuestro modo de pensar: pasar de modelos mentales dominados por los hechos a modelos mentales que reconozcan patrones de cambio de largo plazo y las estructuras subyacentes que generan esos patrones. Eso permitirá brindar una perspectiva más amplia para analizar sus opciones estratégicas, y generar políticas que puedan servir para el resto de la década.

Así como el “pensamiento lineal” domina la mayoría de los modelos mentales hoy utilizados para decisiones críticas, las organizaciones inteligentes del futuro tomarán decisiones críticas basadas en la comprensión compartida de interrelaciones y patrones de cambio.

2.1.4 Construir una visión compartida

En otras palabras, significa crear imágenes movilizadoras del futuro, compartir una visión y enfocar los intereses de los miembros de la organización. De esta forma orientamos el aprendizaje personal que se deriva de los tres puntos anteriores hacia un objetivo común, facilitando la organización que aprende.

Sin embargo, una visión compartida no es una idea. Ni siquiera es una idea tan importante como la libertad. Es una fuerza en el corazón de la gente, una fuerza de impresionante poder. Puede estar inspirada por una idea, pero si es tan convincente como para lograr el respaldo de más de una persona cesa de ser una abstracción. Es palpable. La gente comienza a verla como si existiera. Pocas fuerzas humanas son tan poderosas como una visión compartida.

En el nivel más simple, una visión compartida es la respuesta a la pregunta: “¿Qué deseamos crear?” Así como las visiones personales son imágenes que la gente lleva en la cabeza y el corazón, las visiones compartidas son imágenes que lleva la gente de una organización. Crean una sensación de vínculo común que impregna la organización y brinda coherencia a actividades dispares.

Además, una visión es verdaderamente compartida cuando tú y yo

tenemos una imagen similar y nos interesa que sea mutua, y no sólo que la tenga cada uno de nosotros. Cuando la gente comparte una visión está conectada, vinculada por una aspiración común. Las visiones personales extraen su vigor del profundo interés de un individuo en la visión. Las visiones compartidas derivan su fuerza de un interés común.

La visión compartida es vital para la organización inteligente porque brinda concentración y energías para el aprendizaje. Aunque el aprendizaje adaptativo es posible sin una visión, el aprendizaje generativo acontece sólo cuando la gente se afana en lograr algo que le concierne profundamente. La idea de aprendizaje generativo -“expandir la capacidad para crear”- resulta abstracta y superficial a menos que la gente se entusiasme con una visión que quiere alcanzar de veras.

Así, una visión compartida despierta el compromiso de mucha gente, porque ella refleja la visión personal de esa gente.

Esta disciplina, según Senge, introduce los principios y conceptos del dominio personal en el mundo de la aspiración colectiva y el compromiso compartido.

Sin embargo, la disciplina de construir visiones compartidas carece de un sustento crucial si se practica sin el pensamiento sistémico. La visión pinta la imagen de lo que deseamos crear. El pensamiento sistémico revela cómo hemos creado lo que tenemos ahora.

Cuando la gente de una organización comienza a aprender que crea la realidad mediante sus políticas y acciones, se gana un terreno nuevo y más fértil para las visiones. Se desarrolla una nueva fuente de confianza, arraigada en una mayor comprensión de las fuerzas que modelan la realidad actual, lo cual abre la posibilidad de influir sobre esas fuerzas.

2.1.5 Aprender en equipos

La disciplina de aprender en equipos se fundamenta en el diálogo y la interacción entre los miembros del equipo. Es necesario aprender a pensar conjuntamente para ser capaces de reconsiderar nuestros modelos mentales y crear visiones compartidas.

Así pues, el aprendizaje en equipo es el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros realmente desean. Se construye sobre la disciplina de desarrollar una visión compartida. También se construye sobre el dominio personal, pues los equipos talentosos están constituidos por individuos talentosos. Pero la visión compartida y el talento no son suficientes. El mundo está lleno de equipos de individuos talentosos que comparten una visión por un tiempo, pero no logran aprender.

Hay que hacer notar que, nunca hubo tanta necesidad de dominar el aprendizaje en equipo en las organizaciones. Trátese de equipos administrativos, equipos de desarrollo de productos o fuerzas de tareas múltiples, los equipos (personas que se necesitan mutuamente para actuar, en palabras de Arie de Geus), citado por Senge, se están transformando en la unidad clave de aprendizaje en las organizaciones. Todas las decisiones importantes ahora se toman en equipo, sea directamente o a través de la necesidad de los equipos de traducir decisiones individuales en acción. El aprendizaje individual, en cierto nivel, es irrelevante para el aprendizaje organizacional. Los individuos aprenden todo el tiempo y sin embargo no hay aprendizaje organizacional. Pero si los equipos aprenden, se transforman en un microcosmos para aprender a través de la organización. Los nuevos conceptos se llevan a la práctica. Las nuevas aptitudes se pueden comunicar a otros individuos y otros equipos (aunque no hay garantía de que se propaguen). Los logros del equipo pueden fijar el tono y establecer una pauta para aprender conjuntamente para la organización.

Dentro de las organizaciones, el aprendizaje en equipo tiene tres dimensiones críticas. Primero, está la necesidad de pensar agudamente sobre

problemas complejos. Los equipos deben aprender a explotar el potencial de muchas mentes para ser más inteligentes que una mente sola. Aunque esto es fácil de decir, en las organizaciones actúan poderosas fuerzas que vuelven la inteligencia del equipo inferior y no superior a la inteligencia de cada uno de sus individuos. Muchas de estas fuerzas pueden estar bajo el control de los miembros del equipo.

Segundo, está la necesidad de una acción innovadora y coordinada. Los equipos destacados de las organizaciones desarrollan una relación de “ímpetu operativo” donde cada miembro permanece consciente de los demás miembros y actúa de maneras que complementan los actos de los demás.

Tercero, está el papel de los miembros del equipo en otros equipos. Por ejemplo, la mayoría de los actos de los equipos directivos se llevan a cabo a través de otros equipos. Así, un equipo que aprende alienta continuamente a otros equipos que aprenden al inculcar las prácticas y destrezas del aprendizaje en equipo.

La disciplina del aprendizaje en equipo implica dominar las prácticas del diálogo y la discusión, las dos maneras en que conversan los equipos. En el diálogo, existe la exploración libre y creativa de asuntos complejos y sutiles, donde se “escucha” a los demás y se suspenden las perspectivas propias. En cambio, en la discusión se presentan y defienden diferentes perspectivas y se busca la mejor perspectiva para respaldar las decisiones que se deben tomar. El diálogo y la discusión son potencialmente complementarios, pero la mayoría de los equipos carecen de aptitud para distinguir entre ambos y moverse conscientemente entre ambos.

El aprendizaje en equipo también implica aprender a afrontar creativamente las poderosas fuerzas que se oponen al diálogo y la discusión productivos. Entre ellas destacan lo que Chris Argyris, citado por Senge, denomina “rutinas defensivas”, modos habituales de interactuar que nos protegen de la amenaza o del embarazo, pero también nos impiden aprender.

2.2 Estudios sobre gestión educativa

El paradigma educativo global, según Mejía (1996), (citado por Capella, 1999), exige un replanteamiento de lo educativo, que se modifique y saque de los estrechos marcos de las relaciones gestadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para entrar en las transformaciones de final de siglo a los procesos de semiotización de la vida cotidiana para intentar comprender cómo opera la acción educativa en los distintos escenarios y se convierta en una vida con sentido para cualquier hombre y que la tierra se transforme en la patria de la humanidad.

De igual manera, Mayor Zaragoza, (1999), en el prefacio a los Siete Saberes necesarios para la educación del futuro, manifiesta que la educación es uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Y para ello se debe reconsiderar la organización del conocimiento, se debe derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Se debe reformular las políticas y programas educativos. Al realizar estas reformas es necesario mantener la mirada fija hacia el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras frente a las cuales se tiene una enorme responsabilidad.

Asimismo, Gonzáles Paras (2001) señala que la sociedad contemporánea y el Estado tienen el imperativo de revisar el paradigma tradicional del modelo educativo a fin de incorporar los aportes de la computación y de la comunicación a distancia.

Así pues, el conocimiento que se tiene hoy sobre la gestión educativa, nos permite determinar que los problemas que se presentan en la organización educacional se deben a los modelos de gestión dominantes y especialmente, a los responsables de su ejecución. Al respecto, Ramírez & Cornejo (2001), señalan que las contingencias asociadas a la relación educacional que se producen en la organización educacional pueden atribuirse, en importante medida, a los *modelos de gestión* imperantes y a los responsables de su aplicación, tanto a nivel del sistema propiamente tal como en su medio ambiente.

En efecto, Gonzáles Palma (2005), señala que no es nuevo ni raro, afirmar que las prácticas de los directivos están dedicadas casi exclusivamente a lo administrativo e impregnadas de una fuerte tradición burocrática, al no contar con el conocimiento, ni

las habilidades y herramientas para llevar a cabo una gestión escolar eficiente.

Además, manifiesta que tradicionalmente, se ha asociado el término gestión escolar con un conjunto de acciones relativas al trámite administrativo o la búsqueda de recursos para la escuela; relegando a segundo término, el objetivo central del acto educativo: el aprendizaje de los alumnos en las instituciones educativas. En seguida, agrega que esta tradición ha permeado a casi todas las instituciones educativas, convirtiendo el concepto de gestión escolar en un sinónimo de llenado de formatos o requisiciones de documentación en tiempo y forma, trámites administrativos o búsqueda de recursos materiales; como características que identifican a las buenas escuelas.

Por otro lado, muchos sistemas escolares no cumplen la función encomendada por la sociedad. No se trabaja por lograr la adecuada interrelación familia-escuela-sociedad. Así pues, Álvarez (2001), indica que es frecuente ver sistemas escolares capaces de lograr la pérdida de la conciencia local, nacional y continental, acompañados de un indeleble componente discriminatorio basado en clasificaciones sobre procedencia económica, social, étnica y racial, sexual, religiosa y filosófica.

