

La Formación en GESTIÓN de la EDUCACIÓN

Tendencias y Experiencias desde los postgrados

Editoras

Carmen Díaz Bazo
Betty Alfaro Palacios



ESCUELA DE
GRADUADOS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

La Formación en **GESTIÓN de la EDUCACIÓN**

Tendencias y Experiencias desde los postgrados

Editoras

Carmen Díaz Bazo
Betty Alfaro Palacios



**ESCUELA DE
GRADUADOS**

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

LA FORMACIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

Tendencias y experiencias desde los postgrados

Primera edición, junio del 2008

Tiraje, 450 ejemplares

Realizado gracias al apoyo de las siguientes
instituciones belgas:

Conseil Interuniversitaire
de la Communauté Française de Belgique (CIUF)

Commission de Coopération Universitaire
au Développement (CUD)

© Pontificia Universidad Católica del Perú
Escuela de Graduados

Av. Universitaria N° 1801 San Miguel. Lima 32
escgrad@pucp.edu.pe
www.pucp.edu.pe/escgrad

Diseño de la cubierta y diagramación de
interiores:

Renzo Espinel Cuba
Luis de la Lama Ocampo

ISBN: 978-9972-659-61-4

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca
Nacional del Perú N° 2008-07032

Impreso en el Perú

| | |
|--|-----|
| Presentación | 5 |
| I. Contexto de la gestión educativa en el Perú: Hacia la descentralización del sistema educativo. | 9 |
| <i>Betty Alfaro Palacios y Carmen Diaz Bazo.</i> | |
| II. El estado de la formación en gestión de la educación a nivel de maestría en el Perú. | 41 |
| <i>Carmen Diaz Bazo, Betty Alfaro Palacios y Luis Sime Poma.</i> | |
| III. Formación de postgrado en gestión de la educación en América latina. | 77 |
| <i>Inés Aguerrondo.</i> | |
| IV. Tendencias de la formación en gestión de la educación en Europa. | 113 |
| <i>Michèle Garant.</i> | |
| V. Experiencias de formación académica en gestión de la educación en Chile. | 141 |
| <i>Carlos Concha Albornoz.</i> | |
| VI. Implementar dinámicas de aprendizaje organizacional en el colegio: un desafío para la gestión de las organizaciones educativas. | 159 |
| <i>Caroline Letor.</i> | |
| VII. Una gestión educativa culturalmente pertinente. | 171 |
| <i>Juan Ansión Mallet.</i> | |
| VIII. Formación de profesionales con capacidad investigadora: el reto del postgrado universitario. | 179 |
| <i>Luis Sime Poma.</i> | |
| Reflexiones finales | 189 |
| De los autores | 193 |

PRESENTACIÓN

El libro que aquí presentamos reúne algunos de los trabajos realizados a propósito del desarrollo de la Jornada Académica "*La formación en Gestión de la Educación. Tendencias y experiencias desde los postgrados*" realizada el 7, 8 y 9 de noviembre del 2007 en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Esta actividad fue organizada por la Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación de la PUCP en el marco del proyecto de cooperación con el Conseil interuniversitaire de la Communauté française (CIUF) de Bélgica quien ha venido colaborando con nosotros en el fortalecimiento institucional y en el establecimiento de vínculos con universidades de otras regiones de nuestro país.

La exigencia actual a la gestión educativa peruana es superar las brechas de inequidad (entre la escuela pública y privada, la escuela urbana y rural, entre niños y niñas, entre pobres y no pobres), y favorecer la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los peruanos. Ello plantea algunos desafíos a la gestión de la educación –y en particular a quienes estamos dedicados a la formación de especialistas en gestión de la Educación– como son: la atención a la calidad, la eficacia y la equidad, la atención a las diferencias culturales –por ser un país multicultural y multilingüe– así como incluir la dimensión ética y moral en la reflexión sobre los procesos de gestión. Aspectos que van a más allá de un enfoque tecnocrático de la gestión para avanzar en una propuesta culturalmente pertinente y centrada en los sujetos.

En nuestro país –en los últimos diez años– han proliferado los programas de formación en gestión de la educación. A nivel de postgrado encontramos 34 programas de maestría a nivel nacional vinculados con la formación en gestión de la educación o en temas afines. Sin embargo,

en este tiempo no han existido espacios para discutir sobre nuestros programas, ni mucho menos para sistematizar y compartir el conocimiento generado en cada una de nuestras experiencias de formación. Ello nos motivó a organizar esta jornada académica que intentó ser un espacio de reconocimiento de nuestros programas para iniciar el fortalecimiento e intercambio de experiencias, expertos y conocimiento sobre la gestión de la educación. Durante tres días nos reunimos responsables de las maestrías en educación de nuestro país y otros docentes universitarios interesados en esta temática. Asistieron alrededor de 30 profesionales de las ciudades de Arequipa, Cusco, Cajamarca, Tacna, Iquitos, Huánuco, Huancayo, Huancavelica, Cerro de Pasco, Trujillo, Ica y Lima. Asimismo, contamos con la presencia de destacados especialistas latinoamericanos y europeos que nos ayudaron a dicha reflexión desde sus experiencias de formación.

Este libro lo iniciamos con dos documentos que sirvieron de base para el desarrollo de la jornada. En el primer texto, *Betty Alfaro* y *Carmen Díaz* describen el contexto normativo y los lineamientos de política en el que se desarrollan los procesos de gestión en nuestro país haciendo una mirada retrospectiva y enfatizando el desafío de la descentralización de la gestión del sistema educativo nacional.

El segundo texto es un trabajo colaborativo de los profesores *Carmen Díaz*, *Betty Alfaro* y *Luis Sime* de la Maestría en Educación con mención en gestión de la educación de la PUCP en el que se analiza primero –de modo general– la oferta de las maestrías en gestión de la educación en nuestro país, y segundo –de modo particular– seis casos: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, Universidad Nacional de Cajamarca, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El análisis nos revela el estado de nuestras maestrías en relación a sus perfiles, planes de estudio, estrategias didácticas, líneas de investigación, recursos y resultados.

A partir del tercer texto se recogen algunas de las ponencias presentadas en la jornada académica. Así, en el tercer texto, *Inés Aguerrondo* presenta los retos de la gestión educativa en un mundo globalizado y discute los problemas que presentan los especialistas en gestión atribuidos a su formación. Frente a ello, propone una formación en gestión orientada a las competencias, la idea del gestor como analista simbólico y plantea los nuevos compromisos de acción del gestor, ello es, vinculados con la equidad, la calidad y la participación. Ello implica una "didáctica de la gestión" diferente. La autora concluye describiendo el curso regional de Planificación y Formulación de políticas educativas (IIPE/UNESCO-Buenos Aires) como una experiencia de formación interesante.

En el cuarto texto, *Michèle Garant* sitúa la formación en gestión de la educación de los directores o gestores de escuela en el marco de la formación de recursos humanos. Para ello, compara los modos de formación de directores en diversos países de la Comunidad Europea en base a las estrategias de formación. Finalmente, analiza el contenido, la modalidad y la evaluación en los programas de formación. Una conclusión interesante es que la tendencia de la formación de directivos en Europa está articulada a las actividades de desarrollo profesional.

En el quinto texto, *Carlos Concha* –desde la experiencia chilena– presenta la importancia de la figura de los directores en las "buenas escuelas" en el marco del movimiento de las escuelas efectivas, de eficacia escolar o de mejora de la escuela. Asimismo, analiza los instrumentos de política que en su país se están proponiendo para el ejercicio de la gestión escolar, y que sirven de contexto para implementar los programas de formación. Por último, describe la experiencia de formación de directivos y equipos directivos en la Universidad Alberto Hurtado de Chile, formación que se vincula con el desempeño y el desarrollo de competencias.

El sexto texto es sobre la gestión del conocimiento en el marco del aprendizaje organizacional, tema abordado por *Caroline Letor*, quien

desde una investigación empírica propone algunos principios como indicadores de aprendizaje organizacional y pistas de acción para favorecer tales dinámicas.

El séptimo texto trata sobre la gestión educativa culturalmente pertinente. *Juan Ansión* nos invita a mirar la gestión en una doble perspectiva: la gestión para una educación interculturalmente pertinente y una gestión que se construye ella misma con recursos interculturales. Ello es sobrepasar la racionalidad de la gestión vinculada con la eficacia y la eficiencia e ir construyendo alternativas de gestión que tengan como "fuentes de inspiración una mayor diversidad de experiencias culturales".

Finalmente, el texto de *Luis Sime* pone en el debate el reto de los postgrados en la formación de profesionales con capacidad de investigar. Analiza la importancia de la investigación como generadora de conocimiento, y por tanto, de desarrollo. En ese marco, sugiere repensar el papel del postgrado en la formación de investigadores, en especial, en la forma cómo se enseña a investigar.

Concluimos este libro con algunas reflexiones finales que surgieron en el debate y que se plantean más bien como preguntas problematizadoras o líneas de reflexión para seguir discutiendo.

La jornada académica fue un punto de encuentro para futuras acciones de colaboración e intercambio entre nuestros programas de maestría en gestión de la educación a nivel nacional, para compartir conocimiento y aprender de las buenas prácticas. Esperamos que las ideas aquí recogidas nos ayuden a mirar nuestros programas de formación de modo distinto y a reflexionar sobre el para qué, por qué y cómo estamos formando a los responsables de gestionar la escuela. Ello es un compromiso que nos corresponde como responsables de la formación a nivel de postgrado.

I. CONTEXTO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN EL PERÚ: HACIA LA DESCENTRALIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Betty Alfaro Palacios

Carmen Díaz Bazo

Pontificia Universidad Católica del Perú

El modelo de gestión educativa en nuestro país ha seguido las transformaciones que se han producido en América Latina. A diferencia (o semejanza) de otros países de la región, la gestión de la educación peruana tiene serias deficiencias atribuibles a una cultura burocrática y aún centralista, a pesar de los intentos por descentralizar la gestión y dar mayor autonomía a los distintos órganos de gobierno (regional, local y escuelas).

Las grandes brechas de desigualdad, exclusión y discriminación que se viven en nuestro país obligan a hacer una búsqueda de la equidad e inclusión en los procesos educativos con igualdad de oportunidades para todos. Por otro lado, la situación de violencia y corrupción vivida en la década de los ochenta y noventa documentada en diversos estudios –en especial en el Informe que presentó la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2004), el estudio realizado por Helfer y otros (2004) y los Informes anuales sobre corrupción de la Defensoría del Pueblo– demandan la implementación de políticas de moralización en la gestión de la educación.

Es así, como la exigencia actual a la gestión educativa peruana es superar las brechas de inequidad (entre la escuela pública y privada, la escuela urbana y rural, entre niños y niñas, entre pobres y no pobres), y

favorecer la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los peruanos. Ello plantea algunos desafíos a la gestión de la educación – y en particular a quienes están dedicados a la formación de especialistas en gestión de la Educación– como son: la atención a la calidad, la atención a las diferencias culturales –por ser un país multicultural y multilingüe– así como incluir la dimensión ética en la gestión del sistema educativo.

En esta parte del trabajo presentaremos una breve mirada a la evolución de las políticas de gestión de la educación en nuestro país desde los años cincuenta. Sin embargo, nos centraremos, especialmente, en la última década del siglo XX así como en la actualidad. Ello con el objetivo de dar cuenta del contexto en el que se desarrolla los programas de formación en gestión de la educación y los desafíos de formación que nos toca enfrentar.

1. RASGOS DE LA POLÍTICA Y LA GESTIÓN EDUCATIVA HASTA LOS 80

Entre los años 50 y 60 nuestro país estuvo marcado por el centralismo en el manejo educativo y la educación cumplió un papel meramente adaptativo a lo que venía sucediendo en el país y en la región (PUCP, 2001).

Un amplio sector de la población que era monolingüe –quechua o aymara– no accedía a la escuela, lo que trajo como consecuencia un elevado analfabetismo. Aunque la enseñanza primaria fue el centro de la atención gubernamental, ésta no llegó al medio rural y la escuela se ubicaba predominantemente en las zonas urbanas, privilegiando los centros urbanos, la capital y la costa, dejando de lado las zonas rurales, las provincias y el interior del país. Además, para la enseñanza se utilizaba el idioma oficial: el castellano a espaldas de la realidad multilingüe de nuestro país.

A partir de 1950 se produce una gran expansión de la cobertura educativa que si bien no significó una mayor democratización del sistema, el servicio se masificó y trajo como consecuencia el deterioro de la calidad de la educación. Además, se profundizaron las diferencias de la educación entre niños y niñas, educación pública y privada, escuela urbana y rural, Lima y el resto del país y según niveles de pobreza. Asimismo, el crecimiento del sistema educativo a partir de esta década despertó en la población en general y entre el magisterio en particular, un conjunto de expectativas con respecto a la educación como una vía de ascenso social (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2004). Situación que no fue satisfecha.

En 1950 se redactó el Plan Nacional de Educación Nacional, el que definió objetivos, propuso métodos pedagógicos y tomó en cuenta la organización escolar. Este plan tomó en cuenta también la formación de maestros y sentó las bases para la planificación de la educación en el Perú (Morillo, s/f). Según Cardó y otros (1989) este Plan –a escala nacional– intentó presentar el problema educativo de una forma integral. Abarcó aspectos de atención a la demanda, mejoramiento de la calidad de la enseñanza y sobre todo, un programa de construcción de locales escolares.

En la década de los 60, tres hechos importantes merecen ser destacados. El primero es la creación del **Programa de Descentralización Educativa**, en el que se crean las regiones de educación. Aunque no es una descentralización plena, pues las funciones normativas seguían siendo dadas por la sede central del Ministerio delegando a las diversas direcciones regionales la administración presupuestal, de personal y de supervisión técnico-pedagógica. El segundo fue la campaña para erradicar el analfabetismo, creándose el Año de la Alfabetización, y el tercero son los esfuerzos del Ministerio de Educación por el mejoramiento de la calidad educativa, a través del impulso de los Núcleos Escolares Campesinos y la creación de desarrollo comunal en la región andina (Cardó y otros, 1989).

Durante los años 70 –período del gobierno militar– se cuestionaron los siguientes puntos: una inversión elevada que no era coherente con el número de graduados que sacaba el sistema, la total desvinculación de la educación con la realidad del país, se multiplicaron las escuelas pero el índice de escolaridad era bajísimo, analfabetismo creciente, un sistema educativo discriminatorio e injusto, desatención de los niños de grupos sociales marginados, una educación al servicio de una minoría, una inadecuada formación y selección del magisterio y por supuesto, un marcado centralismo, entre otros (Ministerio de Educación, 1970).

Frente a todas estas críticas se plantea una Reforma Educativa –Decreto Ley N° 19326– que proponía una formación integral humanista. La ley plantea tres puntos que se toman en cuenta en la actual legislación educativa: la obligatoriedad de la educación, la igualdad de oportunidades educativas y la educación permanente.

Esta reforma se implementa generando un **proceso de descentralización** y desconcentración de la administración educativa a través de los Núcleos Educativos Comunes (NEC). Se da lo que se conoce hasta ahora como la "nuclearización".

Según el Informe General de la Reforma de la Educación Peruana (Ministerio de Educación, 1970) uno de los fines que propone la Reforma Educativa es el de la **Educación para el trabajo** y el **desarrollo**, por lo que se crean las Escuelas Superiores de Educación Profesional que se les conoció como ESEP.

Es de destacarse que durante esta reforma se manejan conceptos que actualmente vuelven a ponerse en el escenario de la gestión educativa, como la participación de la familia a través "de las conexiones originarias y sanas entre los grupos sociales y los planteles educativos" (Ministerio de Educación, 1970: 25). Fomentó también, la participación de la comunidad y afirmaba que la educación es el

resultado tanto del esfuerzo de los maestros en las aulas como de la actitud de la sociedad en general: "En verdad toda la sociedad es escuela" (p. 26).

Este proyecto de innovación no duró más de tres años. Esta reforma educativa se inicia y se termina dentro del mismo período de gobierno militar que vivió el país. En los períodos democráticos que sucedieron, se regresa a los aspectos medulares del pasado. Se volvió a los niveles de inicial, primaria, secundaria y superior, y desapareció la formación técnico-profesional que impulsó esta reforma.

Para concluir con el análisis de estos antecedentes, nos parece oportuno destacar tres hechos que sucedieron en la década de los ochenta: el primero, la expansión de la educación exigió al sistema la preparación de nuevos maestros por lo que se recurrió a la creación de institutos pedagógicos sin mayores requerimientos de calidad. El segundo, la Constitución Política del Perú disponía el 20% del gasto público en educación y el tercero fue que en 1982 se dio la Ley General de Educación N° 23384 en la que se establecían 11 años de escolaridad, de los cuales, dos de ellos –los del último ciclo de la educación secundaria– presentaron las opciones científico Humanista y Técnica (Foro Educativo, 1994 y Kalinowski, 1994).