Por consiguiente, una reflexión en torno a la pertinencia de los tipos de gestión que se han desarrollado para hacer frente a esta sociedad dinámica, cambiante, demandante de una educación de calidad es hoy más urgente que nunca.

Al respecto, Gonzáles Palma (2005), señala que es imprescindible generar nuevas formas de gestión educativa, espacios para contrarrestar los efectos de una administración vertical y de unas prácticas burocráticas que desde ya hace algunas décadas han demostrado, nutrir más que aminorar, los efectos de las desigualdades sociales y educativas.

El primer paso de este tránsito hacia una gran reforma en la gestión educativa, según Gonzáles Paras (2001), es tomar conciencia de que no podemos diferir más una incursión seria y a fondo en el tratamiento público del tema, y que debemos ubicarlo, al mismo tiempo, como una alta prioridad para cada una de nuestras respectivas naciones. En cambio, si la escuela permanece con el mismo estilo de gestión tradicional, no será nunca una institución democrática. Ya que, a decir de Bazán 1995,

(citado por Capella, 1999), si la escuela permanece no dialógica, hipernormativa, acrítica, intolerante, discriminadora, jerárquica, dicotómica, autista o injusta, no será nunca una institución democrática. En consecuencia, ella no formará adecuadamente a los nuevos ciudadanos ni potenciará la sociedad. Además, no se debe olvidar que el éxito en el siglo XXI va a estar dado por la educación y la formación laboral (Capella, 1999).

Sin embargo, cualquier cambio en educación que se proponga realizar va a surtir efecto si es que va acompañado de transformaciones sociales que eliminen la injusticia y la inmoralidad. La lucha moral no se juega solamente en el santuario de las conciencias y de las instituciones, sino en las leyes, en las costumbres, en las oficinas y en las calles; tal como lo señala Capella (1999), no basta un cambio en la educación, sino va acompañado de transformaciones sociales que eliminen la injusticia y la inmoralidad.

Por otro lado, en opinión de Rivero (2001), no se puede asumir el cambio educativo sin prever demandas del futuro inmediato y sin partir de nuevas premisas para construir y desarrollar ese cambio. Asimismo, Poggi (2008), señala que el cambio en las escuelas requiere una intervención simultánea tanto en el ámbito pedagógico curricular como en la gestión institucional, y supone reformular la relación de la escuela con las familias y las comunidades. Además, los cambios en la gestión y en la relación con el entorno cobran relevancia y sostenibilidad cuando la cuestión pedagógica es un hecho central.

Además, se debe trabajar en realizar modificaciones fundamentales de los programas de estudios, de los libros de texto, de otros materiales y tecnologías docentes, así como en las políticas de gestión escolar y, fundamentalmente, en las políticas de formación docente (Acosta, 2008).

Así lo advierte Gonzáles Palma (2005), al decir que para que las escuelas y los maestros logren alcanzar los objetivos de la gestión escolar y pedagógica respectivamente, necesitamos con urgencia mejorar, pero en algunos casos, cambiar las prácticas de gestión educativa con las que se ofrece el servicio a la población. Principalmente en educación básica.

De la misma opinión es Rivero (2001), quien manifiesta que en la actualidad se demandan mecanismos flexibles que permitan a las personas aprender permanentemente, con capacidad para cambiar de especialidad en el transcurso de la vida y para hacer frente a las mutaciones económicas y sociales. Es decir, se trata de descubrir qué tipo de profesionales y de ciudadanos necesita una sociedad.

Al respecto, Burbules (2008), señala que las escuelas y las universidades, fueron creadas en la época en que un período dado de estudios, y luego un diploma o un certificado al finalizar, podían dar cuenta de que uno estaba preparado para un trabajo o profesión para el resto de su carrera; en cambio, ahora necesitamos pensar la educación como un proceso continuo y en permanente cambio.

Además, Rivero (2001), señala que existe una coincidencia de ideas de los principales pronunciamientos de reuniones y de documentos de carácter mundial sobre el presente y futuro de la educación, al indicar que toda persona (niño, joven o adulto) tiene el derecho a la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y, por otro manifiestan que, la escuela es el principal pero no el único medio para educar a niños y personas jóvenes y adultas. No hay edad para aprender y educarse. Se puede y se debe aprovechar todas las oportunidades de aprendizaje por distintos canales y medios y en diferentes ambiente de aprendizaje.

Así pues, Gonzáles Paras (2001), manifiesta que si el hombre ha sido capaz de producir una auténtica revolución tecnológica, inimaginada para nuestros abuelos, debemos aplicar estas innovaciones a uno de los ámbitos más trascendentes del desarrollo social y humano: la educación. Y, recomienda que tengamos que actuar con la conciencia de que el futuro ya nos alcanzó y que también ahora, querámoslo o no, somos protagonistas de nuestro destino.

Respecto a lo anterior, Tedesco (2001), plantea que el problema de las nuevas tecnologías de la comunicación es una de las cuestiones contemporáneas que más preocupan a todos los interesados en el desarrollo de la educación. Las consecuencias educativas del desarrollo de la informática y de su utilización es objeto actualmente de un intenso debate que incluye diferentes dimensiones, tanto pedagógicas como políticas, económicas y culturales.

Así pues, según Poggi (2008), los procesos de integración de TIC en la educación pueden orientarse al desarrollo de distintos aspectos: educativos: en la formación de niños, jóvenes y docentes en nuevos entornos de aprendizaje y cooperación; en la integración territorial: con el establecimiento de una infraestructura pública de redes que articulen a la comunidad local en instancias provinciales, nacionales, regionales y globales; en el desarrollo social: con la constitución de nuevos espacios y oportunidades de aprendizaje para distintos públicos a través de la formación continua y la recalificación profesional/laboral mediante la educación a distancia y la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje; y, en la modernización administrativa: informatizando la comunicación, la administración y la gestión de los organismos centrales, zonales y de las instituciones escolares.

Además, Burbules (2008), señala que las TIC desafían los límites espaciales y temporales de lo que llamamos edificio escolar y tiempo escolar. Antes y después de la escuela, y más allá del aula, un creciente número de jóvenes tiene acceso a una riqueza de oportunidades de aprendizaje que, en su conjunto, sobrepasa, por volumen y diversidad, lo que podría existir en cualquier aula o biblioteca escolar.

Al respecto, Gonzáles Paras (2001), señala que se puede encontrar en la red digital un uso multiplicado, simultáneo e inmediato en todas las regiones de un país. El calendario que el usuario destinaría a su entrenamiento y aprendizaje se determinaría según su conveniencia, la propia casa del usuario, la biblioteca más cercana (con servicio de red) o pequeños cubículos en las empresas podrían transformarse en lugares de aprendizaje, venciendo la tiranía del desplazamiento y la asistencia a los salones de clase.

Así pues, según Tedesco (2001), la introducción de nuevas tecnologías permitiría liberar el tiempo hoy ocupado en tareas administrativas o en tareas pedagógicas tradicionales como transmitir o comunicar información, y permitir que sea dedicado a construir conocimientos y vínculos sociales y personales más profundos.

Las TIC deben convertirse en una herramienta básica que permita apoyar el aprendizaje de los alumnos y profesores, así como mejorar la eficiencia de la gestión de las instituciones educativas. Por tal motivo, estas herramientas informáticas deben

constituir la oportunidad para generar cambios en el sistema educativo. Asimismo, la creación de un sistema informático de producción y uso de la información puede permitir a un ministro y/o director de escuela tomar decisiones, así como a un padre conocer la situación de un hijo en la escuela.

Ante tal situación, sería una gran irresponsabilidad histórica de nuestra generación no asimilar que los aportes de la revolución tecnológica representan una extraordinaria oportunidad para avanzar en el perfeccionamiento de nuestros sistemas educativos y en la democratización real de la información y del conocimiento. (González Paras, 2001).

Sin embargo, la integración de las TIC en educación debería pensarse en el campo más general de la innovación institucional. Por cuanto, la cuestión no radica en estar a favor o en contra de las TIC, sino en para qué y qué se va a hacer con ellas en educación.

Ahora bien, la educación en la era digital obligaría a repensar las nociones tradicionales de ciclos escolares (tales como primaria, secundaria, educación media y superior, entre otras), y de especialidades profesionales preestablecidas (ingeniería civil, arquitectura o abogacía, por citar algunos ejemplos), para dar paso a ciclos y profesiones individualizados de acuerdo con los deseos, las capacidades, las vocaciones específicas de cada persona y las demandas de la sociedad. (González Paras, 2001).

Es decir, en esta era digital, el desafío de la sociedad y del gobierno, en materia de educación y de cultura, es combinar razonablemente tecnología con humanismo y modernidad con democracia y equidad social. Además, se debe ir generando un cambio que vaya introduciendo en el modelo pedagógico dosis crecientes de autoaprendizaje a distancia. Es ir cultivando una cultura de la computación y de Internet que facilite el acceso al conocimiento y los niveles de preparación del pueblo.

En tal sentido, Capella (1999), afirma que los pueblos más democráticos tienen también un mayor nivel educativo. Es decir, proceso y sistema educativo en su conjunto han de preparar para hacer posible la democracia.

En este sentido, la democratización de la gestión educativa presenta las siguientes características: acceso al servicio educativo a edades adecuadas; permanencia en el sistema durante el tiempo necesario para completar la formación básica y asegurar la capacidad de autoaprendizaje; regularidad de asistencia, sin ausencias ni repeticiones para asegurar una participación consistente en los procesos de aprendizaje; acceso de otras formas educativas formales y no formales, de acuerdo con sus necesidades.

Por otro lado, Ramírez & Cornejo (2001), señala que en las unidades de gestión educativa, jardines y escuelas, los profesionales dedicados a la docencia son actores relevantes y no triviales para el desarrollo exitoso de cualquier reforma educativa.