Es importante recalcar también, como lo sostiene Foro Educativo y Kalinowski, que en esta década el sistema educativo sigue creciendo a costa de la **equidad y calidad**, se inicia la **intervención** de la **sociedad civil** en la educación, es decir surgen desde la sociedad propuestas y planteamientos educativos, y se implementan programas desde el Ministerio de Educación y de otras instituciones que toman en cuenta la **educación bilingüe intercultural**. Se creó una Dirección Bilingüe Intercultural y se aprobó la respectiva política educativa. Todo esto indica el camino por el que más tarde se transitará hacia la atención de las exigencias que la educación peruana le plantea a la gestión educativa en el presente siglo.

Por último, como afirma Kalinowski (1994): "las décadas del 50 al 80 marcan una etapa importante del desarrollo educativo cuya preocupación central es la democratización de la educación en un número importante de grupos sociales" (p. 61).

2. RASGOS DE LA POLÍTICA Y LA GESTIÓN EDUCATIVA EN EL PERÚ DE LOS 90

En esta época, el deterioro de la calidad de la educación se agudizó. Deterioro que no sólo se evidencia en los pobres resultados en matemática y lenguaje de nuestros alumnos (UNESCO, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –LLECE–, 1997; Unidad de Medición de la Calidad –UMC–, 1996, 1998, 2001, 2004), sino en las alarmante desigualdades educativas entre las escuelas urbanas y rurales y entre las escuelas de gestión pública y privada.

En esta década el financiamiento de la educación disminuyó tremendamente desde el 5,2% del PBI en 1966 al 1,7% del PBI en 1991 (Biondi, 1995), por otro lado, la capacidad adquisitiva de los docentes es otro de los aspectos que se deteriora. Su capacidad adquisitiva disminuye en un 50% en 1992 (Díaz, 1997). Ello junto a la desvalorización profesional del docente, que en palabras de Ramírez y otros (1997) se le descalifica como sujeto de consulta para la elaboración de políticas y gestión educativa. Aunque los intentos de diversificación curricular y descentralización brindan ciertos espacios de participación docente a nivel micro, sobre todo.

En la década de los noventa se empezó a desarrollar fuertes cambios en la gestión educativa en el país. Esto debido a las presiones que se hacían al sistema educativo desde el contexto Latinoamericano donde los países de la región ya habían iniciado –desde décadas anteriores–

su proceso de descentralización educativa. De igual manera, se tuvo la intervención de organismos internacionales o de agencias de cooperación internacional como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la UNESCO, la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), entre otros que influyeron en la política educativa del país. Durante esta época, frases sueltas como calidad educativa y modernización de la educación explicaban la orientación liberal de la gestión educativa peruana.

Un hecho muy importante que merece la pena resaltarse en esta década es la transferencia de escuelas. En una situación de pobreza muy grande y de una situación educativa en deterioro, se pensó encarar la crisis transfiriendo en tres años 45 mil escuelas del Estado al sector privado –a la comunidad organizada– como se decía. La promulgación del DL 26011-1992 de participación comunal en la gestión y administración educativa dispone la transferencia de todos los centros escolares a los Municipios, creándose el COMUNED (Consejo Comunal de Educación), organismo presidido por el Alcalde e integrado por representantes de la sociedad. Ello ponía en riesgo la gratuidad de enseñanza, riesgo que la población no estaba dispuesta a correr. Es por eso que el intento fracasó (Iguíñiz, 1995).

Se promulga, también, la ley 26013 del mejoramiento de la calidad y ampliación de la cobertura de la educación primaria que promueve la competencia de las escuelas y asignó estímulos a aquellas que alcancen las metas de calidad y aquellas que no las logren serían reorganizadas. Estas leyes no tuvieron la aceptación de la sociedad.

Según Morillo (s/f) e Iguíñiz (1995), tanto la situación de pobreza absoluta de un gran porcentaje de la población peruana como la situación de deterioro de la calidad de la educación obligaron al Ministerio de Educación –apoyado por organismos internacionales– a tomar medidas para hacer frente a la crisis.

2.1. Medidas tomadas desde el Ministerio de Educación (MED) en esta década.

Las medidas tomadas por el MED para enfrentar la crisis educativa fueron:

- La realización de un diagnóstico de la educación peruana. Entre 1993-1994 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), UNESCO y el Ministerio de Educación elaboraron un diagnóstico en el que encontraron una serie de problemas de la educación nacional. Entre ellos podemos mencionar: la falta de materiales, el uso inadecuado de métodos, el bajo nivel de remuneraciones de los maestros, la gestión ineficiente, la pérdida de liderazgo nacional del Ministerio de Educación, entre otros. Según este diagnóstico, la educación en el Perú se encontraba en su peor momento. Estos organismos internacionales ofrecieron un plan de acción que tomó el nombre de MECEP (Mejoramiento de la calidad de la educación primaria). El BID trabajó un proyecto en educación secundaria y GTZ con la educación bilingüe, que había desaparecido de la organización del MED.
- El desarrollo de programas de apoyo social vinculados con la nutrición y la salud. Por ejemplo, el Programa de emergencia en alimentación *La escuela defiende la vida*, como un programa de ayuda social, que atendió a más de tres millones de escolares.
- La implementación de una reforma curricular que se centró en la articulación del Programa de Inicial y Primaria. El paso de un currículo por objetivos al currículo por competencias basado en un enfoque que se llamó "el nuevo enfoque pedagógico". Se redujo la secundaria a cuatro años y se implementó el programa del Bachillerato. Asimismo se implementan nuevos programas de informática educativa para las escuelas primarias (Infoescuela) y se promueve el programa Huascarán que tuvo previsto instalar 5

000 módulos en las escuelas de zonas rurales y urbanas del país (Ministerio de Educación, 2001-2006).

- El desarrollo de programas de capacitación del magisterio nacional. Cabe destacar el plan nacional de capacitación docente (PLANCAD) que fue un programa de capacitación para maestros en servicio que duró siete años (1995-2001) y capacitó a 159,345 docentes de los niveles de inicial, primaria y Secundaria a nivel nacional (Sánchez Moreno y otros, 2006) con el objetivo de que se apropiaran del nuevo enfoque pedagógico. Asimismo, se ejecutó el plan nacional de capacitación en gestión educativa (PLANGGED), programa dedicado a capacitar a los directores de escuela en herramientas de gestión educativa.
- La creación de la Unidad de Medición de la Calidad educativa-UMC (1996). Instancia técnica del Ministerio de Educación, responsable de crear y consolidar un sistema de evaluación de la calidad, lo que permitió iniciar una cultura de medición de los resultados educativos. La creación de la UMC se dio en el marco del desarrollo de un sistema de evaluación de la calidad con el fin de brindar información relevante para la formulación de Políticas Educativas, por un lado; y mantener informada a la sociedad en general de los resultados y de los procesos de nuestro sistema educativo, por otro lado.
- El diseño de un nuevo currículo para los Institutos Pedagógicos con recursos y asesoría técnica alemana (1997). En este nuevo currículo de formación para el nivel primaria se enfatiza: "Define y elabora Proyectos Educativos Institucionales, sobre la base del diagnóstico y perfiles institucionales y acompaña su gestión eficiente...Diversifica el currículo..." (Ministerio de Educación, 1997). Acciones que son propias de la gestión, y que no encontramos, explícitamente, dentro del plan de estudio de formación de este currículo, alguna asignatura que lleve a los futuros

profesionales de la educación al logro de estas capacidades. Aunque en el actual plan de estudios para el nivel de inicial (2003) el tema de gestión aparece como un punto más dentro de la asignatura: Currículo, Tecnología y Gestión.

- El desarrollo del programa de Infraestructura Educativa. Consistió en la construcción de locales escolares e implementación de mobiliario y equipamiento educativo. La sobrevaloración de la infraestructura fue uno de los rasgos principales de este período. A decir de Iguíñiz (1995) fue una época de "modernización material".

Estas medidas fueron en gran parte coyunturales pero no abarcaron la estructura del sistema educativo que es la que requería de los cambios. Dentro de este contexto, se privilegian las estrategias metodológicas y se pierde de vista la intencionalidad educativa lo que hace que la formación integral del estudiante quede a la deriva.

2.2. Características de la gestión educativa de los 90.

Podemos resumir las características de la gestión educativa de los noventa de la siguiente manera:

- Intento del fortalecimiento de la autonomía y descentralización a través de dos normas la RM 016-ED de 1996 y el DS 007-2001. Se delegó a los directores autonomía y capacidad de toma de decisiones con el fin de fortalecer la autonomía de los centros educativos. A partir del año 1996 con la RM 016-ED la escuela toma mayor protagonismo. Acostumbrados al centralismo del Ministerio de Educación, la escuela ahora debía definir sus proyectos educativos institucionales (PEI), gestionar y evaluar sus procesos. Estos PEI trabajados con el concurso de todos los miembros de la comunidad educativa deberían darle identidad a la

organización educativa con la definición de su misión, visión, objetivos estratégicos y valores adecuados a las particulares necesidades de cada realidad. Las normas mencionadas dan un marco para la gestión pedagógica e institucional en los centros educativos de los diferentes niveles con la finalidad de fortalecer la capacidad de gestión de los directores de las escuelas. Además, constituyen lineamientos de gestión importante porque otorgan al director amplios poderes para que pueda realizar su tarea de gestión y acompañar a la comunidad educativa en la elaboración y ejecución de las herramientas de gestión como el Proyecto Educativo Institucional, (PEI), el Proyecto Curricular de Centro (PCC), el Plan Anual de Trabajo (PAT) entre otras. Por otro lado, se dieron algunas medidas relacionadas con la autonomía de las escuelas como por ejemplo, el paso de un currículo diseñado desde el Ministerio de Educación a un currículo diversificado con el tercio de libre disponibilidad¹, la creación de instancias de participación de la comunidad como los consejos participativos de educación en los diversos niveles², la selección y contratación de los profesores, la calendarización del año escolar, entre otras medidas. Ambas normas –RM 016-ED de 1996 y DS 007-2001- "constituyen el instrumento más evidente de descentralización educativa" (Vásquez y Oliart, 2007: 44).

- Preocupación por mejorar la capacidad de gestión de los directores de los centros educativos a través del Plan Nacional de Capacitación en Gestión de la Educación (PLANGED). Este Plan de capacitación intentó capacitar a los directores en elaboración, implementación y ejecución de herramientas de gestión como el PEI, el PCC, el PAT.

1 10 horas de libre disponibilidad para desarrollar áreas, talleres o cursos electivos específicos que contribuyan al logro de aprendizajes que se consideren prioritarios en la institución educativa.

2 Podemos identificar consejos de participación a nivel regional (COPARE), a nivel local (COPALE) y a nivel institucional (CONEI).

Además, dadas las circunstancias de deterioro en la gestión que se vivían en la escuela, pretendió estimular en ellos capacidades de gestión que le ayuden a resolver problemas como el manejo del clima institucional, por ejemplo. Según Vásquez y Oliart (2007) entre 1994 y 1996 se logró capacitar a más del 80% de directores de escuela del país y se intentó, además, atender a los sectores más alejados a través de un plan de capacitación a distancia.

- Gestión educativa con mirada gerencial. Las figuras de director-gerente y de escuela-empresa se hacen muy fuertes durante esta década, lo que explica el hecho de involucrar a la gestión educativa en la concepción de libre mercado (Ramírez y otros, 1997). Es así que, en esta época proliferan instituciones educativas sin mayor control. La educación es dejada a la libre oferta y demanda del mercado como si fuera una mercancía. En estas circunstancias aumentan en forma desmedida las instituciones educativas particulares, como una forma en que el Estado elude su responsabilidad de brindar el servicio educativo. Además, cualquiera puede formar escuelas. No hay regulación ni control, como afirma Iguñiz, "las instituciones privadas pueden hacer cualquier cosa" (1995:142).
- Pérdida de liderazgo del MED como rector de la política y gestión educativa. Ello debido, entre otras causas, a la escasez de personal calificado: "La gestión administrativa y financiera es altamente ineficiente y de una burocracia rígida" (Guerrero y otros, 2000: 24). En palabras de Iguñiz (1995: 143), existió "...desprofesionalización de la conducción y gestión educativa... cuando más se requería una conducción y gestión fina... optó por una chata versión de 'gerenciar' el sector". Al respecto, por ejemplo, sólo se preocupó de la dirección, organización y asesoría de los Programas de Capacitación desde el nivel central y delegó en instituciones educativas públicas y privadas –Entes Ejecutores–, la ejecución de los mismos pero no ejerció sobre ellos ningún

control "serio" que le permita asegurarse de la calidad en la aplicación de estos programas.

- Participación de la sociedad civil en iniciativas educativas, como la de los Organismos No Gubernamentales (ONG) en la capacitación de docentes en servicio. Es así como el Programa Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) que se inicia en 1995, estuvo a cargo de estas instituciones.
- Discontinuidad en las Políticas. El no contar con un proyecto educativo nacional de largo plazo y los cambios constantes de los ministros de educación nos dicen de la fragilidad en la pertinencia y continuidad de las políticas que se adoptan poniendo en riesgo el desarrollo de programas y experiencias.

En resumen, podemos decir que la gestión en la década de los noventa fue la de las reformas educativas, la de la reposición de la educación en la agenda pública, la de propuestas para la gestión educativa, la de otorgar autonomía a las escuelas, la del financiamiento extranjero, de capacitación docente y la de la expansión educativa. En esta década se acentuaron las deficiencias del sistema educativo que no fue capaz de atender las necesidades educativas del país. Se brindaba educación, había cobertura educativa, sobre todo en primaria, pero sin calidad. Es así como se llega al siglo XXI.

3. LA POLÍTICA Y LA GESTIÓN EDUCATIVA PERUANA EN EL SIGLO XXI: CAMINO A LA DESCENTRALIZACIÓN

Como venimos analizando, la educación en el Perú ha heredado una crisis que se manifiesta en diversas dimensiones problemáticas (Chiroque, 2006). El Proyecto Educativo Nacional-PEN, (2006) sostiene que la actual gestión del sistema educativo presenta escasez de recursos, rigidez administrativa, burocratismo y sobre todo

"corrupción proliferante", o como se afirma en Lineamientos de Política educativa 2001-2006, se recibe un sistema educativo "...poco amable para sus usuarios, desenfocado e ineficaz..." (p. 7).

Todos los lineamientos de Política que se establecen a partir del 2001 tienen presente que para enfrentar el deterioro de la educación se debe iniciar y fortalecer el proceso de descentralización de la gestión educativa. Además, reconocen que los cambios en calidad y equidad educativa sólo serán posibles en un sistema educativo descentralizado (R.M. 168-2002-ED).

El gobierno de transición (2001) jugó un papel muy importante al generar espacios de reflexión y de consulta popular que propiciaron esta descentralización. Son tres los espacios de reflexión más importantes que promovió. El primero, la **Consulta Nacional de Educación** (2001) en el que se destaca a la descentralización como uno de los imperativos de esta consulta. El segundo, **Propuestas para un Acuerdo Nacional por la Educación** (2001), cuyo objetivo principal fue la elaboración del Proyecto Educativo Nacional, y el tercero, **El Acuerdo Nacional de Gobernabilidad (AN)** (2002) que en su Décimo Segunda Política de Estado se orienta hacia el proceso de descentralización, a la eliminación de las brechas de calidad educativa, a la revaloración de la carrera magisterial, a la erradicación de todas las formas de analfabetismo, y a fomentar y afianzar la educación bilingüe en un contexto intercultural, entre otros.

Es en estos espacios de reflexión donde encontramos las exigencias educativas a las que la gestión de la educación del siglo XXI tiene que enfrentar.

3.1. Exigencias planteadas a la gestión educativa en el siglo XXI.

La gestión educativa peruana, en el nuevo siglo, tiene que considerar las exigencias –con el objetivo de lograr una educación de calidad con

equidad— que viene señalado y reclamando la sociedad peruana. Según Capella (2004) son dos las herramientas con las que se puede alcanzar este objetivo: la ética —como un imperativo para reducir las tremendas e injustas diferencias sociales— y la participación ciudadana —como un imperativo estratégico para impulsar la transformación educativa.

A nuestro entender son cinco las exigencias que debe asumir la gestión educativa: la equidad, la calidad, la ética, la pertinencia, la participación y la descentralización.

Un aspecto importante dentro de la actual gestión educativa en el país es la abundante normatividad que dirige las acciones hacia la búsqueda de una mejora de la educación con equidad (la Ley General de Educación 28044-2003; el Proyecto educativo Nacional-PEN- 2006, los Lineamientos de Política 2001-2006; 2002-2006; 2004-2006, el DS 078-2006 PCM que autoriza la municipalización de la gestión educativa, entre otros). Es bajo esta mirada de la Normatividad, que presentamos las exigencias mencionadas.

a) Equidad. Según Bello (2004) el Perú "...no cumple con el mínimo de equidad social... como condición para que la escuela pueda educar" (p. 239). Si bien nuestro país ha logrado ampliar la cobertura en el acceso a la escuela (96% en la educación primaria, 86% de la educación secundaria en el año 2003) —lo que puede significar una mayor democratización— se mantienen diferencias de fondo en la educación de los niños y las niñas, educación pública y privada, escuela urbana y rural, Lima y el resto del país y según niveles de pobreza, alcanzando niveles de desigualdad y exclusión en el acceso a la salud, a la educación, a los bienes y los servicios públicos y a las oportunidades que como ciudadanos con derechos poseemos. Esta situación se ve reflejada principalmente en la población andina y amazónica, rural y campesina.

3 Datos presentados por el Ministerio de Educación - Unidad de Estadística Educativa (2005).

El principio de equidad es uno de los principios educativos establecidos en la Ley General de Educación N° 28044-2003 (igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y trato en el sistema educativo) y se expresa en todos los lineamientos de política educativa mencionados como uno de los objetivos estratégicos del sistema educativo: "asegurar la equidad en el acceso en el servicio educativo... priorizando el desarrollo de la educación rural... compensando las desigualdades sociales... cerrando las brechas de cobertura... y tecnológica que separa el campo de la ciudad..." (Ministerio de Educación, Lineamientos de política educativa 2001-2006: 17).

Entre las medidas diseñadas para enfrentar esta exigencia están: primero, el Estado compromete una inversión a realizarse en los próximos años con el afán de disminuir las desigualdades entre las zonas rurales y urbanas; segundo, priorizar 2508 instituciones educativas de mayor pobreza; tercero, dar una nueva política de infraestructura educativa y cuarto, fortalecer la escuela pública.

Por otro lado, se busca garantizar la equidad a favor de los sectores en condición de mayor vulnerabilidad, así las instituciones educativas unidocentes y multigrado en áreas rurales tendrán prioridad en la asignación de recursos para la atención de sus requerimientos en capacitación, infraestructura, equipamiento, materiales educativos y recursos tecnológicos.

Sin embargo, según la evaluación de las políticas educativas 2001-2005 realizada por el MED (Ministerio de Educación, 2006), el Informe del Progreso educativo realizado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL y GRADE, 2006) y el Balance de un año de gobierno en educación en el marco del Proyecto Educativo Nacional presentado por el Consejo Nacional de Educación (2007) no solamente no se ha alcanzado la cobertura en la zona rural y en niños y niñas de 3 a 5 años (57,7 % en el 2005), sino que además la tasa de analfabetismo en mujeres de pobreza extrema

llega a 21% y todavía no se ha generado una dinámica de cambio que permita romper los círculos de exclusión. Es decir aún estamos lejos de la equidad y aún persisten las desigualdades tanto en el acceso como en los logros educativos.

b) Calidad. A decir de Torres (2004) para asegurar la calidad hay que asegurar no sólo el acceso a la escuela sino el acceso al aprendizaje y en este sentido la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es uno de los puntos de preocupación por la calidad.

Esta exigencia es la parte medular de todo el sistema educativo. Por esta razón viene siendo reclamada desde toda la normatividad existente, en la que se establece como otro de los objetivos estratégicos. Está expresada como una de las políticas tanto en la Ley General de Educación como en el Proyecto Educativo Nacional (PEN). En la primera se sostiene que la calidad asegura condiciones para una educación integral, pertinente, flexible y en el segundo, es el primer objetivo estratégico: oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos. Del mismo modo, es exigida en la XII política del Acuerdo Nacional y en el Pacto Social de compromisos recíprocos por la educación (2004-2006). Sin embargo, si nos remitimos a los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes, realizadas tanto en 1998 como en 2004 veremos que no se ha logrado el nivel de calidad esperado.

Dentro de las medidas planteadas para alcanzar la calidad están: la duplicación de la inversión de los recursos del Estado desde el 14.82% en el 2001 hasta el 30% en el quinquenio 2001-2006; ampliar, fortalecer y mejorar la calidad de la educación inicial; mejorar drásticamente la calidad del desempeño y la condición profesional de los docentes y establecer la mejora de la calidad a través del uso de las TIC. Otras medidas que se anuncian son: mejorar la educación rural y expandir la educación bilingüe intercultural, 1000 horas efectivas de clase, la descentralización educativa y la movilización de la sociedad en torno a

la lectura, los aprendizajes y los valores (Lineamientos de Política 2004-2006).

c) Ética. Helfer y otros (2004) dan cuenta de cómo la corrupción se encuentra instalada de diversas formas en el sector educación, y que en procesos de descentralización de transferencia del poder, se corre el riesgo de que se "repartan y multipliquen las ocasiones para ejercer ese poder de manera corrupta" (p.10). Al respecto, en la investigación realizada por Helfer y otros (2004)⁴ encuentran que la corrupción está institucionalizada en las diversas instancias de gestión educativa. Para el caso de la corrupción a nivel de la institución educativa se encontró: maltrato físico a los estudiantes, falsificación de documentos, coimas en distintas modalidades (por notas aprobatorias, por contratación de personal, por emisión de constancias, por licencias y permisos), acoso sexual, seducción, abuso de autoridad, colusión con editoriales y librerías para recomendar la adquisición de determinados textos escolares, uso indebido o robo de recursos propios y de los recursos recaudados por las APAFAS, cobros excesivos, cobros indebidos, sobornos, asistencia irregular de profesores a centros educativos ubicados en zonas rurales y de frontera.

En el Décimo Informe anual de la Defensoría del Pueblo (2006) se plantea que el sector educación es uno de los sectores de quien se ha recibido más denuncias por corrupción. El PEN lo resalta cuando afirma que es el MED la institución pública con más quejas recibidas "... son las escuelas las que concentran el 83% del total de todas las denuncias de corrupción..." (p. 95).

Esta situación de corrupción hace volver la mirada a la ética como uno de los principios fundamentales de la gestión de la educación. La ética

4 Esta investigación es parte del proceso seguido por la Comisión de Educación del Congreso para la elaboración del proyecto de Ley Anticorrupción en el Sector Educación (2003-2004).

como principio de la educación se establece desde la Ley General de Educación N° 28044. El PEN la considera como uno de los objetivos estratégicos referido a la gestión educativa. Los lineamientos de política educativa proponen moralizar la gestión del sistema educativo y se plantea como medida "...iniciar una amplia auditoría institucional que detecte y corrija los problemas de moralidad..." (Lineamientos de Política educativa 2001-2006: 25). Así mismo, en los lineamientos de política del 2004-2006 la democratización y la moralización de la gestión del sistema educativo es una de las nueve políticas educativas que se plantean con una lógica de transparencia y de comunicación abierta con la ciudadanía. Otras medidas propuestas son: la reformulación del rol del MED y la rendición pública de cuentas al final de cada año por parte del MED y de los gobiernos regionales.

Por otro lado, para realizar este control los lineamientos consideran tres líneas de acción: la primera, convocar de manera sistemática a los actores sociales y medios de comunicación para dialogar. La segunda, establecer una política de "tolerancia cero" para mejorar la calidad educativa, y la tercera impulsar una educación en valores. La participación de la ciudadanía es un punto importante en la que se apoya esta política educativa.

d) Pertinencia. El Perú es un país multicultural y plurilingüe, por ello, la pertinencia es una exigencia y a la vez un desafío que el sistema educativo debe garantizar a cada una de las realidades locales que existen en el país. En este entendido la gestión educativa debe ser capaz de atender esta diversidad cultural y lingüística (Lineamientos de Política educativa 2001-2006). La medida tomada desde estos lineamientos es: fortalecer la educación rural y expandir la educación bilingüe intercultural cerrando las brechas entre lo rural y lo urbano.

En la Ley General de Educación N° 28044 la pertinencia se atiende desde el principio educativo de la interculturalidad: "... que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país..." (Art. 8°).

Sin embargo como afirma Chiroque (2006) no todo lo que se enseña y aprende es coherente con los rasgos culturales de la población.

La diversificación curricular y la educación bilingüe intercultural, es otra de las formas de encarar la pertinencia educativa: "... La educación peruana es intercultural en todos sus niveles y modalidades y garantiza la interculturalidad como eje transversal..." (Lineamientos de Política educativa 2002-2006: 13). Además, se establece que el PEI es una herramienta que debe dar pertinencia a la realidad local. Es decir, se diversificará el Diseño Curricular Nacional (DCN) a la realidad socio-cultural, económica y productiva de cada región (Lineamientos de Política educativa 2004-2006).

e) Participación ciudadana. Ésta es una de las exigencias que se incorpora a la gestión educativa a partir de las políticas educativas. Así, la Ley General de educación N° 28044 tiene diferentes artículos que promueven la participación de la sociedad en la educación. Estos se refieren, el primero, a la creación de órganos de participación y vigilancia ciudadana que se establecen en cada escuela: el Consejo Educativo Institucional –CONEI–; el segundo, a la definición y desarrollo de políticas educativas dentro del marco de una sociedad educadora; el tercero, a los medios de comunicación; y, el cuarto, a las empresas. Es decir, desde la ley se involucra a diferentes organizaciones civiles públicas, privadas y a la sociedad civil en general.

Por otro lado, en el PEN esta participación queda expresada en el sexto objetivo y en las políticas que establece al 2021 las cuales guardan relación con lo establecido en la ley mencionada: una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad.

Así también, en los lineamientos de Política 2004-2006, dos de las nueve políticas que establece están dirigidas a la participación. La primera, impulsa la emergencia educativa, enfatiza la movilización social y el compromiso de la comunidad y ciudadanía. En la segunda, (la

quinta política) se reconoce la función educadora de la sociedad y su participación.

Un hecho importante que merece destacarse en este punto es el **Acuerdo Nacional por la Educación**, que convocó, entusiasmo y comprometió a más de trescientas mil personas a lo largo y ancho del Perú para apoyar a la educación. La Consulta Nacional de Educación, respondió así a dos necesidades insatisfechas de la sociedad: participación y diálogo. A través de esta consulta los ciudadanos pudieron expresar sus opiniones, demandas y expectativas sobre educación (Ministerio de Educación, 2001).

En resumen, la educación sigue enfrentando una dura crisis, pero están dadas las condiciones desde la Normatividad vigente (una Ley General de Educación –en plena aplicación–, un Proyecto Educativo Nacional al 2021 aprobado como política de Estado, una Ley de carrera pública magisterial –recientemente aprobada– y un proceso de descentralización en marcha) para una gestión de la educación con equidad, pertinencia, calidad y ética.

3.2. La Descentralización como un nuevo modelo de gestión educativa: La municipalización de la gestión educativa.

En los últimos diez años se ha establecido una serie de políticas a nivel de gobierno para iniciar los procesos de descentralización del Estado. El sector educación también ha estado comprendido en ello, aunque ha sido un proceso más lento que en los otros sectores, pues la ley de Bases de la Descentralización dejó para una fase final la transferencia de funciones y competencias en los sectores de salud y educación (entre el 2005 y 2009). Sin embargo, pese a que formalmente la transferencia se ha iniciado en el 2007, ya las direcciones Regionales de Educación están avanzando por ejemplo, en la elaboración de sus proyectos educativos regionales (Iguíñiz, 2005).

La descentralización es planteada actualmente en el país, como un nuevo modelo de gestión que busca impulsar la calidad educativa y es considerada como una alternativa que dará eficiencia, calidad y equidad a la educación peruana. Esta reforma descentralista se plantea como un proceso ordenado y progresivo de transferencia de competencias, poder de decisión y recursos desde el gobierno central a los gobiernos regionales y locales. Los procesos de descentralización educativa otorgan una mayor autonomía en las decisiones a las instancias locales: la dirección regional de educación (DRE), la unidad de gestión educativa local (UGEL) y las escuelas. Actualmente, decisiones en el ámbito pedagógico y administrativo pasan del nivel central a las instancias escolares y se otorgan nuevas facultades a las escuelas.

La Ley General de Educación promulgada en el 2003 legitima y promueve un nuevo modelo de gestión educativa –descentralizado– caracterizado por la atención a una educación de calidad con equidad donde se contemplan todas las exigencias analizadas. En el artículo 63 sostiene que "la gestión del sistema educativo es descentralizada..." y, amplía la descentralización priorizando la autonomía de la institución educativa. En concordancia con la ley, la descentralización de la gestión educativa es la quinta política establecida en los Lineamientos de política educativa 2004-2006, y en ella se sostiene que el proceso de descentralización constituye una de las reformas principales para modernizar el Estado y responde a décadas de demandas regionales y locales. Considera además que requiere la participación de todos los peruanos.

3.2.1. La Municipalización de la gestión educativa⁵.

En el Perú la descentralización de la educación se está dando a través de la municipalización de la gestión educativa. La municipalización de

5 En el marco normativo de la Ley General de Educación no se considera la municipalización de la educación, se señala más bien que las municipalidades

la gestión educativa es el ejercicio de la dirección y conducción de los servicios educativos que se brindan en el ámbito distrital (DS. 078-2006-PCM), cuyo objetivo general es "mejorar la calidad de la educación con la aplicación de un modelo de gestión educativa, con la participación del Municipio y de la Comunidad Educativa Local..." (Plan de Municipalización de la Gestión Educativa y Lineamientos del Plan Piloto 2007:10).

La municipalización de la gestión educativa presenta las siguientes características: la unidad mínima de planificación es el distrito; se articulan los roles de los gobiernos nacionales, regionales y locales; el Proyecto Educativo Local se articula con el Proyecto Educativo Regional y con el Proyecto Educativo Nacional; el gobierno local participa directamente en la gestión de las instituciones educativas y la sociedad participa directamente de la gestión a través de los consejos educativos institucionales; entre otras.

La propuesta de descentralización concede el rol principal a los agentes directos: la comunidad educativa y la municipalidad distrital. Un factor importante que se debe tener en cuenta es que en este proceso se toma como unidad básica de planificación la **municipalidad distrital**. La estrategia de implementación es conformar en cada municipalidad el Consejo Educativo Municipal (CEM) formado por el alcalde y los consejos educativos institucionales-CONEI, de cada institución educativa. El CEM será el órgano encargado de decidir y conducir

coordinan y apoyan la prestación de servicios de las instituciones educativas y contribuyen al desarrollo educativo en el ámbito de su jurisdicción (art. 82). Para Iguiniz (2005) en la ley se opta por la regionalización y no por la municipalización, encontrando así una incoherencia con la Ley orgánica de municipalidades la que repite las funciones que la Ley otorga a las Unidades de Gestión Local (UGEL) instancia del gobierno regional. Con la asunción del mando del nuevo gobierno (julio 2006) se planteó pasar la gestión educativa a las Municipalidades del país. La municipalización de la educación se encuentra, en experiencia piloto aunque –como ya señalamos– no se la reconoce explícitamente en la Ley General de Educación.

todos los procesos de gestión educativa en el ámbito local. Este proceso se inicia en el 2007 y se generalizará en el 2015. Cada CEM contará con una Secretaría Técnica de apoyo administrativo al CEM.

Entre las competencias que se le confieren a la municipalidad en este proceso están: ejecutar la contratación del personal docente y administrativo, diseñar y ejecutar el Proyecto Educativo Local, conducir la diversificación curricular, construir, equipar y mantener la infraestructura de los locales escolares, promover y ejecutar los programas de alfabetización, controlar la asistencia del personal a las instituciones educativas y autorizar pagos y descuentos de las planillas de los docentes y administrativos.

Por otro lado, dos son los puntos importantes que merecen ser destacados en este proceso. El primero referido a las investigaciones que se realizarán y que servirán de base para descubrir propuestas diferentes respetando la diversidad cultural del país y el segundo es el monitoreo permanente que dará soporte al proceso de municipalización de la educación.

El financiamiento para la municipalización de la gestión educativa estará a cargo de: el Tesoro Público (transferencia de fondos), aporte de fondos como los recursos provenientes del Canon, sobre canon, rentas de Aduana y otros como los recursos del Fondo de Compensación para la Municipalización de la Gestión Educativa – FONCOMUGE y cooperación de organizaciones nacionales e internacionales.