En cambio, en el nivel micro – educativo, se da un debate fundamental sobre la participación de la familia en las decisiones que se toman desde el punto de vista curricular y cuya discusión va mucho más allá de los aspectos técnicos. Sobre lo cual, Tedesco (2001), señala que una participación activa y amplia de la familia tiende a erosionar la autoridad y la autonomía profesional de los docentes. En cambio, un aislamiento total de la escuela con respecto a la familia provoca dificultades muy serias no solo desde el punto del proceso de aprendizaje sino del proceso general de socialización.

En tal sentido, democratizar la educación, siguiendo a Ayzano del Carpio (1999), no solamente significa incorporar más niños y jóvenes a las escuelas, sino lograr que en ellas se instituya un verdadero experimento de convivencia humana en el que tanto directivos como docentes y educandos tengan igual valor como personas y que las diferencias se dan solamente por los roles circunstanciales que desempeñan, teniendo presente que el niño es también un agente de su propia educación.

Al respecto, Herrera 1986, (citado por Capella, 1999), señala que las instituciones educativas deben ser espacios de convivencia democrática y formar para la participación ciudadana, es decir: hacer sus aportes al desarrollo integral de la persona humana y a la evolución civilista y política del país; formar personas que sean capaces de cumplir deberes y ejercer derechos, cuando alcancen su condición de ciudadanos; coadyuvar en la preparación que los ciudadanos necesitan para ejercer

directa o indirectamente el gobierno; crear una mentalidad para la participación activa, libre, responsable y eficaz.

Así pues, Tedesco (2001), señala que las reformas actuales en la gestión educativa, tendientes a estimular la autonomía de las escuelas, intentan introducir el trabajo en equipo y la acumulación de experiencias, como una exigencia del propio diseño institucional de las escuelas. Al respecto, manifiesta que, en primer lugar, es importante reconocer que no existe un solo tipo de equipo. Existen diferentes tipos de equipo. Y la definición de cuál será el tipo dominante en una determinada institución es ya un paso importante en la elaboración del proyecto institucional. En segundo lugar, el análisis y las propuestas de trabajo en equipo se apoyan fundamentalmente en la experiencia efectuada en instituciones privadas, donde la adhesión a ciertos principios básicos es un requisito de entrada y donde existe la posibilidad de tomar decisiones por parte de los líderes de la institución para garantizar la coherencia del proyecto. Estos dos rasgos -adhesión básica y poder de decisión- no existen en las instituciones públicas, que se orientan por principios formales de funcionamiento burocrático. Cómo introducir en las instituciones educativas públicas los rasgos que permiten un funcionamiento más dinámico, más comprometido con determinados objetivos y más cooperativos desde el punto de vista del trabajo profesional es, precisamente, uno de los problemas más importantes que se presenta a la política educativa actual, particularmente a la administración y a la gestión.

Al respecto, señala que será necesario aceptar que no existe una manera única de resolver los problemas y que la elaboración de las respuestas exigirá un cierto grado de experimentación y de evaluación de resultados, donde las tradiciones de cada país jugarán un papel fundamental.

Además, Burbules (2008), menciona que los desafíos que enfrentan las escuelas hoy son tan complejos y desalentadores que es lógico que surjan grandes esperanzas ante máquinas y redes que prometen aportar enormes cantidades de información y de oportunidades de aprendizaje a las personas, tanto jóvenes como adultos, de un modo inimaginable una generación atrás.

Al respecto, Ramírez & Cornejo (2001), señalan que es casi seguro que la computadora provocará en la escuela un cambio tan grande como el producido por el

libro impreso trescientos o cuatrocientos años atrás. Citando a Drucker y Nakauchi (1997), dicen que *“La escuela del mañana va a ser de tecnología intensiva, cuando tradicionalmente sólo fue de trabajo intensivo”*.

En este sentido, Gonzáles Paras (2001), manifiesta que la escuela presencial siempre seguirá siendo necesaria, pero en lugar de una enseñanza de tipo impersonal, dirigida al promedio de capacidades y de necesidades que se dan en un salón de clases, se instauraría Internet como fórmula válida para proporcionar apoyos individualizados, que tomarían en cuenta las necesidades educativas y las capacidades intelectuales de cada persona. El acceso a Internet, si se supone la existencia de materiales educativos adecuados y de una dotación suficiente de computadoras conectadas a la red, vendría a ser la conexión individual, irrestricta, de cualquier demandante al cuerpo total del conocimiento debidamente dosificado y puesto al alcance de todos por los servicios educativos del futuro.

Ahora bien, el papel que cumple el director de un centro educativo es fundamental, ya que de él dependen las decisiones para la buena marcha de la institución. A decir de Ayzanoa del Carpio (1999), la modernización de la educación está condicionada por el liderazgo del director del centro educativo cuyas decisiones deben ser pluralistas, participativas, con simplificación y descentralización de funciones y con visión de futuro.

2.3 Propuestas sobre gestión educativa

Se necesita proponer nuevas formas de organizar y gestionar el servicio educativo. En tal sentido, Gonzáles Palma (2005), manifiesta que la gestión educativa necesita nuevos mecanismos, formas alternas de organizar y ofrecer el servicio educativo si es que de verdad deseamos promover la gestión pedagógica en el salón de clases y la gestión escolar en las escuelas. Renovar el sistema de gestión es imprescindible. Es urgente un sistema administrativo eficiente, capaz de reducir los excesos administrativos y burocráticos por los que deben pasar los maestros durante su vida académica y laboral año con año.

Además, la modernización de la educación, según Ayzanoa del Carpio (1999), entraña un cambio radical de estilo educativo caracterizado por: la innovación de paradigmas educativos que propicien aprendizajes significativos antes que acumulación de conocimientos: flexibilidad en la mediación pedagógica que se adecue a las características de los educandos: el reconocimiento al mérito en el rendimiento escolar antes que la ostentación del éxito: la búsqueda de la productividad para obtener buenos productos con el empleo de pocos recursos, evitando el dispendio, sobre todo en países pobres como el Perú: y la instauración de un clima favorable de trabajo que propicie la creación, el esfuerzo y la participación de todos los miembros del centro educativo: directivos, docentes, alumnos y padres de familia.

Asimismo, Gonzáles Palma (2005), señala que una de las principales características de las escuelas exitosas, es que la cohesión de sus integrantes está afianzada por lazos de amistad, respeto, cariño o confianza y no por mandatos autoritarios de quienes dirigen las instituciones. Por lo tanto, un buen clima escolar, es requisito indispensable para la gestión escolar.

Por otro lado, toda escuela que quiera ser efectiva debe cumplir con estos requisitos: liderazgo en la escuela, claridad de objetivo, clima centrado en el aprendizaje, profesores con altas expectativas respecto de los alumnos, buen manejo de los sistemas de evaluación, utilización efectiva del tiempo real de aprender, etc. (Burbules, 2008)

Además, la escuela debe pensarse como un centro de distribución, quizás un lugar que coordina y sintetiza diferentes recursos de aprendizaje. ¿Cómo aprenden los jóvenes a navegar en esos océanos de información? ¿Cómo aprenden a discriminar mejor entre información valiosa y rumores o mitos? ¿Qué rol puede jugar la escuela como ecualizadora entre estudiantes que tienen semejante espectro y cantidad de oportunidades fuera de la escuela, por su situación familiar o geográfica, y estudiantes que tienen muchas menos oportunidades? Éstas son las principales razones para transformar las escuelas hoy: no es cuestión de poner más computadoras en cada clase, es romper los límites de lo que es el “aula”, y dónde y cuándo (y con quién) realizan sus aprendizajes más importantes los jóvenes ahora.

En este sentido, para Rivero (2001), las premisas para encarar de modo distinto

el desarrollo de la educación en América Latina fueron señaladas en abril de 1991 por los ministros de educación reunidos en Quito, en el marco del Proyecto Principal de Educación. En esa reunión, priorizaron las nuevas estrategias educativas en cuatro grandes líneas de transformación: a) Desde el punto de vista *Político*. Se asoció a introducir en la educación la dimensión del largo plazo; b) Desde el punto de vista *Estratégico*. Incorporar nuevos actores y recursos; c) Desde el punto de vista *Pedagógico*. Realizar cambios en la pedagogía y los contenidos de la enseñanza, transformando la gestión educativa al articular la educación con las demandas económicas, sociales y culturales; y, d) Desde el punto de vista *Institucional*. Alentar los procesos de descentralización, regionalización y desconcentración asociando los grados de autonomía a una mayor responsabilidad por los resultados.

Por su parte, Ayzanoa del Carpio (1999), plantea que los siguientes componentes, se pueden considerar como los marcos de referencia para diseñar un modelo educativo: La teoría educativa representada por paradigmas; la orientación axiológica del proceso educativo representado por los valores; y el conjunto de contenidos y experiencias de los programas educativos en los que se integran los conocimientos, actitudes y destrezas, denominados modernamente “competencias”. Estas experiencias curriculares deben ser evaluadas en términos de rendimiento de los educandos, el desempeño de los docentes y los logros de los programas educativos para lo cual deben identificarse los indicadores de evaluación y los instrumentos de verificación correspondientes.

Así pues, Gonzáles Palma (2005), manifiesta que la implantación de un modelo de gestión centrado en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje plantea un gran reto para todos los involucrados en educación, desde el más humilde de los trabajadores en las escuelas, hasta el mismo Ministro de Educación.

Asimismo, señala que se necesita un sistema de ascensos que tome en cuenta el desempeño profesional, como criterio fundamental para ocupar los puestos directivos, para asegurar de esta manera que no sean los de mayor antigüedad o con más maestrías los que ocupen estos puestos, sino los que tengan las habilidades necesarias para centrar las prácticas de la gestión escolar en la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de alumnos y maestros.