El proceso de municipalización de la gestión educativa se realizará progresivamente y por etapas y se inicia con un Plan Piloto (2007-2008). Además comprende las etapas de: Expansión (2009-2010) y de Generalización (2011-2015).

3.2.2. El Plan Piloto de Municipalización educativa.

Según los Lineamientos del Plan Piloto de Municipalización de la Gestión Educativa (Ministerio de Educación, 2007a) se busca implementar modelos de gestión para responder a la necesidad de mejorar la calidad de la educación. Éste involucra la participación del gobierno local distrital y los Consejos Educativos Institucionales –CONEI (integrado por director de la escuela, docentes, alumnos, padres de familia y comunidad). El CONEI denominará a su representante para integrarse de pleno derecho al CEM como agente principal de la gestión educativa local.

El Plan Piloto fue autorizado a funcionar a partir del 1 de enero del 2007 y tiene como objetivo aplicar una nueva dinámica de gestión educativa. En el país recién se inicia este modelo de gestión mientras en otros países de la región –Argentina, Brasil, Chile– ésta es ya una experiencia ganada y hoy dirigen sus esfuerzos hacia modelos más complejos de autoadministración de las escuelas.

Dentro de las estrategias consideradas para la ejecución de este Plan Piloto están las siguientes:

- Intervención de Municipalidades distritales del ámbito nacional de diferente tipología y según características: geográfica, socioeconómica, educativas, entre otras.
- Acompañamiento de un Plan de Investigación que evaluará las variables del Plan para hacer los ajustes correspondientes.
- Medición de resultados de su aplicación. Para ello contará con municipalidades "control" que permitan medir el impacto de la propuesta.
- Su financiamiento será complementado con el FONCOMUGE y otras fuentes para superar las inequidades de la gestión educativa municipalizada.

Por otro lado, en el Plan Piloto participan 56 municipalidades distritales ubicadas en las 26 regiones a nivel nacional: dos distritos por región en promedio y cinco de Lima Metropolitana.

El total de instituciones educativas que intervienen son 1,883 –de las más de 40,000–, con 7,823 docentes y 186,164 niños y niñas de educación inicial y primaria.

En la organización del Plan Piloto intervienen el MED, Gobiernos Regionales, Direcciones Regionales de Educación (DRE), Unidades de Gestión Local (UGEL), la Municipalidad distrital, la Secretaría de descentralización de la Presidencia del Consejo de Ministros y órganos de cooperación (ONGs). A través de esta herramienta se establece la comunicación entre el MED, las municipalidades y las instancias de Gestión Educativa Descentralizada responsables de la ejecución del plan (Hoja de Ruta 001-2007-Orientaciones para el inicio del Plan Piloto)

En la Hoja de Ruta 001-2007 (Ministerio de Educación, 2007b) se establecen los lineamientos para la implementación del plan que comprenden, primero, que todas las instituciones educativas de inicial y primaria del ámbito de cada municipalidad quedan integradas al Plan. Segundo, se constituye el primer CEM (formado por todos los directores de las instituciones educativas), tercero, se transferirá los recursos presupuestales a las Municipalidades del Plan Piloto, cuarto, se transfiere el Acervo Documentario, y quinto, se transfiere el estado contable del activo, pasivo y patrimonio.

Por otra parte, hasta el 17 de abril del 2007 se han constituido 43 CEM de las 56 municipalidades del Plan Piloto (Ministerio de Educación, 2007b). En el marco de esta transición de modelos de gestión educativa cabe preguntarnos si los actores tienen o no las competencias que les permitan aprovechar las potencialidades o enfrentar los riesgos de este nuevo modelo. Por ahora es muy pronto, aun para evaluar el impacto de esta propuesta.

Frente a todo lo expuesto surge la necesidad de formación en gestión educativa con exigencias de estrategias para atender los diversos niveles de gobierno de la educación: nacional, regional, municipal e institucional o para los que en forma particular aspiran intervenir en la gestión educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Bello, M. (2004) *Escuela y condiciones de educabilidad en Reformas y escuelas para el nuevo siglo*. Lima: Foro Educativo.

Biondi, L. (1995) *Financiamiento de la educación en Políticas educativas: Propuestas para el debate*. Lima: Tarea de Asociación de Publicaciones Educativas.

Capella, J. (2004) *Sentido del Congreso Internacional en Reformas y escuelas para el nuevo siglo*. Lima: Foro Educativo.

Cardó, A.; Díaz, H.; Vargas, R.; Malpica, C. (1989) *Planificación y desarrollo de la educación en el Perú. Un análisis de la experiencia del período 1948-1985*. Informe de investigación del IIPE N° 77. Paris.

Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2004) *Hatun Willakuy. Versión abreviada del Informe final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación-Perú*. Lima: Comisión de entrega de la CVR.

Chiroque, S. (2006) "Educación Peruana: ¿Nueva dirección?, ¿Nuevos rumbos?" En Desafíos educativos para el nuevo gobierno. *Revista de Foro Educativo*. 3(8): 4-6. Lima.

Congreso de la República del Perú. *Ley General de Educación 28044-2003*

Consejo Nacional de Educación (2007) *Balance de un año de gobierno en educación en el marco del proyecto educativo nacional*. Documento de trabajo. 23 de julio del 2007.

Consejo Nacional de Educación (2006) *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Consejo Nacional de Educación. Lima-Perú.

Díaz, H. (1997) *Administración y gestión en la educación peruana* en Sánchez Moreno, G. y Díaz, H. *Gestión educativa*. Lima: Foro Educativo

Foro Educativo (1994) *Fines y Estructura de la educación peruana*. Lima: Foro Educativo.

Guerrero, L.; Valdivia, M. y Miranda, A. (2000) *Educación para Todos en el Perú Balance de una década-Documento Base- en Educación para todos Balance de una década*. Lima: Foro Educativo.

Helfer, G.; Alvarado, V.; Gutierrez, T.; Pacasio, N. (2004) *Educación libre de corrupción*. Lima: Congreso de la República.

Iguñiz, M. (2005) *Política educativa y democracia en el Perú*. Lima: Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Mayor de San Marcos y Tarea, asociación de publicaciones educativas.

Iguñiz, M. (1995) El caso peruano en Edwards, V. Osorio, J. (comps). *La Construcción de Políticas Educativas en América Latina*. Lima: CEEAL-Tarea.

Kalinowski, D. (1994) "Desarrollo de la educación en el Perú". En *Fines y estructuras de la educación peruana*. Lima: Foro educativo.

Ministerio de Educación (2007a) *Plan de Municipalización de la Gestión Educativa y Lineamientos del Plan Piloto 2007*. Lima.

Ministerio de Educación (2007b) *Plan Piloto de la Municipalización de la Gestión Educativa 2007*. Hoja de Ruta N° 001 y 002-2007-ME/VMGI-OCSR-Plan Piloto

Ministerio de Educación (2006) *Evaluación de las Políticas Educativas 2001-2005*. Lima: Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa. Unidad de Programación.

Ministerio de Educación (2004) *Movilización Nacional por la educación*. <http://www.movilizacionporlaeducacion.org/home.html>

Ministerio de Educación (2001) *Las Voces del país. Resultados de la Consulta Nacional de Educación*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. *Lineamientos de Política educativa 2001-2006, 2002-2006; 2004-2006*. Lima.

Ministerio de Educación (1997) Dirección Nacional de Formación y Capacitación docente. Unidad de Formación docente. *Currículo de Formación docente. Especialidad de primaria*. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/dinfocaprimariaysecundaria.php> consultado el 03 de agosto del 2007.

Ministerio de Educación (1970) *Reforma de la Educación peruana. Informe general*. Lima.

Morillo, Emilio (s/f) "Reformas Educativas en el Perú del siglo XX" *Revista Iberoamericana de Educación* <http://www.rieoei.org/deloslectores/233Morillo.PDF> consultado el 19 de mayo del 2007.

Pontificia Universidad Católica del Perú (2001) *Educación y Desarrollo regional (Segunda Unidad Didáctica): El rol de la educación y su repercusión en el desarrollo regional*. Lima: Facultad de Educación. Diploma de Segunda Especialidad en Formación Magisterial.

PREAL, GRADE (2006) *La educación peruana sigue enfrentando desafíos. Informe de progreso educativo*. Perú: Preal-Grade.

Presidencia de la República Decreto Supremo 078-2006-PCM *Plan Piloto de Municipalización de la Gestión Educativa de niveles educativos de Inicial y Primaria*. Lima

Ramírez, E., Sime, L., Cueto, S., Morillo, E., Miranda, A. (1997) *Hacia una propuesta de educación primaria para el Perú*. Lima: Foro educativo.

República del Perú. Defensoría del Pueblo (2006) *Décimo informe anual de la Defensoría del Pueblo*. Documento de trabajo.

Sánchez Moreno, G. y Equipo Técnico de la Unidad de Capacitación Docente de la DINFOCAD (2006) *De la Capacitación hacia la Formación en Servicio de los Docentes. Aporte a la política. (1995-2005)*. Lima: GTZ PROEDUCA.

Torres, R. (2004) "Sistema escolar y cambio educativo: repasando la agenda y los actores en Congreso Internacional". En *Reformas y escuelas para el nuevo siglo*. Lima: Foro Educativo.

Vásquez, T; Oliart, P. (2007) *La descentralización educativa 1996-2001. La versión real de la reforma en tres departamentos andinos*. Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos.

II. EL ESTADO DE LA FORMACIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN A NIVEL DE MAESTRÍA EN EL PERÚ

Carmen Díaz Bazo

Betty Alfaro Palacios

Luis Sime Poma¹

Pontificia Universidad Católica del Perú

Este estudio contiene los resultados del levantamiento y análisis de información de la oferta académica a nivel de postgrado para la formación en gestión educativa en el Perú realizado en el marco del proyecto de colaboración entre el Conseil interuniversitaire de la Communauté française (CIUF) de Bélgica y la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Al igual que en América Latina, en el Perú se está llevando a cabo un movimiento de descentralización en la gestión educativa escolar. Para ello existe una abundante normatividad como una Ley General de Educación –en plena aplicación– un Proyecto Educativo Nacional aprobado como política de Estado y una Ley de carrera pública magisterial recientemente aprobada. Así como también Lineamientos de Política educativa y un Plan de Municipalización de la Gestión educativa y Lineamientos del Plan Piloto 2007.

Creemos que la formación en gestión educativa en el Perú requiere enfrentar ciertas exigencias planteadas por el contexto educativo peruano

1 Para la primera etapa de recolección de la información (julio - diciembre del 2006) se contó con la participación de la Magíster Blanca Joo.

como son: la equidad, la calidad, la ética, la pertinencia y la participación ciudadana. Ello para dar respuesta tanto a la pluriculturalidad como a los procesos de exclusión que se viven en nuestro país.

En el Perú, la oferta de formación para la gestión educativa –a nivel de maestría– surge en la década de los noventa. Ello podría explicarse en relación a tres circunstancias. La primera, como respuesta a las exigencias que planteaba la aparición del nuevo estilo descentralista de la gestión pública –y en particular de la gestión de la educación– para atender los niveles regionales e institucionales. Interés despertado no sólo en el Perú sino en América Latina debido al proceso de transformación educativa y a la necesidad de formación de recursos humanos para la gestión educativa (IIPE, 1999).

La segunda, como una alternativa de los docentes a la búsqueda de certificaciones académicas para posicionarse en el mercado laboral: "...para atender las nuevas demandas de calificaciones del mercado de trabajo..." (IIPE, 1999:13); y la tercera, al auge de la gestión como campo y disciplina, inicialmente enfatizada desde el mundo empresarial y que poco a poco se fue expandiendo a otros mundos laborales y profesionales como el educativo.

Durante las décadas del estilo centralista, los cargos de gestión educativa –como las direcciones de las escuelas– eran ocupados por los docentes con más años de servicios. Más tarde estos puestos se cubrían, primero a partir de un examen y segundo, además del examen se requería sustentar el Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa frente a la comunidad educativa correspondiente. En la actualidad se accede a estos cargos por concurso público (Ley General de Educación 28044). Ello exige una mayor especialización y la adquisición de competencias para la gestión.

Por tanto, es ante estas necesidades de formación que surgen las maestrías destinadas a especializar en las competencias requeridas. En

el país estas maestrías son otorgadas por las Escuelas de Postgrado de las Universidades tanto públicas como privadas.

Las primeras menciones que se ofrecen son las de Administración de la Educación, las que luego se transforman en menciones de Gestión de la Educación. Ello como consecuencia de que en América Latina se ha pasado de una visión verticalista propia de los estilos centralistas en la que unos eran los que planificaban y otros los que ejecutaban, a una visión de descentralización de la gestión "... que cambia las competencias de gestión de los actores involucrados" (Casassus, 2000: 5). Ahora los encargados de la conducción tienen tanto que planificar como ejecutar y evaluar, razón por la cual necesitan de una formación que les otorgue dichas competencias.

Para este estudio se ha optado por dirigir la atención hacia la oferta de formación académica –a nivel de maestrías– para la gestión educativa. Primero hacemos una descripción de manera general de los programas de formación de gestión educativa existentes en el país y segundo, hacemos una descripción más detallada de seis programas de formación en gestión: cinco programas ofrecidos por universidades públicas y uno ofrecido por una universidad privada.

Creemos pertinente resaltar que en nuestro país, aún no se tiene información sobre estudios de este tipo que ofrezcan un diagnóstico de la situación de estas maestrías. El antecedente más próximo se da a nivel latinoamericano (Braslavsky y Acosta, 2001) en el que se analiza la oferta de formación en gestión de la educación –tanto a nivel de pregrado como postgrado– en siete países de América latina².

2 Nuestro país no participó en dicho estudio.

1. OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El presente trabajo tuvo como propósito fundamental levantar información –de forma exploratoria– para analizar el estado de las ofertas de maestrías en gestión de la educación que se ofrecen en las universidades, tanto públicas como privadas de nuestro país. La primera tarea fue identificar los programas existentes y, a partir de ello, se seleccionó seis programas para estudiarlos en profundidad. Es así como en una primera etapa recogimos información general y luego, nos concentramos en los seis casos de estudio. Para ello se siguió las siguientes etapas:

a. Definición de las dimensiones de estudio: Estas fueron:

- Aspectos generales. Para la identificación y caracterización de los programas como: Universidades que ofrecen maestrías vinculadas con la Gestión de la Educación, la mención específica de la maestría, año de inicio del programa, créditos de las asignaturas y duración del programa.
- Aspectos académicos. La orientación de la maestría (académica o profesional) y el análisis de los planes de estudio (los perfiles o los objetivos, los contenidos, la metodología de enseñanza, la evaluación y las líneas y tipos de investigación).
- Recursos. El personal académico de los programas (número de docentes, gado académico, condición laboral y profesores invitados) y materiales producidos o utilizados por el programa (publicaciones, intranet, biblioteca virtual). Además se consideró los convenios internacionales existentes con otras instituciones.
- Resultados de la formación: Número de ingresantes, número de egresados y número de graduados.

b. Recojo de información: se realizó entre los meses de julio a setiembre del 2006 y entre abril y junio del 2007. Para ello se utilizó las estrategias que se indican a continuación:

1. Revisión de las páginas Web de los programas de postgrado en gestión de la educación de las universidades públicas y privadas que los ofrecen.
2. Consulta a la Asamblea Nacional de Rectores (ANR)³ sobre las estadísticas de las universidades a nivel nacional.
3. Consulta a la única publicación de la ANR, con información hasta el 2004 sobre la oferta de programas de maestrías en el país (Programas de: Doctorado, Maestría, Segunda especialización, edición 2006).
4. Encuestas aplicadas a los coordinadores de los programas las que fueron remitidas por correo electrónico y postal.
5. Consulta telefónica y por correo electrónico a los coordinadores de la oferta identificada y que no respondieron la encuesta oportunamente.

Queremos señalar que recoger información actualizada de los programas de maestría no ha sido nada fácil. Muchas de las páginas Webs institucionales no cuentan con toda la información disponible y vigente sobre el programa, esto es con información detallada sobre sus objetivos o perfiles de egreso, o sobre las asignaturas y número de créditos. Del mismo modo, no existe una práctica institucional que permita contar con información actualizada sobre el número de ingresantes, egresados

3 Organismo público constituido por los rectores de las universidades públicas y privadas de nuestro país.

o graduados, por ejemplo. Ello se agrava cuando no existe continuidad en la coordinación de la gestión del programa. Con todas estas limitaciones, sólo contamos con la información general otorgada por 12 programas de los 34 programas existentes⁴. De los 12 programas seleccionamos seis para un estudio en mayor profundidad.

c. Organización y análisis de la información: La información se organizó de acuerdo a las dimensiones de estudio. Para ello se partió del número total de universidades del país que ofrecen maestrías vinculadas con la gestión de la educación, para luego concentrarnos en aquellos programas seleccionados para el estudio de casos. A partir de este análisis se estableció, por una lado, la relación entre cada uno de los aspectos académicos y recursos con los perfiles u objetivos expresados en los planes de estudio; y, por otro, con las exigencias que se plantean a partir de las demandas del contexto y la política educativa nacional.

2. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA OFERTA DE MAESTRÍAS PARA LA FORMACIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

Las características que presentamos a continuación se han recogido de información de la Asamblea Nacional de Rectores para el año 2004, de las páginas Web institucionales de 30 universidades y de la información proporcionada en los cuestionarios completados por 12 programas de maestría en gestión de la educación de nuestro país.

a. Oferta Académica de las maestrías en gestión educativa. De acuerdo con la información recogida de la Asamblea Nacional de Rectores –ANR (2006), en el Perú al 2004 existe la oferta de una

4 Si bien se revisó las páginas Web de los 34 programas, sólo se pudo completar la información de 12 programas a través de la encuesta aplicada.

amplia gama de maestrías en universidades tanto públicas como privadas (741 maestrías). De ellas, 122 (16,5%) son maestrías en Educación. Las maestrías en educación se ofrecen del mismo modo en las universidades públicas y privadas (cuadro 1).

Cuadro 1

Total de instituciones y de programas de maestrías en general y en educación por sector. Año 2004

| Sector | Instituciones | Maestrías | Maestrías en Educación |
|--------------|---------------|------------|------------------------|
| Público | 33 | 512 | 64 (53%) |
| Privado | 47 | 229 | 58 (47%) |
| Total | 80 | 741 | 122 (100%) |

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la ANR (2006)

Del total de maestrías en educación, 34 (27.87%) ofrecen programas de maestrías en Gestión de la Educación o temas afines como administración educativa, gerencia educativa, planificación, calidad y acreditación en educación, entre otras. El 55% de los programas se ofrecen en universidades públicas y el 45% en las universidades privadas (Cuadro 2).

Del total de universidades que brindan la maestría en gestión educativa, cuatro de ellas ofrecen dos programas de formación vinculados con esta temática: la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, la Universidad Federico Villarreal y la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cuzco. Todas del sector público.

Cuadro 2

Total de instituciones y programas de maestrías vinculados a la gestión educativa. Año 2004-2006

| Sector | Nivel: Maestría | |
|---------|-----------------|-----------|
| | Instituciones | Programas |
| Público | 15 | 19(55%) |
| Privado | 15 | 15 (45%) |
| Total | 30 | 34 (100%) |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la información de la ANR (2006), de las consultas a las páginas Web de las universidades y de las encuestas realizadas (2006)

b) Menciones otorgadas. Las 34 menciones en gestión de la educación que otorga cada una de las universidades son muy heterogéneas y aunque en la oferta predomine la formación en gestión, algunas aparecen acompañadas con ciertas exigencias que se le plantean actualmente al sector educativo, como la calidad, la docencia universitaria y la educación bilingüe.

Cuadro 3

Total de Programas en Gestión Educativa con las diferentes menciones que otorgan

| Mención | Cantidad |
|--|----------|
| Gestión en Educación | 11 |
| Planificación y/o administración | 5 |
| Gerencia Educativa | 5 |
| Gestión y Planificación | 2 |
| Evaluación y Calidad | 4 |
| Docencia universitaria y Gestión educativa | 2 |
| Gerencia y Gestión | 1 |
| Innovación | 1 |

| Mención | Cantidad |
|-------------------------------|-----------|
| Calidad y Gestión | 1 |
| Liderazgo y Gestión | 1 |
| Educación Bilingüe y Gerencia | 1 |
| Total | 34 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos de las páginas Web y encuestas aplicadas (2006)

c) Años de creación de los programas. El auge de los programas de formación en gestión de la educación se da a partir de la década de los noventa, especialmente, después del año 1996, año en el que se norma a través de la RM 016-ED la delegación de nuevas responsabilidades a los directores con el fin de fortalecer la autonomía de las escuelas. Las políticas educativas nacionales orientadas a la descentralización y la autonomía de la escuela requieren que los actores –en especial los directores– asuman mayor protagonismo en los procesos de gestión institucional. Ello generó –entre otros factores– la creación de programas de maestrías orientadas a la gestión de la educación.

d) Formas de cómo se accede a los programas. La forma cómo se accede a estos programas es muy variada, puede hacerse a través de examen y entrevista; de examen y presentación del currículum vitae, o a través de examen, entrevista y presentación de currículum vitae, que es la de mayor uso. También hay programas que exigen otros requisitos como el manejo de Internet y de inglés básico. Explícitamente, no se menciona los criterios de evaluación, como por ejemplo, la experiencia en la dirección de una institución educativa o el desarrollo de ciertas competencias.

e) Duración y modalidad de los programas. La duración del programa es –de acuerdo a lo normado a nivel nacional para el caso de las maestrías– de cuatro semestres académicos. En cuanto al número de créditos, observamos que es bastante variable. Encontramos

programas desde 48 créditos como mínimo hasta 84 créditos como máximo. La modalidad utilizada prioritariamente es presencial, existiendo también la modalidad mixta. A la fecha de recolección de la información no encontramos programa alguno que utilice la modalidad a distancia. Dada la presencialidad y la poca disponibilidad de tiempo de los estudiantes de los programas de maestría (trabajan y estudian al mismo tiempo), estos programas –en algunos casos– suelen ofrecerse los fines de semana.

3. ESTUDIO DE CASOS: UN ESTUDIO PARTICULAR SOBRE ALGUNOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN.

Con el objetivo de profundizar en el estudio de la oferta –sobre todo de los aspectos académicos, los recursos y los resultados– se presentan seis estudios de casos referidos a las siguientes universidades que ofrecen este programa de formación:

1. Universidad Nacional Mayor de San Marcos – Lima (UNMSM).
2. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cuzco (UNSAAC).
3. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA).
4. Universidad Nacional de la Amazonía Peruana – Iquitos (UNAP).
5. Universidad Nacional de Cajamarca (UNC).
6. Pontificia Universidad Católica del Perú – Lima (PUCP).

Los casos fueron elegidos considerando tres criterios, el primero, la representatividad nacional, es decir que incluya al mayor espacio geográfico posible, el segundo que hayan empezado más tempranamente con la oferta de formación y el tercero, por la accesibilidad a la información.

Cuadro 4
Síntesis de la oferta de las Universidades seleccionadas

| Institución | Sector | Programa | Año de inicio del Programa | Nº de créditos | Nº de cursos | Lugar de ubicación de la institución |
|--|---------------|--|-----------------------------------|-----------------------|---------------------|---|
| Universidad Nacional Mayor de San Marcos | Público | Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación | 1986 | 72 | 15 | Lima |
| Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cuzco | Público | Maestría en Educación con mención en Gestión de la educación. | 2002 | 68 | 19 | Cuzco |
| Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa | Público | Maestría en ciencias de la educación con mención en gestión y gerencia educativa | 1997 | 60 | 13 | Arequipa |
| Universidad Nacional de la Amazonía peruana. | Público | Maestría en gestión de la educación | 2000 | 73 | 19 | Iquitos |
| Universidad Nacional de Cajamarca | Público | Maestría con mención en educación, línea de planificación y administración de la educación | 1995 | 46 | 13 | Cajamarca |
| Pontificia Universidad Católica del Perú | Privado | Maestría de educación con mención en Gestión de la Educación | 1994 | 48 | 10 | Lima |

Fuente: Elaboración propia en base a la información recogida en las encuestas y de páginas Web (2006)

Para facilitar el análisis de los programas del estudio de casos hemos considerado tres aspectos. El primero está referido a los aspectos académicos, el segundo a los recursos de la oferta y el tercero a los resultados de ingresantes, egresados y graduados.

3.1. Aspectos académicos de los programas de formación

El análisis se realizó teniendo en cuenta los siguientes puntos de la oferta académica: los perfiles/objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las líneas y tipos de investigación.

a. Perfiles/Objetivos de los Planes de Estudio de las maestrías en gestión de la educación. Los planes de estudio revisados en las páginas Webs de las maestrías de las universidades seleccionadas presentan: sólo Perfiles (UNMSM); sólo Objetivos (UNSAAC y UNC); y Perfiles y Objetivos al mismo tiempo (UNSA, UNAP, PUCP). La mayoría de los planes de estudio proponen formar a un profesional especializado en gestión educativa para una intervención eficiente y eficaz en el nivel institucional, o regional y nacional.

Los objetivos y rasgos del perfil de los planes de estudio se diferencian por el énfasis que ponen hacia una orientación ya sea académica – dirigida a la investigación–; profesional –dirigida al desarrollo de competencias para la gestión y la intervención en diferentes niveles de la administración: institucional, local, regional o nacional–; o hacia ambas orientaciones. Dentro de estas orientaciones hemos podido identificar ciertos rasgos de formación (cuadro 5).

Observamos que en la mayoría de los programas se busca incentivar la investigación y, a la vez, desarrollar competencias para conducir los procesos de gestión de las instituciones educativas y la planificación, ejecución y evaluación de proyectos educativos. Del mismo modo se busca que los egresados se desempeñen en cargos de gestión en

instituciones educativas. Existe así una orientación, que podríamos definir como mixta: con énfasis en la investigación y en el desarrollo de competencias para la gestión. Esta imprecisión –que luego veremos repercute en la forma cómo se organizan los cursos– hace que los programas de formación al mismo tiempo atiendan dos demandas de la educación: la formación de investigadores y académicos de la gestión de la educación; y la formación de gestores de instituciones educativas. Sin embargo, observamos que las competencias explicitadas en los planes de estudio son muy generales y no llegan a nivel de precisión de lo que el egresado será capaz de hacer y demostrar en su desempeño laboral al finalizar el programa de estudio.

En el análisis realizado no hemos encontrado que los objetivos o perfiles de los programas propongan clara y explícitamente una dirección hacia las actuales demandas de la gestión educativa en nuestro país, que va mucho más allá de los niveles de gestión micro o macro. Por ejemplo, no se ha tomado en cuenta la dimensión ética como un eje importante en la formación de estos profesionales dado los niveles de corrupción que se viven en el país. Tampoco aparece la formación en competencias de participación ciudadana o de pertinencia cultural, siendo el nuestro un país multicultural y plurilingüe. Mucho menos los programas se orientan al desarrollo de competencias vinculadas a la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, situación que también, resulta relevante dada los bajos resultados en las evaluaciones de rendimiento de nuestros estudiantes. Por otra parte, no se toma en cuenta la equidad, teniendo en cuenta que en el Perú existen diversas expresiones de inequidad social.

b. Los contenidos de los planes de estudio de las maestrías en gestión educativa. Los contenidos –expresados en las asignaturas de los planes de los programas seleccionados– presentan una cantidad tanto de créditos como de asignaturas diferente. También hemos podido encontrar que algunas de las asignaturas más parecen tener una intención de profundización de la formación general y académica en educación

Cuadro 5
Orientación y rasgos de los perfiles u objetivos de los programas de las universidades del estudio de casos

| Orientación | Rasgos | Universidades | | | | | |
|-------------|--|---------------|--------|------|-----|-----|------|
| | | UNMSM | UNSAAC | UNSA | UNA | UNC | PUCP |
| Académica | Responder a problemas de la educación de nuestro país (local y regional) | | | X | | X | X |
| | Desarrollar investigaciones en el campo de la gestión | X | X | X | | X | X |
| | Manejar los marcos teóricos, metodológicos y técnicos de la gestión. | X | | | X | | |
| Profesional | Conducir procesos de gestión en instituciones educativas | X | X | X | X | | X |
| | Desarrollar la capacidad de liderazgo | | X | | | | X |
| | Desarrollar la capacidad de consultoría y asesoría. | X | | X | | | |
| | Planificar, diseñar, ejecutar y evaluar proyectos educativos | | X | X | X | | X |

Fuente: elaboración propia a partir de información que ofrece las páginas Web de los programas

que a dar una especialización, profesionalización o investigación en gestión educativa. Dentro de estas orientaciones hemos agrupado a las asignaturas por categorías.

Las categorías de las asignaturas que hemos establecido – a partir de la información recolectada– son las siguientes:

- Cursos generales de educación (CGE): Epistemología, Legislación, Desarrollo y Educación.
- Cursos generales de contexto (CGC): Realidad nacional y realidad mundial.
- Cursos de Teoría de Gestión (CTG): Administración general, Administración educativa, Teoría de las organizaciones.
- Cursos instrumentales de pedagogía (CIP): Currículo, Didáctica, Aprendizaje y Evaluación.
- Cursos instrumentales de gestión (CIG): Calidad, Medición y evaluación, Finanzas, Recursos Humanos, Liderazgo, Planificación, Supervisión, y Marketing.
- Tecnología (T): Nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Investigación (I): Tesis I, II y III, Metodología de la investigación científica, Metodología de la investigación educativa, Seminario de investigación y Estadística aplicada.
- Ética y valores (E). Formación ética, educación en valores, educación ciudadana y democrática
- Otros (O): cursos que no se ajustan a la clasificación establecida.

En el siguiente cuadro 6 veremos la distribución de las diferentes asignaturas –de cada programa– teniendo en cuenta su orientación, el número de créditos y las categorías arriba indicadas.

Como podemos observar las asignaturas en los planes de la oferta analizada son bastante similares y tienen una inclinación profesional preferentemente. No hemos encontrado cursos diferenciados según las características de cada región del país, teniendo en cuenta nuestra diversidad cultural. La pregunta que suscita ello, es ¿cómo los contenidos curriculares se adecuan y son pertinentes a los contextos locales?, ¿cómo incluir el componente cultural en la mirada de la gestión?

En todos los casos los cursos se distribuyen entre asignaturas vinculadas con la investigación y asignaturas vinculadas con la formación específica en gestión de la educación. Es interesante notar que el caso del programa de la UNMSM de un total de 72 créditos, 36 se destinan a la formación en investigación y 36 a la formación en gestión de la educación. En el resto de las propuestas alrededor del 30% y 20% de los créditos está destinado a la investigación. Lo que confirma lo señalado anteriormente, sobre el carácter mixto de los programas. Si lo que se busca es formar competencias para la gestión, ¿por qué tantos créditos y cursos dirigidos a la investigación? Consideramos que la norma que indica que para obtener el grado de magíster es necesario sustentar una tesis, lleva a que muchos de los programas dediquen tiempo para desarrollar las competencias para el desarrollo de la tesis.

Por otro lado, los programas de la UNC y la UAP presentan cursos explícitos que pueden permitir conocer la realidad educativa regional y nacional: Propuesta de Política educativa regional y Realidad Educativa Nacional.