Además, focalizar la función de la escuela en el aprendizaje de los alumnos, según Namó de Melo (1998), (citado por Gonzáles Palma, 2005), implica hacer de la gestión pedagógica el eje central de la organización del proceso educativo. Pero, para que una gestión pedagógica sea eficaz, tendría que apoyar tanto los procesos de formación individual, como los de formación en la práctica de los maestros (Antúñez, 1993), citado por Gonzáles Palma (2005), de esta manera se daría atención a las necesidades específicas de cada docente y a las necesidades del colectivo escolar.

Al respecto, existe una serie de características que la gestión escolar debe tener en cuenta para crear las condiciones necesarias para el desarrollo y formación de los alumnos centradas en la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas características, según Gonzáles Palma (2005), son: El trabajo en equipo, el clima escolar y centrar la atención en los objetivos de la escuela.

Por otro lado, Ayzanoa del Carpio (1999), señala que corresponde a los sistemas educativos formar recursos humanos con criterios en los que se enfatice la excelencia, la puntualidad, la creatividad y el trabajo en equipo.

Al respecto, Tedesco (2001), plantea algunas líneas de acción sobre las cuales es posible definir políticas específicas en torno a la idea de trabajar el equipo docente. Una de ellas es la formación en servicio sobre la base del establecimiento escolar que tiende a fortalecer el trabajo en equipo y la cultura común. Esta alternativa para la formación en servicio no anula la posibilidad ni la necesidad de recibir capacitación individual específica. La complementariedad de ambas formas de capacitación es evidente y el desafío a resolver consiste, precisamente, en su articulación.

Alcanzar una cultura de la colaboración y del trabajo en equipo, según Gonzáles Palma (2005), se convierte de esta manera, en condiciones sine qua non para el establecimiento de la gestión escolar.

2.4 Experiencias sobre gestión educativa

2.4.1 Gestión educativa en Cuba

Según Álvarez (2001), la transformación educacional en Cuba, tiene su antecedente en el Plan de Perfeccionamiento del Sistema Educacional iniciado en 1975 y en los ajustes operados a partir de 1988 como expresión de un proceso continuo dirigido a elevar la calidad de la educación. Agrega, además, que esta segunda etapa se caracterizó por la consulta a docentes de todo el país para determinar los cambios necesarios, los ajustes y modificaciones, no sólo de contenido sino también de las orientaciones metodológicas y textos.

Las ideas esenciales en las que se sustentó las principales transformaciones del sistema educativo cubano, son: a) Solucionar los problemas relacionados con la calidad de la educación sin renunciar a la educación masiva de todos los ciudadanos; b) Materializar en la práctica la relación entre la unidad del sistema educacional y la diversidad, mediante la cual éste se manifiesta en la práctica escolar; c) Lograr una adecuada relación entre la centralización y la descentralización administrativa en todo el sistema educacional; d) Desarrollar un movimiento científico en todo el magisterio cubano; y e) Optimizar el proceso docente educativo.

El planteamiento y desarrollo de las transformaciones de carácter cualitativo a realizar para garantizar la calidad necesaria en condiciones de masividad en Cuba, según Álvarez (2001), se ejecutaron sobre la base de las siguientes líneas de acción: a) Hacer de la escuela el centro cultural más importante de la comunidad; b) En la escuela como institución y donde, organizado por ella, se ejecuta, fundamentalmente, el proceso de educación y socialización de los educandos; c) La escuela integrada con la familia y la comunidad debe promover, a partir del diagnóstico de las necesidades educativas y sociales de cada estudiante, familia y grupo social, las acciones preventivas y pedagógicas necesarias para el logro de los fines educativos; d) Ampliar la cobertura en las edades más tempranas por vías no formales; e) Perfeccionar la labor de las estructuras de dirección con los centros y la idoneidad de los cuadros y profesores para el ejercicio de su profesión; f) La

optimización del proceso docente educativo que permite fortalecer los logros de este proceso y atender mediante la superación y recalificación las necesidades de cada maestro; g) En el sistema educacional, el director de la escuela tiene que ser el principal cuadro de dirección; h) La introducción de cambios en la concepción, métodos y estilos de trabajo de las escuelas; i) El perfeccionamiento del principio del estudio-trabajo; j) Trabajo grupal, participativo y demostrativo en la práctica (Entrenamiento Metodológico Conjunto) como método idóneo de trabajo con las estructuras de dirección; k) La actividad científica en la solución de los problemas locales; l) Integrar el trabajo de los Institutos Superiores Pedagógicos (Universidades Pedagógicas) y las Direcciones Provinciales de Educación; ll) Las Direcciones Provinciales de Educación conjuntamente con los Institutos Superiores Pedagógicos conciben y dirigen el Entrenamiento Metodológico conjunto como vía para elevar la eficiencia de los servicios educacionales desde las estructuras de dirección de todos los niveles hasta cada institución escolar; y, m) Los Institutos Superiores Pedagógicos son los encargados de organizar las actividades de superación y postgrado, responsabilizándose con la preparación científica de las estructuras de dirección, de los cuadros docentes y de toda la labor metodológica de la provincia.

2.4.2 Gestión educativa en Chile

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar en Chile se propone unir esfuerzos entre todos los involucrados en el quehacer educativo para asegurar la calidad de la gestión escolar. Al respecto, Navarro (2007), manifiesta que el SACGE, Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar se propone articular iniciativas, herramientas, recursos e incluso actores (docentes, directivos, supervisores, sostenedores) que debieran estar implicados en el aseguramiento de la calidad de la gestión escolar.

Navarro (2007), a través de su análisis sobre la gestión escolar en Chile, manifiesta que durante los años noventa, ésta, tiene un enfoque eminentemente orientado a la comprensión del sentido y las razones para trabajar por el

robustecimiento de una escuela donde todos puedan aprender; señala que el SACGE (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar) se aproxima a un enfoque normativo alimentado por tres fuentes: a) La literatura sobre mejora, eficacia escolar y escuelas efectivas; b) La influencia del *total quality Management* empresarial (TQM) y la de sistemas de acreditación o certificación de la calidad de la gestión como el *Malcolm Baldrige Award* (Estados Unidos de Norteamérica), el Premio Europeo a la Gestión de Calidad (EFQM), el Premio Nacional a la Calidad (Chile) e ISO 90009, entre otros; y, c) por último, la tendencia internacional de reformas del sistema escolar basadas en estándares y marcos que orienten y presionen a los establecimientos (desarrollada especialmente en países anglosajones como Nueva Zelanda, Australia, Canadá e Inglaterra).

De lo expresado por el autor, podemos inferir que la gestión escolar en Chile, realiza una combinación de distintos sistemas de administración de la calidad.

A partir de esto, señala que el SACGE tiene su base en un modelo estructurado en torno a cinco áreas temáticas: a) Liderazgo; b) Recursos; c) Convivencia Escolar y apoyo a los estudiantes; d) Gestión Curricular; y, e) Resultados.

Los mismos que se desagregan en 16 “dimensiones” y que, luego, contienen 56 “elementos de gestión” o enunciados sobre contenidos específicos que operacionalizan e interrogan sobre la práctica del establecimiento educacional.

2.4.3 Gestión educativa en México

Durante 1990, en escuelas de cinco zonas del Estado de Puebla, México; la Dra. Schmeikes, citada por Gonzáles Palma (2005), publica los resultados obtenidos de un estudio comparativo sobre la gestión escolar en el documento titulado: Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: estudio

comparativo en cinco zonas del Estado de Puebla, México. Centro de Estudios Educativos, mimeo., 1992; en dicho documento demuestra que la gestión escolar se extiende más allá de la gestión administrativa. Es decir, que son escuelas cuyas prácticas demuestran trabajo en equipo, sus integrantes fijan o establecen objetivos y metas comunes, demuestran disposición al trabajo colaborativo, comparten la responsabilidad por los resultados del aprendizaje, practican y viven los valores como el respeto mutuo y la solidaridad; establecen altas expectativas para sus alumnos y se insertan en procesos permanentes de capacitación.

2.4.4 Programa Escuelas por el Cambio en Argentina

Escuelas por el Cambio es un programa que se propone brindar a las escuelas herramientas para mejorar su gestión. Se implementa en instituciones escolares de todos los niveles y con diferentes modalidades educativas. Sus componentes centrales son la capacitación, el acompañamiento a través de facilitadores y el uso de un manual.

Este programa fue desarrollado e implementado en la Argentina por Fundación Compromiso, según Aguerrondo (2007), *Escuelas por el Cambio* considera que las escuelas son organizaciones con un fin social -educar- y propone repensar desde cada institución los modos de organización y administración de los recursos del sistema educativo público como un camino para construir un cambio profundo.

Este programa asume que si las escuelas incorporan la autoevaluación y la planificación estratégica como prácticas sistemáticas podrán mejorar su capacidad de respuesta frente al contexto y lograrán mejores resultados, incluso en situaciones sociales adversas.

Así pues, entre los años 2000 y 2006 más de 170 establecimientos educativos ubicados en diferentes puntos del país participaron en *Escuelas por el Cambio*, gracias a la visión y el apoyo de Coca-Cola de Argentina y a la

colaboración y confianza de empresas, organizaciones y fundaciones internacionales como Telecom, Pan American Energy, Banco Santander–Río (Ex Banco Río), AACREA y The Tinker Foundation.

El programa se propone brindar a las escuelas herramientas para mejorar sus procesos de gestión, integrar a distintos actores de la comunidad educativa en la gestión escolar, fortalecer los vínculos escuela-comunidad y promover capacidades creativas. Con este fin se capacita a directores y docentes para que puedan definir la misión de sus instituciones, sus metas, sus objetivos, los resultados que se proponen alcanzar y los actores con los que interactúan al trabajar.

En el transcurso del programa se orienta a los participantes para que conozcan a fondo las necesidades de su institución y se les brinda asistencia técnica para elaborar un plan de acción.

Este plan –en cuya elaboración los participantes trabajan durante gran parte de la implementación del programa- incluye un conjunto de acciones concretas para dar respuesta a los problemas hallados en cada institución. Entre otras cosas debe tener un cronograma de trabajo, un presupuesto y una propuesta para la distribución de responsabilidades.