Tal como afirmábamos líneas arriba y en coherencia con lo que plantean tanto los perfiles como los objetivos de la oferta de los programas del estudio de casos, no se ha encontrado que los programas analizados tengan en consideración las exigencias que se le plantean actualmente a la gestión educativa peruana. Así, por ejemplo, hemos encontrado que sólo en uno de los programas analizados se ofrece la asignatura –Liderazgo y ética en la educación– y en dos de ellos se proponen asignaturas de

Cuadro 6
Asignaturas de los programas de las universidades del estudio de casos según orientación, créditos y categorías

| Institución | Orientación | Créditos | Categoría | Asignaturas |
|-------------|---------------|----------|-----------|---|
| UNMSM | Investigación | 36 | I | Metodología de la investigación científica/ Tesis I, II y III/ Técnicas e instrumentos de investigación/ Estadística inferencial |
| | Gestión | 36 | CGE | Epistemología |
| | | | CIP | Diseño del currículo/ Seminario de evaluación de Educación superior/ Estrategias didácticas de la Educación superior |
| | | | CTG | Teoría organizacional |
| | | | CIG | Seminario de planeamiento y gestión estratégica de la educación/ Seminario de medición de la calidad de la educación/ Seminario de formulación y evaluación de proyectos en educación |
| | | | T | Seminario de informática aplicada a la gestión de la educación |
| UNSAAC | Investigación | 21 | I | Estadística aplicada/ Investigación educativa/ Seminario de investigación I y II |
| | Gestión | 45 | CTG | Teoría de la Administración educativa/ Teoría de las organizaciones educativas |
| | | | CIG | Planeamiento y gestión participativa en educación/ Liderazgo de la educación/ Gestión de recursos humanos/ Planeamiento estratégico/ Costos y financiamiento de la educación/ Diseño y evaluación de proyectos educativos/ Contabilidad aplicada a la educación |
| | | | CGC | Descentralización y gestión educativa/ Política educativa |
| | | | CIP | Diseño y evaluación del currículo |
| | | | T | Informática aplicada a la administración |
| | | | E | Autonomía y gestión democrática de la escuela |

| Institución | Orientación | Créditos | Categoría | Asignaturas |
|--------------------|--------------------|-----------------|------------------|---|
| UNSA | Investigación | 24 | I | Enfoques y técnicas de investigación educativa 1 y 2/Seminario de Tesis 1 y 2 |
| | Gestión | 36 | CGE | Desarrollo y Educación/Legislación educativa |
| | | | CTG | Teoría de la Gestión educativa/Dirección y administración educativa. |
| | | | ClG | Gestión de recursos humanos/Gerencia financiera/Planificación de la educación/Formulación y gestión de proyectos educativos/Evaluación de proyectos educativos |
| UNAP | Investigación | 17 | I | Estadística aplicada a la investigación educativa/Tesis I/Tesis II/Tesis III |
| | Gestión | 56 | ClG | Gestión Educativa/ Marketing educativo/ Calidad educativa/Liderazgo y toma de decisiones/Planeamiento estratégico de la educación/Elaboración de proyectos educacionales/ Supervisión y monitoreo |
| | | | CIP | Tecnología del diseño curricular/ Evaluación y construcción de pruebas educacionales/ Corrientes pedagógicas contemporáneas |
| | | | CGE | Política y legislación educativa |
| | | | CGC | Propuesta de política educativa regional |
| | | | T | Tecnología de los medios auxiliares |
| | | | O | Teorías de la inteligencia y de la creatividad |

| Institución | Orientación | Créditos | Categoría | Asignaturas |
|-------------|---------------|----------|-----------|---|
| UNC | Investigación | S/D | I | Estadística aplicada/ Metodología de la investigación científica/ Seminario de Tesis/ Tesis I y II |
| | | | CGE | Epistemología de la educación |
| | Gestión | S/D | CGC | Realidad educativa nacional |
| | | | CIP | Teoría y planificación curricular |
| | | | CTG | Sistemas administrativos/ Administración de la educación universitaria/ Desarrollo organizacional |
| | | | CIG | Formulación y evaluación de proyectos/ Planificación estratégica de la educación universitaria |
| PUCP | Investigación | 16 | I | Seminario de Tesis I y II |
| | Gestión | 32 | CGE | Desarrollo y Educación |
| | | | CTG | Enfoques sobre las organizaciones educativas |
| | | | CIG | Gestión del conocimiento en el campo educativo/ Teorías de la gestión y planificación educativa/ Liderazgo educativo y desarrollo profesional/ Evaluación institucional |
| | | | T | Cultura informática y gestión educativa |
| | | | E | Liderazgo y ética de la educación |

Medición de la calidad educativa, en atención a las exigencias de equidad, calidad, ética, pertinencia y participación ciudadana.

Por último, del análisis tanto de objetivos/perfiles como de contenidos o asignaturas de la oferta académica, podríamos afirmar, primero, que en general las maestrías en gestión de la educación se orientan tanto a la formación profesional especializada como a la investigación. Segundo, que ofrecen una formación más inclinada a lo micropolítico o institucional que para el nivel macropolítico: regional y nacional.

c. Las metodologías de enseñanza. De acuerdo con la información recogida en las encuestas aplicadas, las metodologías de enseñanza que predominan en los programas analizados se observan en el cuadro 7.

Cuadro 7

Metodologías de Enseñanza: recursos didácticos utilizados en la oferta académica de los casos estudiados

| Institución | Detalle |
|-------------|---|
| UNMSM | Trabajos de investigación, trabajos en grupo, exposiciones de los alumnos. |
| UNSAAC | Trabajos en grupo, análisis de lecturas y exposiciones de los alumnos. Uso de Internet. |
| UNSA | Trabajos de investigación, trabajos en grupo, análisis de lecturas, exposiciones por parte de los alumnos, seminarios a cargo de profesores, conferencias magistrales a cargo de los profesores del programa. Se fomenta el trabajo de campo, el trabajo práctico y el uso de Internet. |
| UNAP | Trabajos de investigación, exposición de los alumnos y exposiciones magistrales de los profesores. |
| UNC | Trabajos de investigación en grupo e individual, uso de Internet. |
| PUCP | Trabajos de investigación, exposición de los alumnos y análisis de lecturas. |

Fuente: Elaboración propia en base a la información de las encuestas (2006)

Es difícil determinar a partir de los datos analizados que la aplicación de la metodología arriba mencionada esté facilitando el aprendizaje de algunas de las competencias necesarias para una acción eficiente y eficaz en la gestión educativa. Como vemos, el énfasis está en el desarrollo de trabajos de investigación y no se incluyen, por ejemplo, el análisis de casos, las propuestas de mejora para la gestión de una institución determinada, las pasantías o stages en diversas instituciones (escuelas exitosas, Unidad de Gestión Educativa Local –UGEL, Dirección Regional de Educación– DRE, Ministerio de Educación –MED), el seguimiento y análisis de las políticas educativas a partir de los medios de comunicación masiva, asistencia o formulación de espacios de debate de las políticas educativas vinculadas con la gestión de la educación, entre otros.

De otro lado, nos preguntamos ¿qué prácticas vinculadas con las estrategias didácticas y la evaluación hacen diferente a los estudios de maestría de los estudios de pregrado?, reconociendo que nuestros estudiantes son adultos que vienen al programa de formación con una experiencia práctica acumulada.

En todo caso, creemos que éste podría ser el punto de partida para el planteamiento de innovaciones metodológicas dentro de las propuestas de estos programas de formación, en atención a las exigencias de la gestión.

d. Las modalidades de Evaluación. El tipo de evaluación –que se utiliza en la oferta de los estudios de casos– es más propio de la evaluación de aprendizajes de temas y de conceptos que de la adquisición de competencias o capacidades para la conducción o intervención en la gestión educativa (cuadro 8).

Cuadro 8

Procedimientos más utilizados para la evaluación de los aprendizajes

| Institución | Detalle |
|-------------|---|
| UNMSM | Sin dato |
| UNSAAC | Pruebas escritas, la participación en clase y los trabajos de investigación grupales. |
| UNSA | Pruebas escritas, los trabajos de investigación tanto individual como grupal. |
| UNA | Los exámenes, los trabajos individuales y la participación en clase. |
| UNC | Pruebas escritas. |
| PUCP | Controles de lectura, trabajos en grupo e individuales, trabajos de investigación. |

Fuente: Elaboración propia en base a la información de las encuestas aplicadas (2006)

Desde el planteamiento de objetivos y perfiles hasta las metodologías de enseñanza no se considera explícitamente la formación en competencias para enfrentar las exigencias del modelo de gestión, razón por la cual no aparece en la evaluación el logro de estas competencias. No debemos olvidar que existen unas exigencias planteadas a la gestión educativa: equidad, ética, pertinencia, calidad, entre otras— y el reto supone evaluar dichas competencias.

e. Líneas y temas de investigación. Un tema central en los programas de postgrado que hemos estudiado es la investigación como modo de generar conocimiento que ayude a la formulación de políticas públicas. Una de las tendencias es que los programas tengan líneas de investigación definidas y que articulen las tesis con problemas de la realidad local o regional (Cuadro 9).

Cuadro 9
Líneas y tipos de investigación de la oferta de los programas de los casos estudiados

| Institución | Líneas de investigación | Tipo de tesis |
|--------------------|--|------------------------------------|
| UNMSM | <ul style="list-style-type: none"> • Planeamiento estratégico • Proyectos educativos regionales: financiamiento, planeamiento, administración y desarrollo de consorcios educativos regionales públicos y privados. • Gestión de recursos humanos. • Reingeniería e innovación de la calidad en instituciones educativas. • Elaboración de proyectos de indicadores de calidad educacional. | Estudios descriptivos. |
| UNSAAC | <ul style="list-style-type: none"> • Políticas educativas. • Enfoques pedagógicos. • Administración educativa e ideología. • Administración de la información. • Gestión de proyectos. • Currículo y programas. • Teoría de las organizaciones. • Descentralización y gestión de la escuela. • Supervisión educativa. | Descriptivos y cuasi-experimental. |

| Institución | Líneas de investigación | Tipo de tesis |
|--------------------|--|---|
| UNSA | Cada alumno maestrista selecciona el tema problema según su punto de vista y su posibilidad de investigación de dicha temática, dentro de problemas del campo de la educación superior y problemas de gestión de administración educativa del ámbito regional. | Estudios de casos Estudios descriptivos Estudios cuasi-experimentales |
| UNAP | Se han estado dando tesis en otra línea de acción: didáctica y docencia. El nuevo coordinador está cambiando la orientación. | Correlacional y descriptivos. |
| UNC | <ul style="list-style-type: none">• Planificación y diseño curricular.• Planificación y dirección del aprendizaje• Investigación en el aula. | Investigación-acción, descriptivos y experimentales |
| PUCP | <ul style="list-style-type: none">• Gestión del conocimiento• Desarrollo profesional• Organización educativa | Estudios de casos, Investigación-acción, Estudios exploratorios |

Fuente: Elaboración propia en base a la información de las encuestas aplicadas (2006)

Según lo analizado, en cuatro de los programas las líneas de investigación no se orientan claramente hacia la gestión educativa. Por ejemplo, en la UNA, los datos recogidos en la encuesta informan que los estudios se han estado dando en otras líneas de investigación diferente a la de la gestión en la educación. En el caso de la UNC las líneas de investigación que presentan parecen ser de gestión del currículo. En la UNSA, en cambio, se informa que cada maestrista libremente elige el tema de investigación y en la UNSAAC aún no se han producido estudios de investigación. Todo ello nos estaría indicando que las investigaciones, como producto de estos estudios, no están siendo un elemento clave en el desarrollo de la gestión educativa y en la formulación de políticas en las regiones.

La UNMSM y la PUCP sí tienen sus temas o líneas de investigación dirigidas hacia la gestión educativa. Ambas instituciones iniciaron más tempranamente estos programas de formación, lo que puede haber permitido tener una mayor experiencia, acumulación y consolidación en algunos temas de investigación. Pero lo que cabe preguntarnos es si estos estudios están a disposición o están siendo difundidos y utilizados tanto por las instituciones educativas como por el MED, las DRE y las UGEL con el fin de lograr la mejora de la calidad en la gestión educativa. Es decir, de qué forma la investigación está incidiendo en el desarrollo de las políticas públicas en este campo.

3.2. Recursos empleados en los programas de la oferta analizada

Los recursos de la oferta se han analizado desde dos aspectos. El primero referido al personal académico y el segundo a los recursos materiales empleados y producidos durante la formación.

a. Personal académico. Este recurso es importante en el entendido de que la calidad de los equipos docentes es central para lograr la transformación que se busca hacia el nuevo estilo descentralizado de

Cuadro 10
Características del personal académico a cargo de la oferta de los casos estudiados

| Institución | Nº de profesores | Vínculo laboral | | Nivel formación | | Docentes invitados | Convenios internacionales |
|-------------|------------------|-----------------|------------|-----------------|-----|---------------------------|---|
| | | Nombrado | Contratado | Dr | Mag | | |
| UNMSM | 20 | 20 | --- | 11 | 9 | --- | --- |
| UNSAAC | 30 | — | 30 | 4 | 26 | --- | --- |
| UNSA | 22 | No precisa | No precisa | 20 | 2 | 3 Cuba, España y Chile | Universidad del Centro de Cuba |
| UNAP | 12 | — | 12 | 2 | 10 | 1 Cuba | — |
| UNC | 12 | — | 12 | 4 | 8 | — | — |
| PUCP | 8 | 8 | — | 4 | 4 | — | Comisión Interuniversitaria francófona de Bélgica |

Fuente: Elaboración propia en base a la información de las encuestas aplicadas (2006)

gestión. Este recurso humano que además de formar en competencias debe expresar el compromiso ético-político con la tarea para la gestión (IIPE, 1999), como lo afirmábamos en párrafos anteriores. Esto con el fin de formar a los futuros gestores educativos en las exigencias planteadas no sólo a nivel nacional sino regional. En el cuadro 10 podemos encontrar las características del personal académico de la oferta de los programas analizados.

Del análisis del personal académico de la oferta, podemos concluir que existe:

- Diferente número de profesores para cada programa: desde 8 docentes como mínimo hasta 30 docentes como máximo por programa.
- Diferentes vínculos laborales con las universidades: podemos afirmar que en tres de las universidades la totalidad de los docentes que atienden los programas son contratados. Creemos que esto podría afectar el compromiso de formación dado que, terminado el contrato los docentes dan por terminadas sus funciones académicas y no se estarían creando espacios de apoyo y monitoreo, y muchos menos equipos de investigación consolidados, requeridos por los maestristas y/o tesisistas para culminar su formación.
- Formación académica: en dos programas la mayoría de los docentes tienen el grado de doctor. En los otros casos, sus docentes tienen el grado de maestría.
- Docentes extranjeros: Sólo dos de los programas de la oferta analizada cuentan con docentes extranjeros. Ellos provienen de países europeos como España y de países de la región como Chile y Cuba.

- Convenios internacionales: Dos de los programas tienen convenios internacionales, el primero con la Universidad del Centro de Cuba y el segundo con la Consejo Interuniversitario Francófono de Bélgica (CIUF).

b. Los recursos materiales. Los coordinadores encuestados expresaron que los programas utilizan los recursos materiales que se presentan en el cuadro 11.

Cuadro 11

Recursos materiales utilizados en la oferta académica de los casos estudiados.

| Institución | Revistas/publicaciones especializada en el campo de la gestión educativa | Biblioteca virtual | Intranet |
|-------------|--|--------------------|----------|
| UNMSM | No tiene | No tiene | No tiene |
| UNSAAC | No tiene | Sí tiene | Sí tiene |
| UNSA | Sí tiene | No tiene | Sí tiene |
| UNAP | No tiene | No tiene | Sí tiene |
| UNC | Sí tiene | Sí tiene | No tiene |
| PUCP | No tiene | Sí tiene | Sí tiene |

Fuente: Elaboración propia en base a la información recogida de las encuestas (2006)

Esta información nos permite expresar que en referencia a:

- Revista y/o publicaciones: 4 de los 6 programas analizados no cuentan con una revista o publicación especializada en el campo de la gestión educativa.
- Intranet: 2 de los programas analizados no poseen intranet.

- Biblioteca virtual: 3 de los programas de la oferta analizada no poseen biblioteca virtual.

Como podemos observar en el recuadro de la información recogida, la mayoría de los programas no cuentan con herramientas –revista o publicaciones– que les ayuden a promover las competencias en la gestión educativa a través de la investigación, por ejemplo. Creemos, además, que el uso de los dos últimos recursos –intranet y biblioteca virtual– es imprescindible en la actual sociedad del conocimiento donde las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) constituyen una ventaja competitiva en el proceso de formación académica para cualquier profesional. Del mismo modo, el contar con revistas internacionales virtuales permite tener acceso a la información especializada en el tema y producida en diferentes universidades del mundo.

3.3. Los resultados de los programas de formación

Un tema que nos permite evaluar la eficacia de los programas de formación es la cantidad de graduados que ellos tienen. A nivel nacional, en relación al número de egresados y graduados, encontramos poca información al respecto, y en particular en las maestrías en gestión educativa, lo que evidencia que en nuestro país no existe una práctica de actualización de datos estadísticos y sistematización de información, ni a nivel de los propios programas ni a nivel de organismos del Estado. De acuerdo a la ANR al 2004 había 69 graduados en 13 programas de maestría en Gestión de la Educación (cuadro 12).

Cuadro 12

Total de graduados en maestrías en general y en administración y gestión educativa en particular – 2004

| Tipo de Gestión | Nº de universidades | Total de Graduados | Graduados en Gestión de la Educación (13 Programas) |
|-----------------|---------------------|--------------------|---|
| Pública | 15 | 962 (56%) | 46 (66.67%) |
| Privada | 14 | 737(44%) | 23 (33.33%) |
| Total | 29 | 1 699 (100%) | 69 (100%) |

Fuente: elaboración propia en base a la información de la ANR (2006).

Sobre los graduados, en palabras de Zegarra (2005) "En la actualidad en el Perú se ofrecen (...) programas de maestrías (...) el porcentaje estimado de graduados es tan sólo de 5 a 10%" (p. 29). Esta realidad la confirmamos con los datos recogidos de los seis casos estudiados, según podemos ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 13

Número de ingresantes, graduados y tasa de graduación de los casos estudiados

| | período | Nº de ingresantes | Nº de graduados | Tasa de graduación |
|--------|-------------|-------------------|-----------------|--------------------|
| UNSAAC | 2002-2007 | 370 | 0 | 0% |
| UNSA | 2003-2007 | 996 | 5 | 0.50% |
| UNC | 1995 - 2007 | 171 | 35 | 21.00% |
| UNAP | 2000-2007 | 80 | 13 | 16.25% |
| PUCP | 1995 - 2007 | 232 | 26 | 11.20% |

Fuente: elaboración propia en base a la información brindada por los coordinadores de los programas de formación en gestión educativa de los casos estudiados.

El análisis de la información recogida en el cuadro, nos permite confirmar lo que expresábamos líneas arriba en lo referido al bajísimo porcentaje de graduados: en el caso de la UNSAAC no se tiene graduados hasta la fecha; en la UNSA de 996 ingresantes sólo 5 se han graduado; en las universidades UNC, UNAP y PUCP es más alto este número.

Cuadro 14

Cantidad de ingresantes (I), egresados (E) y graduados (G) de los programas estudiados desde el año de inicio del programa

| | UNSAAC | | | UNSA | | | UNC | | | UNAP | | | PUCP | | |
|--------------|------------|-----------|----------|------------|------------|----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|-----------|
| | I | E | G | I | E | G | I | E | G | I | E | G | I | E | G |
| 1994 | | | | | | | | | | | | | 23 | 14 | |
| 1995 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1996 | | | | | | | 36 | | | | | | 23 | 16 | |
| 1997 | | | | | | | 23 | 14 | 14 | | | | | | |
| 1998 | | | | | | | 21 | 12 | 12 | | | | 27 | 14 | |
| 1999 | | | | | | | 0 | 16 | 10 | | | | | | |
| 2000 | | | | | | | | | | 46 | 32 | 0 | 26 | 18 | 2 |
| 2001 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2002 | 51 | 33 | 0 | | | | | | | | | 4 | 28 | 18 | 4 |
| 2003 | 48 | 0 | 0 | 83 | 115 | 0 | | | | 40 | 33 | 2 | | | 1 |
| 2004 | 32 | 25 | 0 | 117 | 111 | 0 | | | | 0 | 0 | 5 | 30 | 24 | 4 |
| 2005 | 36 | 0 | 0 | 216 | 180 | 0 | | | | 34 | 0 | 0 | 25 | 23 | 4 |
| 2006 | 110 | 0 | 0 | 253 | 0 | 3 | 68 | 58 | 0 | 0 | 0 | 2 | 25 | 12 | 2 |
| 2007 | 93 | 0 | 0 | 327 | 0 | 2 | 23 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 9 |
| Total | 370 | 55 | 0 | 996 | 406 | 5 | 171 | 94 | 36 | 80 | 65 | 13 | 232 | 139 | 26 |

Fuente: elaboración propia en base a la información brindada por los coordinadores de los programas de formación en gestión educativa de los casos estudiados.

Otro punto importante es que en las universidades de provincia se observa mayor cantidad de ingresantes, como la UNSA que tiene 996, ello porque dicho programa cuenta con sedes en otras ciudades del país. Podemos ver que el número de ingresantes ha tenido un gran aumento a partir del año 2002 hasta el 2006 (cuadro 14). Este hecho puede tener tres explicaciones; la primera, por la exigencia del sector al presentar mayores demandas en la formación de competencias para el nuevo estilo de gestión más descentralizado. La segunda, por el costo de los programas que en las universidades nacionales es relativamente más bajo que en las universidades privadas y, la tercera, es el hecho de que por lo menos haya una universidad nacional en cada departamento y que la mayoría de ellas cuente con una oferta en áreas afines.

Este aumento muy significativo de ingresantes permite preguntarnos si es que esta cantidad es suficiente para cubrir los roles profesionales necesarios en el actual modelo de gestión educativa ya sea a nivel institucional, local, regional o nacional. Aunque no se conocen estudios o evidencias que indiquen que los egresados de estos programas estén ocupando cargos de gestión y poniendo en práctica las capacidades adquiridas.

Observamos también que en algunos casos la cantidad de egresados de estos programas apenas llega a un 50% –más o menos. Es decir hay un alto porcentaje de deserción. Estos datos nos llevan a repensar la efectividad de nuestros programas.

Síntesis

En el levantamiento de información sobre la situación de las maestrías en gestión de la educación o en temas afines, encontramos 34 programas de maestría ofrecidos por 32 universidades entre públicas y privadas de nuestro país. Para el desarrollo de este trabajo estudiamos seis programas de maestrías en gestión de la educación de las siguientes

universidades: Universidad Nacional Mayor de San Marcos – Lima (UNMSM), Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cuzco (UNSAAC), Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA), Universidad Nacional de la Amazonía Peruana – Iquitos (UNAP), Universidad Nacional de Cajamarca (UNC) y Pontificia Universidad Católica del Perú – Lima (PUCP).

Los programas de formación en postgrado tienen una orientación mixta: hacia la investigación y el desarrollo de competencias profesionales; sin embargo, éstas últimas no llegan a identificar lo que el egresado será capaz de hacer en su desempeño laboral. De otro lado, los objetivos o perfiles de egresado no incluyen explícitamente las actuales demandas de la gestión educativa en nuestro país: calidad, equidad, pertinencia, ética y participación ciudadana. De igual modo, los contenidos – expresados en las asignaturas– no recogen una mirada multicultural e intercultural que responda a la realidad específica de cada región.

En referencia a las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación de los aprendizajes son variados; sin embargo, no encontramos diferencias sustanciales respecto a los utilizados en los programas de pregrado. Ello lleva a replantear una didáctica específica para estos programas, en función de su orientación académica o profesional.

En relación a los resultados de los programas cabe resaltar que hemos encontrado un alto porcentaje de deserción en los programas de formación y un bajo porcentaje de graduación. Esta situación se revela como problemática en nuestros postgrados. Son muy pocos los graduados y los temas de muchas de las tesis con los que logran el grado académico no corresponden a temas de la gestión educativa, ello debido a que no todos los programas estudiados tienen líneas de investigación definidas. Un punto que merece la pena destacar es que no se conoce si las tesis tienen impacto en la mejora de la calidad en gestión educativa o en la generación de políticas públicas. Tampoco se

conoce si los graduados lleguen a ocupar cargos dentro del campo laboral de la gestión educativa. El análisis del impacto y la efectividad de los programas de postgrado es una línea que merece investigarse.

Finalmente, reconocemos las limitaciones del estudio debido a la escasa práctica de acumulación y sistematización de la información, lo que dificultó el trabajo de recogida de datos. Sin embargo, esperamos que estos datos motiven la realización de otros estudios que ayuden a identificar las fortalezas y debilidades de nuestros programas de formación en gestión de la educación a nivel de postgrado.

BIBLIOGRAFÍA

Asamblea Nacional de Rectores (2006) *Universidades del Perú. Programas de: Doctorado, Maestría, Segunda Especialización*. Lima: ANR.

Braslavsky, C. y Acosta, F. (orgs.) (2001) *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO, IIPE.

Casassus, J. (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina (Problemas entre los paradigmas A y B)*.

En <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf> consultado el 14 de junio del 2007.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) (1999) *La formación de los recursos humanos para la gestión educativa en América Latina*. UNESCO. Buenos Aires. En http://www.iipe-buenosaires.org.ar/difusion/publicaciones/_pdf/formacion.pdf consultado en mayo del 2007.

Zegarra, O. (2005) "La investigación científica y la universidad" en Burga, M.; Zegarra, O.; Lerner, S. *Temas de reflexión en torno a la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM.

III. FORMACIÓN DE POSTGRADO EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Inés Aguerro

IIPE/UNESCO Sede Buenos Aires¹

1. LOS RETOS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

La complejidad del mundo globalizado ha impactado de diferentes maneras en los sistemas educativos. Por un lado, los procesos de masificación han diferenciado la matrícula y han generado respuestas como la segmentación y los circuitos de calidad diferente, por otro lado problemas de la sociedad tales como la violencia, la droga y la falta de institucionalidad han ingresado a la escuela y a la educación. Estos elementos son algunos de los factores que ha dado como consecuencia nuevos desafíos para la gestión tanto a nivel de los establecimientos escolares cuanto de la conducción central de los sistemas.

Del mismo modo que lo que ocurre en otras áreas, la creciente complejidad de los problemas y de las soluciones en el mundo globalizado justifica y reclama cada vez más la inclusión de conocimiento en las posibles soluciones que se diseñan e implementan. La gestión se torna así en un campo altamente profesionalizado donde sobresale asimismo el de las decisiones que debe encarar el Estado para hacer frente a los desafíos que se le presentan en todas las áreas.

1 Este trabajo fue realizado con la colaboración de la Profesora Rosana Sampietro quien forma parte del equipo coordinador del Curso Regional de Planificación y Formulación de Políticas Educativas (IIPE/UNESCO-Buenos Aires). Agradezco asimismo el apoyo de Paula Scaliter y la lectura cuidadosa de Luis O. Roggi.

La crisis del Estado de Bienestar ha dejado un vacío que no se expresa tanto en el nivel del discurso teórico, donde existen reflexiones importantes, pero que es evidente en el campo de las decisiones prácticas y de la implementación de las políticas, fundamentalmente en lo que se refiere a las políticas sociales. El embate de la globalización ha cuestionado las viejas soluciones del Estado. Hoy sabemos que un gobierno activo es un prerequisite esencial tanto para el desarrollo económico como para la justicia social. Como señala Stiglitz (2002), no hay casos de desarrollo económico exitoso en los que el Estado no haya tenido un papel prominente. Y tampoco hay casos de reformas educativas importantes que no hayan sido generadas y apoyadas por el Estado.

El consenso que ha adquirido la descentralización como modelo superador de una oferta homogénea, si bien permite respuestas más adecuadas a las diferentes necesidades, genera por otro lado un requerimiento de formación de competencias de gestión en actores que operan en distinto nivel de la organización. Esto es particularmente cierto en el caso de la educación donde desde hace un tiempo se generalizan los esfuerzos de formación para la gestión dirigida a directores de establecimientos educativos, a grupos de inspección y supervisión y a funcionarios tomadores de decisiones en los distintos niveles de la organización.

Mi convicción es que para "formar para que los futuros especialistas en gestión de la educación respondan a las demandas y perspectivas de hacer de la gestión escolar en sus diversos niveles (nacional, local o institucional) un proceso basado en criterios de ética pública, equidad, calidad, eficiencia y proactividad"² es necesario pasar de la idea de la formación en gestión como un campo académico a pensarla como un campo de formación de competencias para la acción.

2 Jornada Académica "La formación en gestión de la educación. Tendencias y experiencias desde los postgrados". 7, 8 y 9 de noviembre del 2007, Pontificia Universidad Católica del Perú - Escuela de graduados - Maestría en educación, Fundamentación.

2. LA SITUACIÓN EN AMÉRICA LATINA

La formación para la gestión educativa no tiene una tradición muy larga en América Latina. En el sector educación, enseñanza y gestión de la enseñanza, o de las instituciones de enseñanza han tendido a ser sinónimos durante mucho tiempo. Una evidencia de ello es la estructura de la carrera docente de la mayoría de los países de la región que no cuenta hasta el día de hoy –salvo contadísimas excepciones con regulaciones que exijan formación especializada para los directivos y supervisores de enseñanza, más allá que su competencia como educadores. Lo mismo ha ocurrido en el caso de la gestión macro, a nivel de los ministerios regionales o nacionales de educación.

Según un estudio del IIPE/UNESCO Sede Buenos Aires³ llevado a cabo a fines de los '90 "la oferta de formación en gestión es fundamentalmente académica. No es una capacitación específica en el campo de la gestión sino que se presenta a través de espacios curriculares difusos sin una relación directa con el campo profesional ni con los problemas particulares del gobierno del sistema educativo." (Scaliter, 2002: 7). Dicho estudio identifica "seis problemas que presenta el perfil de los especialistas en gestión y en política educativa y que pueden atribuirse a los modelos de formación predominantes" (Braslavsky y Acosta, 2001: 12).

Los problemas son los siguientes:

1. Los especialistas en gestión y en política educativa tienen dificultades para construir el sentido de los fines de la gestión y de la política

3 El IIPE/UNESCO Buenos Aires comenzó a desarrollar en 1999, con el apoyo de la Fundación Ford, el proyecto "Actualización de formadores en gestión y política educativa" que realizó un relevamiento de instituciones universitarias formadoras en este campo en siete países de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México y Uruguay. Con posterioridad, a partir de situaciones profesionales tipo, el proyecto desarrolló módulos formativos en siete competencias para la gestión.

educativa lo cual lleva a ineficacia en su fundamentación y a dificultades en la comunicación con otros actores necesarios para la implementación de dichas políticas.

2. Los especialistas en gestión y en política educativa tienen dificultades para articular la creciente demanda de intervención de un amplio y heterogéneo conjunto de actores en los procesos de gestión educativa.
3. En América Latina existen entre tres y cuatro niveles de especificación de la gestión y la política educativa, todos igualmente relevantes: el nivel de las instituciones educativas, la escala municipal o distrital, el nivel departamental, estadual o provincial, y los procesos nacionales.⁴
4. Existe incapacidad para diseñar dispositivos que contrarresten la debilidad institucional derivada de las políticas educativas propias de las décadas de ajuste fiscal sobre el sector.
5. El ejercicio de la gestión se encuentra aislado de la formación para la gestión que se realiza en las instituciones de nivel universitario.
6. Es difícil asumir la gestión y la política educativa en contextos específicos transitados por los desafíos actuales.

Esta parte del estudio mencionado termina con la siguiente conclusión: "Los 'especialistas' en gestión y en política educativa deben poder conducir procesos de gestión y de política educativa convocando y sosteniendo la participación de los demás, así como procesos específicos de concertación de fines y medios y de obtención, organización y administración de estos últimos a través de intervenciones eficaces y

4 A estos hay que agregarle el nivel transnacional asociado a las demandas de la globalización.

eficientes. Dicho en otros términos, existe una necesidad de formación que puede denominarse 'básica' para la gestión y la política educativa que debe alcanzar a todos los actores que intervienen en educación. Esa formación básica consiste en el desarrollo de ciertas competencias que, por otra parte, es conveniente que desarrollen todos los ciudadanos: la detección de necesidades; la concertación de alianzas; la negociación de conflictos; la anticipación de problemas; el planteo de alternativas a partir de un sólido conocimiento de las existentes y de los debates que existen en torno a ellas; la discusión de las alternativas entre los actores involucrados, su puesta en práctica y seguimiento, y la rendición de cuentas públicas respecto de los resultados." (Braslavsky y Acosta, 2001: 14-15)

En relación con la oferta formadora el estudio "da cuenta de una situación extremadamente compleja y con un nuevo equilibrio entre dinamismo innovador e inercias conservadoras o –en algunos países– de retroceso respecto de experiencias de años anteriores." (Braslavsky y Acosta, 2001: 16). La primera complejidad está dada por la diversidad de ofertas en una gran variedad de instituciones: universidades, institutos de formación docente, direcciones y programas de los ministerios nacionales, provinciales y estatales, instituciones formadoras de los gremios docentes, fundaciones, etc. El equilibrio entre innovación y conservación se evidencia en una serie de ofertas nuevas, que incluyen procesos de reflexión y renovación pedagógica, que coexisten con ofertas clásicas de formación solo académica.

Este punto del trabajo termina planteando que "en síntesis se puede proponer que si bien existe ya en el grupo de las instituciones más dinámicas un reconocimiento de la necesidad de cambiar las propuestas de enseñanza, e incluso se perciben iniciativas de cambio, éstas todavía son parciales y se hallan limitadas por retrasos significativos en la incorporación de los conocimientos de vanguardia en el escenario internacional. Es indudable que las dinámicas innovadoras se pueden potenciar considerablemente si se aúnan esfuerzos en dirección a

construir una sólida competencia colectiva regional a través de estrategias acertadas." (Braslavsky y Acosta, 2001: 20)

3. ELEMENTOS PARA UN MARCO DE ACCIÓN

Respondiendo a esta demanda, la jornada académica *La formación en gestión de la educación. Tendencias y experiencias desde los postgrados* se propone como un espacio para reflexionar sobre los desafíos y aspectos problemáticos de los programas de formación en gestión de la educación y plantear propuestas que orienten a dichos programas para que respondan a las demandas y desafíos actuales de la educación latinoamericana.