Escuelas por el Cambio se desarrolla durante un año y tiene dos etapas: La primera es intensiva y se centra en el armado del plan de acción. Además, incluye un ciclo de encuentros coordinados por facilitadores de Fundación Compromiso.

En la segunda etapa se monitorea y acompaña a las escuelas con el fin de revisar y corregir el rumbo de los planes de cada institución. Las escuelas participan de un sistema de tutorías a distancia que les permite hacer consultas y compartir sus avances, logros y dificultades.

Durante todo el período de implementación del programa el equipo de facilitadores de Fundación Compromiso acompaña y orienta a los participantes.

Estos disponen además del Manual del Participante de *Escuelas por el*

Cambio, material desarrollado localmente e inspirado en el Manual de Autoevaluación de la Fundación Leader to Leader⁶ en el que encuentran información y recursos para trabajar en el programa.

Por último, cabe destacar que una vez al año se organiza una Jornada de Intercambio en la que participan representantes de todas las escuelas que implementaron el programa. Allí los asistentes adquieren nuevos conocimientos en gestión, intercambian experiencias con otras instituciones y, eventualmente, planifican trabajos en conjunto.

En resumen, *Escuelas por el Cambio* a través de sus diferentes instancias de trabajo se propone fortalecer a las instituciones educativas brindando a sus directivos y docentes capacitación y herramientas para la mejora de los procesos de gestión.

Finalmente, siete años más tarde, el Programa *Escuelas por el Cambio* se convirtió en un cúmulo de experiencias posible de ser evaluado y sistematizado desde una mirada externa y experta. Así pues, *Escuelas por el Cambio* dejó un saldo sumamente positivo en las escuelas beneficiarias, sobre todo si se considera que se implementa durante sólo un año, tiene pocos encuentros con los participantes y en la mayoría de los casos participa sólo una parte del plantel docente.

Además, con *Escuelas por el Cambio* directores y maestros adquirieron capacidades fundamentales para definir las metas, los objetivos y el rumbo institucional de sus escuelas e incorporaron a su trabajo cotidiano las herramientas de gestión del programa.

Por otro lado, la calidad de la comunicación dentro de las instituciones mejoró y el uso de herramientas formalizadas y sistemáticas para el intercambio y el encuentro aumentó. Además, se logró una mayor apertura y transparencia en la toma de decisiones.

Asimismo, se comenzó a destinar tiempo para la autoevaluación de la

⁶ Leader To Leader es una organización estadounidense dedicada a la producción de herramientas de gestión para organizaciones sin fines de lucro.

gestión –había escuelas que nunca lo habían hecho- y se amplió y mejoró la difusión de las actividades escolares hacia la comunidad.

Todas estas mejoras adquieren un matiz realmente positivo si se tiene en cuenta que se logró una importante permanencia de los cambios y una fuerte apropiación de las herramientas.

Los directores fueron quienes más valoraron el programa y sus resultados, seguramente porque *Escuelas por el Cambio* propone trabajar en temas de gestión, área a la que ellos están abocados por su rol dentro de las instituciones.

2.5 Normas legales sobre gestión educativa

En el marco del mejoramiento de la gestión educativa en el Perú, se ha observado la existencia de las siguientes normas:

- Ley N° 28044, Ley General del Educación y su modificatoria Ley N° 28123.
- Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación y su modificatoria Ley N° 26510.
- Ley N° 27783, Ley de Bases de la Descentralización.
- Ley N° 27867, Ley Orgánica de Gobiernos Regionales.
- D. S. N° 006-2004-ED Lineamientos de Política Educativa.
- D. S. N° 013-2004-ED Reglamento de Educación Básica Regular.
- D. S. N° 013-2005-ED Reglamento de Educación Comunitaria.
- D. S. N° 009-2005-ED Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo.
- D. S. N° 026-2003-ED Década de la Educación Inclusiva 2003-2012.
- R. M. N° 0592-2005-ED Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015. Perú.

- Ley N° 28988, Ley que declara la Educación Básica Regular como Servicio Público Esencial y su Reglamento D. S. N° 017-2007-ED
- R. M. N° 0191-2007-ED Aprueban matriz de indicadores de Desempeño y Metas de las Políticas Nacionales 2007 – 2001, correspondientes al sector educación.
- D. S. N° 004-2006-ED Reglamento de la Ley que regula la participación de las asociaciones de padres de familia en las instituciones educativas públicas – Ley N° 28628.
- R. V. M. N° 001-2006-ED Directiva “Normas para la Tramitación e Investigación de Denuncias y Reclamos”.
- R. M. N° 144-2001-ED Reglamento sobre la captación y administración de los ingresos directamente recaudados por los Centros y Programas Educativos Públicos.
- Directiva N° 003-2003-Proyecto Huascarán Asignación de Personal docente a los Centros Educativos seleccionados por el Proyecto Huascarán y funciones de los Especialistas TIC de los Órganos Intermedios.
- Directiva N° 017-2006-ME/SPE/OFIN Normas para el uso de computadoras personales (PC's), periféricos, software institucional y servicios informáticos en red en el Ministerio de Educación.

2.6. Conclusiones del capítulo

- El análisis de la Gestión Educativa a la luz del pensamiento sistémico de Peter Senge nos ha permitido determinar que el proceso de aprendizaje en las instituciones educativas es el eje básico para el desarrollo de la organización.
- Desarrollar y promover el uso de las TIC, es responsabilidad de los sujetos que dirigen, organizan, ejecutan y monitorean las acciones que la sociedad les solicita; por tal motivo el aporte del pensamiento sistémico de Peter Senge orienta el proceso formativo de los sujetos inmersos en esta área.

- La Gestión Educativa permite establecer interrelaciones al interior y exterior de la institución educativa, generando una relación dialéctica que lo hace pertinente en las funciones que desempeña para el desarrollo del país.

CAPÍTULO III:

**PROPUESTA DE MODELO SISTÉMICO
DE GESTIÓN DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA “SAN MARCELINO
CHAMPAGNAT”; CAJAMARCA, 2008**

CAPÍTULO III: PROPUESTA DE MODELO SISTÉMICO DE GESTIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “SAN MARCELINO CHAMPAGNAT”; CAJAMARCA, 2008

En este capítulo pretendemos dar un sustento teórico a nuestra propuesta, a partir del pensamiento sistémico de Peter Senge sobre gestión educativa.

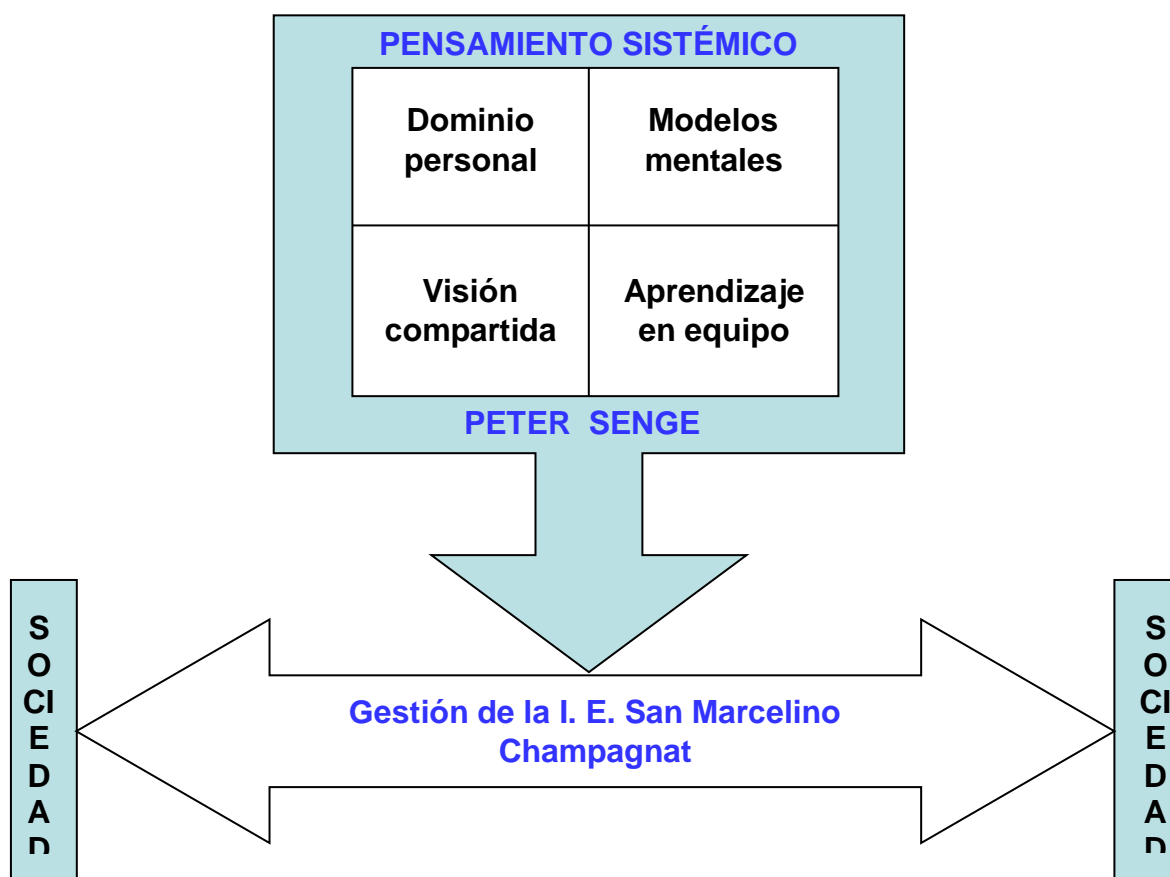
3.1 Fundamentación teórica

En los últimos años se han ido desarrollando varios enfoques sobre gestión educativa, con el fin de lograr innovaciones significativas en este campo. En la actualidad se han realizado diferentes esfuerzos orientados a mejorar la calidad educativa en nuestro país. Esfuerzos que en muchas de las zonas urbanas no se ha alcanzado; es así que en la Institución Educativa San Marcelino Champagnat, la calidad educativa en lo referente a la gestión educativa aún no se ha logrado, evidenciándose en la deficiente organización y gestión. En tal sentido, proponemos desarrollar una organización que cobrará relevancia en el futuro: la Organización Inteligente, que se hará realidad en la medida en que se sepa aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización.

Este tipo de organización es posible, porque en el fondo todos somos aprendices; ya que, el aprendizaje forma parte de nuestra naturaleza y porque amamos aprender.

Después de hacer un análisis sobre el pensamiento sistémico de Peter Senge, consideramos necesario sustentar nuestra propuesta, la misma que visualizaremos en el siguiente gráfico:

Figura N° 1: Modelo Teórico para la gestión de la institución educativa “San Marcelino Champagnat



Como se observa en el gráfico anterior, este enfoque está estrechamente relacionado con el proceso de aprendizaje en la gestión educativa. El enfoque de Peter Senge destaca que una organización inteligente se distinguirá por el dominio de ciertas disciplinas básicas: el **pensamiento sistémico**, cuya comprensión es fundamental para poder aprender, es la Quinta Disciplina que integra las demás disciplinas; es la que nos permite entender las interrelaciones entre las acciones y las decisiones que se toman en la empresa y su entorno. La disciplina del **Domino Personal**, que se constituye como una necesidad de los individuos de la organización para que enfoquen su vida como un camino de aprendizaje continuo. Para alentar el dominio personal en una organización, se debe dejar a la libre elección, esto significa: construir una organización donde sea seguro para la gente crear visiones, la indagación y el compromiso con la verdad sean la norma y desafiar el status quo. Por otro lado, una organización comprometida con el dominio personal brinda respaldo al alentar continuamente, la visión personal, el compromiso con la verdad y, la voluntad de enfrentar honestamente las brechas entre

ambas cosas.

Asimismo, la disciplina de los **Modelos Mentales**, que significa la habilidad de someter los modelos que creamos, al escrutinio de la realidad, a la adaptación a la nueva información, a la constante discusión de sus suposiciones básicas y fundamentales. Esto supone, aprender aptitudes nuevas e implementar innovaciones institucionales. Por otro lado, la disciplina de **Construir una visión compartida**, significa crear imágenes movilizadoras de futuro, compartir una visión y enfocar los intereses de los miembros de la organización. De esta forma, se orienta el aprendizaje personal hacia un objetivo común, facilitando la organización que aprende. Una visión es verdaderamente compartida cuando tenemos una imagen similar y nos interesa que sea mutua.

La disciplina de **Aprender en equipos**, se fundamenta en el diálogo y la interacción entre los miembros del equipo. Es necesario aprender a pensar conjuntamente para ser capaces de reconsiderar nuestros modelos mentales y crear visiones compartidas. Todas las decisiones importantes ahora se toman en equipo. Si los equipos aprenden, se transforman en un microcosmos para aprender a través de la organización. Aunque supone aptitudes y conocimientos individuales, es una disciplina colectiva. Implica dominar las prácticas del diálogo y la discusión.

3.2 Desarrollo de la propuesta

La determinación de las bases del proceso de gestión en la institución educativa, pasa necesariamente por la evaluación de los fundamentos esenciales del modelo sistémico, definido para la gestión en la institución educativa y requiere ante todo un posicionamiento desde la base teórica de la gestión.

Un acercamiento a las corrientes de pensamiento más generalizadas en cuanto a la misión social de la escuela, permite reconocer que una de las posiciones más difundidas y aceptadas es aquella que apunta hacia *los procesos de aprendizaje*, como necesidad intrínseca de la sociedad.

La misión social de la escuela se concreta entonces a partir de sus tres áreas

esenciales: gestión institucional, gestión administrativa y gestión pedagógica, teniendo en cuenta que el cumplimiento de este encargo social no corresponde a una función específica de la institución educativa, sino a la institución en su conjunto, a partir de la interrelación dialéctica de dichas funciones.

A cada una de estas funciones le corresponde un conjunto de esas interacciones; parten y se nutren del referente social y sus resultados se revierten en ellas. El componente de gestión pedagógica se convierte, a partir de su práctica, en el elemento integrador y dinamizador que facilita el flujo de aprendizaje continuo entre la institución y la sociedad que las enriquece mutuamente.

En la gestión de la institución educativa hay que tener presente que no se trata sólo de desarrollar hacia la comunidad extraescolar, sino también a la comunidad intraescolar, que tiene como tal sus propias necesidades. Cuando se habla de comunidad intraescolar no se refiere únicamente a estudiantes y profesores, se trata de toda la población educativa. Tanto la dimensión intra como extraeducativa deben desarrollarse a la vez, aunque la primera ha de consolidarse para potenciar el desarrollo pleno de la segunda.

La educación peruana, a pesar de sus limitaciones, en correspondencia con la aspiración nacional y el contexto latinoamericano, ha diseñado un modelo de actuación que garantice la formación integral de las nuevas generaciones y potencie los nexos de la escuela con la sociedad.

Para el siglo XXI, la Educación Peruana, por el contrario, ha concebido su rol como agente dinamizador del progreso social, en la que todo su accionar se corresponde con las demandas sociales y propicia que no se produzcan barreras aislantes entre la institución y su contexto; ello amerita plantear una propuesta metodológica que operativice el servicio de gestión educativa con las necesidades de la comunidad.

Teniendo en cuenta el reconocimiento social que tiene el estudiante de la institución educativa así como su incidencia, y por otro lado, las insuficiencias educativas que poseen los estudiantes al ingresar en nuestras instituciones, se elaboró un modelo para gestionar con pertinencia la institución educativa San Marcelino

Champagnat, en la que los sujetos que intervienen directamente en la gestión son directivos, docentes, personal administrativo y estudiantes y que requieren de una adecuada preparación social que les permita captar y participar activamente en la solución de los problemas que la sociedad Cajamarquina le encarga, siendo esto el objetivo central del modelo.

El Modelo parte de un ***diagnóstico de necesidades*** tanto en el proceso docente educativo de los estudiantes, proceso formativo de los responsables de la institución educativa como de la sociedad, a partir de las cuales se realiza la ***determinación de las direcciones de trabajo*** mediante el análisis y la valoración por parte de la escuela-comunidad. Estas direcciones se distinguen por englobar los centros educativos, instituciones culturales, así como las organizaciones sociales y presentar un carácter integrador en correspondencia con las particularidades de la comunidad. Teniendo en consideración lo anterior se elabora un ***sistema de actividades*** flexibles, comunicativas, diseñadas de acuerdo al contexto de la comunidad y el proceso de formación formativo de los estudiantes y sujetos involucrados en la atención comunitaria. La ***evaluación*** como componente del modelo está presente en cada una de sus acciones y componentes y es una manera de manifestarse la función heurística del modelo, ya que es el canal de información constante de su desarrollo, permitiendo constatar o enriquecer su concepción teórica en la práctica.

En el proceso formativo de los sujetos inmersos en la gestión de la institución educativa, se proponen un conjunto de actividades dirigidos a potencializar las funciones asignadas; por lo que es necesaria la participación dinámica de la institución en estos procesos de desarrollo comunitario mediante políticas y estrategias que implemente la Institución Educativa para viabilizar un auténtico compromiso social responsable y efectivo.

Esta propuesta va contemplar elementos concretos que permitan primero, evidenciar la calidad de la formación para definir y enfrentar problemas de las comunidades y la sociedad en general. Así mismo, se debe percibir claramente el alcance de la actividad orientada a la comunidad, y por último la efectividad de la gestión educativa.

Es así como la estructura sistémica de la Institución Educativa “San Marcelino

Champagnat” se relaciona directamente con los diferentes integrantes de la comunidad educativa, quienes a través de la detección de las diferentes necesidades sociales proponen líneas de investigación que enlazan con los propósitos de la institución.

Asimismo, comprende esta estructura la dirección de la institución educativa, quién, a través del plan estratégico orienta y forma a los integrantes de la comunidad escolar que interactúan con la problemática social.

Todos estos órganos interaccionan con la sociedad civil, empresarial, política e intersectorial con la finalidad de contribuir a la solución de la problemática social. (Fig. N° 2)

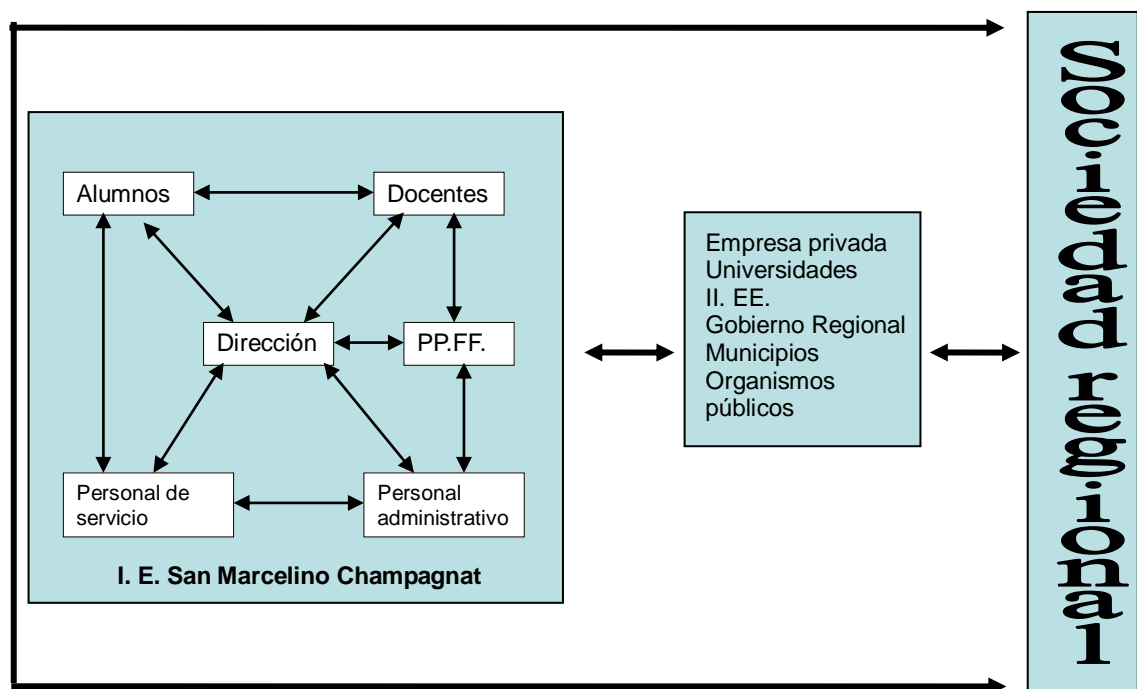


Figura N° 2: Estructura sistémica de la Institución Educativa “San Marcelino Champagnat”

Entonces, de acuerdo con la normatividad vigente, se concibe la gestión educativa como un diálogo permanente institución-sociedad sobre propósitos, intereses y proyectos comunes (fig. N° 3).

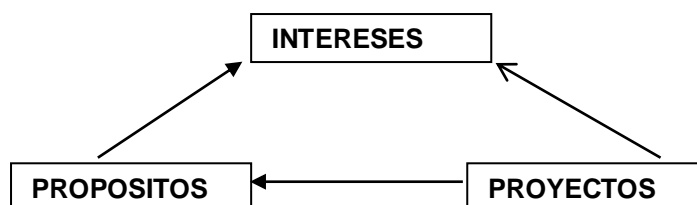


Figura N° 3: La relación dialéctica de la Gestión Educativa en la Institución Educativa San Marcelino Champagnat”

Para que se dé este diálogo es condición fundamental la conexión permanente con la investigación y que propongan soluciones a las necesidades más sentidas de la sociedad. También es importante contar con estrategias definidas para vincular la construcción de conocimiento teórico con la construcción de estrategias de solución de problemas.

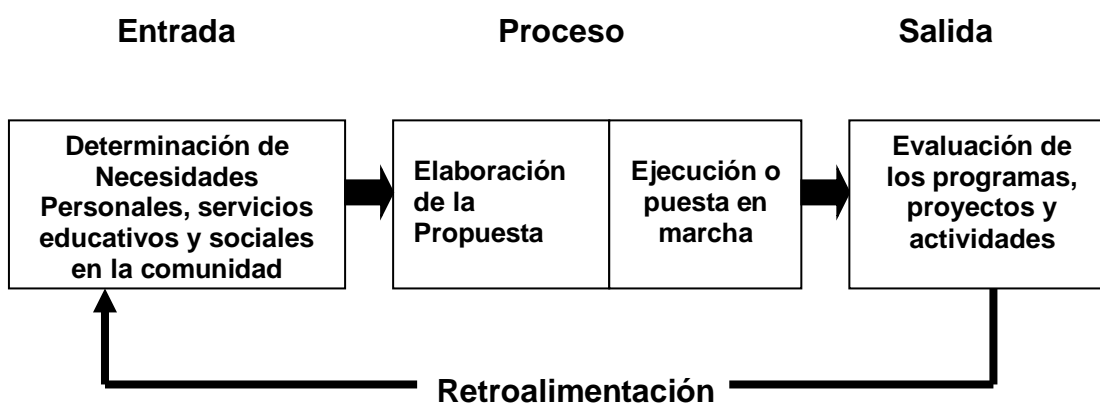


Figura N° 4: Fases del modelo de funcionamiento de la Gestión Educativa en la Institución Educativa San Marcelino Champagnat

3.3 Componentes de la concepción y ejecución de la propuesta

Los componentes esenciales para concretizar la propuesta son las políticas, los recursos y las estrategias:

3.2.1 Las políticas:

En lo académico diseccionarán el currículo, que debe ser un proyecto lo suficientemente flexible como para garantizar la articulación optima entre docencia, investigación y proyección comunal. Esta flexibilidad debe permitir diferentes formas de abordar el conocimiento y la obtención de conocimientos con pertinencia social, para lo cual el pensamiento sistémico cobra vital importancia.

La asignatura o actividad debe estar dirigida hacia la formación integral del individuo y puede ser ejecutada dentro o fuera de la institución.

La asignatura y/o actividad debe promover la interdisciplinariedad a la hora de abordar los problemas de la comunidad. Debe propiciar dentro de sus objetivos la interacción con las comunidades para que los estudiantes o la Institución Educativa se nutran y puedan aportar al desarrollo integral de la comunidad a partir de sus propias capacidades y potencialidades.

Esta debe propiciar el desarrollo de capacidades resolutorias de problemas que puedan presentar las comunidades.

Las actividades propuestas en la Educación Continua deben cumplir con los requisitos académicos exigidos por la institución y que respondan a la gestión educativa.

Incluir en el currículo de manera transversal la visión, los valores y propósitos; asimismo, la aspiración, la reflexión y el diálogo; por otro lado, los círculos de calidad, los grupos de autogestión, el laboratorio de aprendizaje, los foros y proyectos de diálogo; por medio de las prácticas cotidianas, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa.

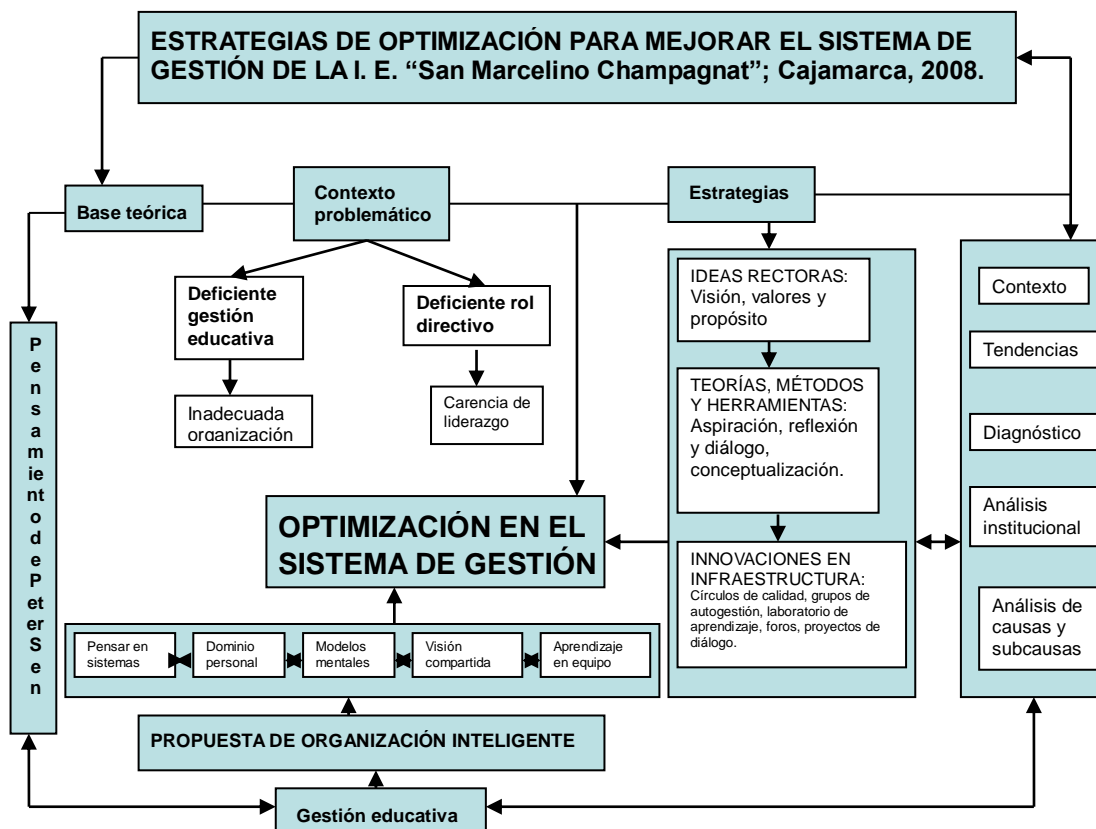


Fig. 5: Propuesta teórico metodológico para gestionar la institución educativa “San Marcelino Champagnat”

Propiciar la relación de la gestión educativa con la investigación y la docencia a través de la participación de directivos, profesores, estudiantes y padres de familia y su acción en el fortalecimiento de la responsabilidad social del estudiante y el apoyo de programas de mejoramiento de la calidad de vida de los sectores menos favorecidos.

La evaluación de la actividad académica de estudiantes y profesores debe contemplar su participación en el fomento y desarrollo de la organización inteligente.

En la gestión del recurso humano (directivos, docentes, personal administrativo, de servicio, alumnos y padres de familia) se implementarán talleres de crecimiento personal y profesional en forma permanente con miras a sensibilizar, analizar y asumir con compromiso social los problemas de la comunidad.

Se asignarán las funciones de acuerdo a los perfiles requeridos para el cargo

Los sujetos responsables de operativizar cada una de las áreas de la Institución Educativa gozarán de un buen ambiente y clima laboral.

Los niveles de coordinación y comunicación horizontal y democrática facilitarán el cumplimiento de las funciones asignadas.

Fomentar la cultura evaluativo en los diferentes sujetos de la Institución Educativa San Marcelino Champagnat como parte de su desarrollo laboral y personal.

3.2.2 Los Recursos:

Los Recursos Humanos, considerados como los sujetos que planifican, dirigen, ejecutan y evalúan las diferentes actividades propuestas por la Institución Educativa San Marcelino Champagnat deben contar con el siguiente perfil:

- Ser profesionales de la educación.
- Con capacidad de aprender permanentemente.
- Con conocimiento y manejo de las TIC y herramientas de Internet.
- Con capacidad de comunicación y liderazgo.
- Con capacidad para trabajar en equipo.
- Con sensibilidad y compromiso social.
- Con capacidad para aprender y emprender.

Estas características deben estar permanentemente monitoreadas buscando siempre la optimización de las potencialidades de cada uno de los sujetos participantes sin descuidar su personalidad.

3.2.3 Las Estrategias para implementar la propuesta:

- Implementar un mecanismo adecuado para la selección y capacitación del talento humano que ha de liderar los procesos de aprendizaje sistémico.
- Propiciar el desarrollo de programas de formación interdisciplinaria.
- Fomentar la celebración de convenios, acuerdos, contratos o alianzas con entidades públicas o privadas, nacionales y extranjeras, respecto a programas específicos de capacitación, y proponerlos al comité de gestión.
- Diseñar proyectos de grupos de autogestión interdisciplinarios y proponerlos al Comité de gestión para su estudio.
- Buscar la cooperación con instituciones educativas nacionales y privadas, para desarrollar programas conjuntos e intercambiar experiencias.
- Propender eficazmente, mediante la implementación de metodologías adecuadas, por una formación de compromiso social en la institución educativa, para lo cual cada docente deberá promover acciones concretas de grupos de autogestión desde su asignatura y con la debida valoración académica para el estudiante.
- Buscar financiación regional, nacional e internacional para los proyectos de desarrollo educativo de la Institución.
- Propiciar en la Institución Educativa la vinculación de profesores, personal administrativo, personal de servicio, padres de familia y estudiantes en los procesos de identificación de problemas, y diseño y promoción de proyectos de desarrollo social.
- Promover, todas las formas comunitarias que generen personas nuevas y creativas con capacidad para construir sus propias opciones de trabajo.
- Presentar al Comité de Gestión, los proyectos por desarrollar durante el año siguiente, con cronogramas, recursos, responsables, áreas docentes en las cuales deban apoyarse, justificación y metodología, para su posterior envío

a Dirección.

- Formar equipos de calidad que evalúen el impacto social de la Institución Educativa.

3.3 Indicadores de evaluación de la Organización Inteligente.

La intervención profesional aspira a generar un impacto que pueda ser medido por indicadores de organización y desarrollo de la comunidad abordada.

Existencia de liderazgo.

Proceso de desarrollo de capacidades de las personas.

Buen clima organizacional.

Participación de las personas.

Impacto en el entorno

Testimonio de agentes externos

Número de cursos, eventos y seminarios realizados

3.4 Conclusiones del Capítulo III:

La propuesta establecida integra todas las actividades que realiza la Institución Educativa San Marcelino Champagnat, haciéndola más dinámica y orientando las funciones que debe tener la gestión al interior de la Institución Educativa.

Permite formular la orientación estratégica y las funciones dinamizadoras que necesita la gestión de la Institución Educativa en el presente siglo.

Establece brevemente las nuevas funciones que debe desarrollar la organización, involucrando sociedad-docentes-alumnos para hacerla más eficiente y que le permita cumplir los objetivos sociales y éticos en la época actual

CONCLUSIONES:

- ✓ El análisis histórico y comparativo de la gestión educativa, en América Latina y el Perú, permitió determinar los momentos más relevantes de sus cambios cualitativos, lo que permitió caracterizarlas y definir los principales rasgos de cada una de las etapas enmarcadas, en cada caso, y de su desarrollo histórico-pedagógico en general.
- ✓ La ubicación de la gestión educativa en la Institución Educativa San Marcelino Champagnat, está llamada a promover el aprendizaje en la comunidad intra y extraeducativa en correspondencia con sus necesidades.
- ✓ La gestión educativa es el sistema de interacciones de la institución educativa y la sociedad, mediante la actividad y la comunicación, que se realizan dentro y fuera del centro de educación básica, con el propósito de promover el aprendizaje en la comunidad educativa y extraeducativa, para contribuir a su desarrollo.
- ✓ La gestión es el proceso educativo que, como parte del sistema de interacciones Institución Educativa-Sociedad, tiene el propósito de promover el desarrollo del aprendizaje de la comunidad intra y extraeducativa, inmersa en los demás procesos principales de la educación básica. Por ello la relación sistémica, permite desarrollar su gestión con eficiencia y eficacia.
- ✓ La Gestión Educativa a partir del pensamiento sistémico, nos ha permitido integrar las principales funciones de la Institución Educativa en su relación con la comunidad, establecer un nexo interior y exterior, generando una relación dialéctica que lo hace pertinente en las funciones que desempeña para el desarrollo del país.
- ✓ El modelo de gestión educativa propuesto, tanto desde el punto de vista teórico-conceptual, como de la gestión, puede aplicarse en las otras Instituciones Educativas.

RECOMENDACIONES:

- ✓ Proponer a las autoridades de la Institución Educativa la validación experimental de la Metodología que aquí se propone con vista a su posible generalización.
- ✓ Desarrollar acciones de difusión y socialización de la propuesta de gestión en la Institución Educativa y las instituciones que se relacionan con ella en la labor educativa, con el objetivo de que se conozca, se generalice y se aplique en todas sus unidades de acción estratégica.
- ✓ Proponer que el contenido de esta propuesta de extensión se incluya en los planes de superación de directivos, docentes y alumnos para hacerlo de su conocimiento, así como desarrollar charlas, conferencias, talleres, debates, cursos de extensión, con la participación de los factores comunitarios interesados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Álvarez Díaz, Alfredo (2002). La política educacional cubana y la lucha por la calidad de la educación en el contexto latinoamericano actual. Lima; Derrama Magisterial.
- Ayzanoa del Carpio, Gerardo (1999). Planeamiento y gestión educativa. Lima; Derrama Magisterial.
- Burbules, Nicholas (2008). Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años? Buenos Aires; UNICEF Argentina e IIPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Capella Riera, Jorge (1999). Corrientes educativas contemporáneas. Lima; Derrama Magisterial.
- Casassus, Juan (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Santiago; UNESCO.
- Gonzáles Palma, José (2005). De la gestión pedagógica a la gestión educativa. Una tarea inconclusa. México. Observatorio ciudadano de la educación. Vol. 5; N° 185.
- Gonzáles Paras, José (2001). Hacia una reforma educativa en la era digital. Revista Iberoamericana de Educación, N° 26; OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Morin, Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París; UNESCO.
- Poggi, Margarita (2006). Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector. Buenos Aires; UNESCO.
- Ramírez, P. & Cornejo, M. (s/f). ¿Cómo han sido educados nuestros educadores? Santiago. Revista Iberoamericana de Educación. OEI.

- Rivero Herrera, José (2002). La educación en el largo plazo. Lima; Derrama Magisterial.
- Sagasti, Francisco (1999). Educación y Sociedad. Situación, Cambios y Perspectivas. Lima; Derrama Magisterial.
- Senge, Peter (2007). La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Buenos Aires; Gránica.
- Senge, Peter (2006). La quinta disciplina en la práctica: estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje. Buenos Aires; Gránica.
- Tedesco, Juan Carlos (2001). Las TIC en la agenda de la política educativa. Buenos Aires; UNESCO.

ANEXO

Diagnóstico sobre destrezas de tecnología en la I. E. San Marcelino Champagnat

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Estimado colega: con la finalidad de determinar el nivel de conocimientos sobre tecnología informática en el ejercicio profesional, agradeceré a usted contestar de manera clara y objetiva el presente cuestionario.

ENCUESTA SOBRE DESTREZAS DE TECNOLOGÍA

¿Tiene las destrezas necesarias para integrar la tecnología a la sala de clases?

Selecciona el valor que mejor describa tu grado de conocimiento: 1=pobre, 5=excelente

Destrezas básicas de computadoras

Sé cómo crear archivos y cambiarles el nombre.

Sé cómo grabar documentos.

Puedo abrir varios documentos simultáneamente y trabajar con ellos.

Sé cómo instalar programas en mi computadora.

Puedo describir mis dificultades técnicas cuando necesito recibir ayuda.

Destrezas en el manejo de programas.

Me siento cómodo trabajando con un programa de procesador de palabras.

Uso regularmente el correo electrónico.

Sé cómo crear páginas web.

Sé cómo usar programas para comprimir archivos (WinZip o StuffIt).

Sé cómo actualizar un navegador (browser) de Internet.

Destrezas de Internet

Sé cómo conectarme a la Internet.

Puedo utilizar navegadores como Netscape o Internet Explorer.

Sé cómo bajar e instalar programas.

Sé cómo cambiar los parámetros de un navegador (browser) (habilitar java, etc.)

He publicado páginas en la Internet.

Conozco como hacer búsquedas en la Internet.

Puedo subir y bajar archivos utilizando un programa de FTP.

Clic para el total:

0 (dest. Comput. : 0/25; dest. Progr.: 0/25; dest. Internet: 0/35)

Una puntuación entre 0 – 67: Necesitas más práctica antes de integrar la tecnología a la sala de clases.

Una puntuación entre 68 – 85: Estas preparado para integrar la tecnología a la sala de clases.

TABULACIÓN DE ENCUESTAS

DESTREZAS BÁSICAS DE COMPUTADORAS

ÍTEM	PUNTAJE
1	27
2	31
3	23
4	20
5	22

FUENTE: ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES.

DESTREZAS EN EL MANEJO DE PROGRAMAS

ÍTEM	PUNTAJE
1	25
2	27
3	14
4	18
5	12

FUENTE: ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES.

DESTREZAS DE INTERNET

ÍTEM	PUNTAJE
1	30
2	21
3	18
4	11
5	09
6	26
7	11

FUENTE: ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES.

CLIC PARA EL TOTAL:

0 - 34 : BAJO

35 - 67 : REGULAR

68 – 75 : INCORPORAR LAS TIC

68 – 85 : INCORPORAR LAS TIC

76 – 85 : MONITORES