En ese marco quisiera iniciar estas reflexiones incorporando algunos elementos que me parecen centrales. El primero es que formar para la gestión es formar en competencias. El segundo se refiere a que el trabajo con las decisiones de gestión está claramente comprendido en lo que Reich (1993) denomina el trabajo del analista simbólico. El tercero tiene que ver con que la definición de qué es gestión y para qué sirve ha cambiado sustancialmente en los últimos veinte años. El cuarto, finalmente, es qué puestos a formar para la gestión educativa fundamentalmente para decisiones de fuera de la escuela (funcionarios, supervisores), pero también para el caso de los directivos escolares, es hoy evidente que existe una suerte de especialización o diversificación de los perfiles posibles atendiendo a distintos campos de tareas involucradas en cada caso.

3.1. Formar para la gestión es formar en competencias profesionales

Una competencia es un 'saber hacer' que por un lado se apoya en capacidades personales y por otro en conceptos teóricos y procedimientos regulares (padronizados) internalizados. La competencia

en gestión es una competencia compleja que entra dentro del campo de lo profesional. Sin desconocer la discusión terminológica sobre este concepto tomamos la definición de Miguel Díaz quien dice: "se entiende por competencias profesionales un conjunto de elementos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes) que se integran en cada sujeto según sus características personales (capacidades, rasgos, motivos) y sus experiencias profesionales, y que se ponen de manifiesto a la hora de abordar o resolver situaciones que se plantean en contextos laborales" (Miguel Díaz, 2005b:17).

La competencia no reemplaza la necesidad de conocimiento, pero no alcanza sólo el conocimiento para ser una persona competente. Es más: aún cuando el conocimiento elaborado sea solo condición necesaria pero no suficiente para la existencia de una competencia, la índole y la cantidad de ese conocimiento elaborado es cada vez más central, sobre todo en el caso de las competencias profesionales, debido a que los problemas que requieren solución son cada vez más complejos.

La competencia tiene carácter intangible. Una persona dispone de una competencia en una situación dada. La competencia en sí es invisible salvo que la situación lo requiera. Si la confrontación con el ejercicio real no se produce, la competencia no es perceptible o no se produce. La competencia se desarrolla permanentemente con su ejercicio. El *crecimiento continuo* de las características que la conforman requiere colocar a quien aprende ante *diversas* situaciones de estudio y trabajo similares a las que puede encontrar en el ejercicio de su profesión.

3.2. Quien gestiona hoy es un analista simbólico

En los procesos de reforma educativa latinoamericana de la década de los 90 apareció la novedad del lugar privilegiado del saber experto en la confección de los programas de gobierno y en la toma de decisiones de política educativa. (Braslavsky y Cosse, 1996). Estos mismos

procesos de reforma, a nivel del establecimiento, pusieron el acento en la importancia de la gestión del director.

Todas las funciones que hoy abarcamos en la idea de la nueva gestión responden al perfil de los analistas simbólicos. Uno de los cambios que acompañan las transformaciones en el ámbito de la política es el rol de los llamados expertos o especialistas y la emergencia de los saberes expertos ha delineado un nuevo vínculo entre los expertos y la política. La participación del saber técnico en el diseño y la toma de decisiones modificaron la estructura de poder e involucró a nuevos actores (Braslavsky y Cosse, 1996). En muchos casos la gestión directa de los asuntos educativos fue delegada en técnicos sin credenciales partidarias pero con reconocida actuación en los medios profesionales.

Estamos asistiendo a una importante transformación de la dinámica de los procesos de producción, circulación y aplicación de los conocimientos y con ello a una redefinición del papel del intelectual y aún más de qué significa ser intelectual, cuál es el rol del intelectual en la actualidad. Las nuevas ocupaciones del intelectual lo presentan insertado en una red que focaliza sus preguntas de investigación actuando como articulador para dar soluciones a problemas de la realidad social.

Aparecen en esta escena los analistas simbólicos quienes crean, distribuyen y aplican los saberes expertos basándose en tareas de registro y resolución de problemas. "Los analistas simbólicos se diferenciarían de los funcionarios tradicionales por su conciencia acerca de la relación entre conocimiento y poder y su convicción acerca de que poseen conocimientos relevantes para el ejercicio efectivo del poder....Al mismo tiempo, procurarían establecer una lógica de interacción con las estructuras jerárquicas de gobierno, antes que una lógica de subordinación y obediencia." (Braslavsky y Cosse, 1996: 2). Este cambio entre el mundo del saber y la política involucra una superación de la división entre investigadores y decisores a partir de contextos interactivos donde participan diversos agentes con

información parcial y conocimientos locales. Estos actores intervienen en los procesos de producción de conocimiento en el marco de una nueva manera de organización basada en términos flexibles y multidisciplinarios.

Identificación y solución de problemas, registro y manejo de datos, forman parte de la larga lista de actividades propias del analista simbólico. La revolución informática se presenta como imprescindible en el mundo global. Los analistas simbólicos trabajan con símbolos y simplifican la realidad con imágenes abstractas que utilizan, comunican a otros colegas y devuelven a la comunidad. Su éxito depende de su capacidad original, de su destreza y de su oportunidad. Además deben ser capaces de innovar sobre la base de su propia experiencia acumulativa generando de este modo competencias personales intransferibles. El análisis simbólico abarca procesos de reflexión y comunicación, antes que una producción tangible.

Pero esto no se enseña en ningún lado. Tomando las palabras de Richard Reich "la educación del analista simbólico no finaliza con la graduación. Como lo muestran las encuestas acerca de los ingresos en los Estados Unidos una educación universitaria o terciaria por lo general es necesaria pero no suficiente para tener éxito como analista simbólico. El aprendizaje continúa en el trabajo." (Reich, 1993: 234)

3.3. La concepción de planificación/ gestión ha cambiado

A fines de la década de los '80 la crisis de la planificación dejó en claro la necesidad de entenderla no como la redacción del plan sino como un ejercicio de gestión⁵. La planificación se redefinió priorizando sus

5 Una evidencia de esto es por ejemplo que el congreso mundial de planeamiento educativo convocado por la UNESCO en México en marzo de 1990 se denominó *Conferencia Internacional sobre Planificación y Gestión del Desarrollo de la Educación*.

aspectos de gestión lo que generó una discusión acerca de su futuro entre quienes vaticinaban 'la muerte del planeamiento' y entre quienes entendimos la necesidad de una reconceptualización de sus concepciones, sus contenidos y su práctica.

Mi impresión es que en América Latina el campo de la planificación/gestión de la educación más que restringirse se ha ampliado ya que se ha superado la versión normativa que prioriza la logística. Las nuevas tareas que se han incorporado pueden no definirse como "de planificación" o "de gestión" desde una perspectiva clásica, pero se visualizan como necesariamente dentro de este campo si se acuerda que el compromiso de la gestión es dirigir y ordenar procesos.

Y así como la actividad planificadora en su origen fue la resultante de la necesidad de una sociedad en un momento histórico determinado, así la resignificación de esta actividad hoy es diferente en distintos contextos. La crisis de la planificación clásica normativa ha dado lugar a dos tipos de respuestas. Por un lado, los países centrales incorporaron concepciones y metodologías de planificación estratégica clásica originada desde las necesidades de las empresas. Frente a las demandas de cambio y frente al dinamismo de sociedades que están transformándose aceleradamente, la educación debe priorizar los objetivos y realizar las adecuaciones pertinentes. Se necesita tener rápida respuesta porque el entorno cambia rápidamente.

En América Latina la situación es diferente. Si bien nos encontramos ante una crisis estructural, no por ello las demandas de los sectores externos (la producción, el campo político) son claras y específicas. No hay un entorno social y económico lo suficientemente fuerte como para determinar los cambios en educación lo que está en la base de los problemas que enfrentan todas las reformas educativas en la región. El desafío es cómo las propuestas de transformación educativa que se elaboren y propongan desde el sector colaboran con el conjunto de la comunidad para construir la respuesta para una sociedad del Siglo XXI.

Mi lectura es que el papel protagónico del planificador/gestor de la educación en América Latina se perfila como mucho más amplio que en el caso de los países centrales donde la planificación estratégica no se compromete con el protagonismo en temas tales como los cambios estructurales. Se sigue concibiendo la planificación/gestión educativa como el ajuste entre la demanda y la oferta, con la diferencia de que ahora el proceso es muy dinámico y cambiante.

En nuestra región la gestión tiene hoy un compromiso con la transformación del sector, pero no para ajustarlo a las demandas existentes sino para ayudar a construir los cambios necesarios. El espacio ganado es importante y se expresa también en el protagonismo político de muchos antiguos planificadores que se insertaron en la estructura de gobierno en cargos de claro perfil de toma de decisión política (Braslavsky y Cosse, 1996).

Nuestra región está elaborando, quizás sin demasiado ruido, una respuesta propia a la crisis de la planificación normativa (McGinn y Porter, 2005). Una respuesta que acepta el desafío de la planificación como compromiso con la acción en un nuevo estilo de gobierno que pueda mostrar resultados; un claro énfasis en los aspectos de planificación/gestión. Esta resignificación de la planificación educativa entiende a la sociedad inmersa en su historia. El punto de partida es la búsqueda de consenso sobre los rasgos que definen la "dirección"⁶ del proceso de cambio. A partir de esto, se diseñan acciones, "operaciones", cada una de las cuales tiene entidad propia, que se articulan en la imagen-objetivo. Para cada una de ellas se construyen las viabilidades correspondientes (Matus, 1988).

6 Al respecto se puede retomar la idea de Cecilia Braslavsky que plantea por un lado la dificultad de construir el sentido de la gestión (Braslavsky y Acosta, 2001) y postula la existencia de una serie de 'conceptos estelares' que hoy predominan en las discusiones sobre la educación en la región (Braslavsky, 1999).

Este modelo de "planificación por operaciones" permite ganar en flexibilidad. Esto es necesario porque la turbulencia y el dinamismo que caracterizan nuestra realidad política y económica requieren que se planifique para la *situación*, de manera que cada vez que ésta cambia se puedan producir redefiniciones situacionales. Una "situación" es el estado de cosas (analizado estructural y coyunturalmente) en un momento determinado frente al cual es necesario tomar decisiones. Los cambios coyunturales, pero mucho más los cambios estructurales, requieren que se redefina la situación y por lo tanto que se revisen las decisiones tomadas.

Este modelo de planificación se denomina *situacional*, o estratégica-situacional. Matus (1988) entiende la realidad como una cadena de situaciones que deben ir direccionándose a través de sucesivas decisiones para orientar el cauce de los acontecimientos hacia la imagen objetivo. Es una respuesta adecuada para la turbulencia de nuestras sociedades en las cuales se hace difícil pensar en el largo plazo debido a las condiciones permanentemente cambiantes en que estamos inmersos. Plantea decisiones a ser tomadas en la situación presente, que es en la cual se planifica/gestiona, o sea que tiene en cuenta la coyuntura. Pero requiere también el compromiso con la imagen-objetivo (el largo plazo) a través de la construcción de las viabilidades para llevar adelante las acciones (operaciones).

En esta relación dialéctica constante entre lo deseado (la imagen-objetivo) y lo posible (las decisiones) el compromiso del gestor es correr permanentemente el límite de lo posible para que lo que en esta situación es inviable sea realidad en la próxima. Por eso las temáticas centrales de discusión actual en el campo de la planificación y de la gestión educativa en América Latina no se refieren fundamentalmente a temas metodológicos, como era bastante habitual en el pasado (Lyons, 1965), sino que enfatizan los problemas centrales del cambio en educación.

3.4. El perfil del planificador/ gestor se ha diversificado

Superar la mirada de la planificación o la gestión como una mera logística centrada en los métodos para actuar trae aparejada una complejización tanto de las funciones como de las temáticas en las cuales se involucra. "A diferencia de las modalidades tradicionales, los responsables de la gestión educativa están ahora enfrentados a la necesidad de negociar acuerdos, conseguir adhesiones, resolver conflictos, comunicar eficazmente sus medidas, trabajar en equipo, evaluar resultados y anticipar problemas. Pero además de estas competencias generales, el desempeño de los administradores de la educación en el contexto de América Latina debe enfrentar el desafío ético y político que plantea la situación de significativa inequidad social que existe en la región." (Braslavsky y Acosta, 2001: 5)

Un repaso muy grosero de la agenda actual en este sentido nos remite a temas tales como la calidad y equidad en educación, la necesidad de la descentralización, el problema de los modos de financiamiento. Todos ellos, entendidos como compromisos de acción, abren espacios de desempeño profesional para el planificador/gestor.

Para ayudar a encontrar los rasgos básicos que se deben acordar en orden a lograr la nueva imagen-objetivo, nos estamos dedicando a esclarecer cuestiones relacionadas con la calidad y la equidad de la educación. El aporte del planificador/gestor en este campo es esencial. Sin una imagen-objetivo clara y posible en torno a la cual se organicen las acciones (operaciones) de distintos actores de la sociedad, es difícil pensar en un proceso de transformación viable y orientado. Para ayudar a encontrar formas nuevas de organización del gobierno y de la administración de la educación que hagan factible los rasgos fundamentales de la imagen-objetivo que surge en la región (la calidad, la equidad y la participación), se discute y reflexiona sobre modelos de descentralización de la educación. Para agrandar los márgenes de posibilidad de todas las acciones que se pretenden llevar a cabo, y para

tener una voz profesional y especializada para negociar con los demás sectores de la sociedad a la hora del reparto de recursos, cada vez más se trabaja sobre el financiamiento de la educación.

Estos grandes temas, hace unas décadas propios de otros especialistas, hoy forman parte de la tarea de quienes gestionan. Constituyen, por otra parte, los ejes centrales de cada una de las viabilidades para un futuro cambio educativo. Los acuerdos y consensos necesarios para ampliar la viabilidad político cultural deben conseguirse alrededor de alguna definición operacional de cómo se entiende la calidad en cada sociedad. La ampliación de la viabilidad técnica, en su costado organizativo y administrativo, tiene que ver con definiciones relativas a modelos de centralización-descentralización. El incremento de los recursos disponibles, o la reutilización de los existentes, propios de la ampliación de la viabilidad material tiene que ver con el financiamiento de la educación.

Entendemos por ello que las necesidades de la acción permiten diferenciar tres grandes campos dentro de la gestión

- Fijación de la imagen-objetivo

Si bien corresponde básicamente a la cúpula política de la estructura de gobierno (o de la institución), el proceso de inclusión de saberes expertos propio de la dinámica actual de la toma de decisiones requiere que sea participada y co-elaborada con el resto de la estructura del sistema educativo. Sin ello, las decisiones más intermedias y operativas, se quedan sin "dirección" que alimente el proceso.

- Diseño y operación de herramientas para lograr "decisiones informadas"

Lograr decisiones informadas implica mucho más que disponer de las estadísticas adecuadas que, por supuesto, siguen siendo y son

cada vez más complejas y necesarias. Esta función incluye hoy la búsqueda de avances en el campo académico, la confrontación de experiencias de otros países, el reconocimiento de las líneas históricas del país de que se trate, el análisis de la opinión pública, la concertación con actores, por nombrar solo algunas dimensiones.

- Diseño y operación de instrumentos logísticos

El tamaño de los sistemas escolares y su dinámica presentan una problemática muy compleja para la gestión. En este campo el desafío es incorporar los cambios organizacionales y de procedimientos que sostengan una logística organizativa que permita ejecutar. Muchas de las quejas actuales se oyen en torno a que las reformas "no llegan a las aulas" lo que obedece en cierto grado a condiciones de la complejidad del proceso pero también a la inadecuación de los procedimientos administrativos para que las reformas "bajen" a la escuela. Se requiere el "aggiornamento" de la normativa, la reestructuración de circuitos internos para más flexibilidad, la incorporación de tecnología informática como base de la gestión.

4. LA NECESIDAD DE DESARROLLAR UNA 'DIDÁCTICA DE LA GESTIÓN'

He querido explayarme sobre los puntos anteriores, que se han denominado elementos para un marco de acción, porque entiendo que una reflexión sobre la formación de postgrado para la gestión de la educación requiere la toma de conciencia sobre el desafío didáctico que ello implica. Sabemos cómo formar para el desarrollo del pensamiento, aunque nuestros sistemas educativos no sean muy exitosos en lograrlo. Pero no sabemos cómo formar para la acción, para la gestión, para el hacer reflexivo. Algunas cuestiones previas que pueden ayudar a pensar una propuesta pueden ser las siguientes:

a. Los alumnos son adultos con experiencia profesional

En el caso de los programas de postgrado no nos dirigimos a escolares en su infancia o adolescencia. Trabajamos con adultos que han pasado ya por una experiencia de trabajo. Estas dos características cuestionan el modelo didáctico tradicional desde donde se piensa la propuesta formativa porque es evidente que quienes se forman tienen saberes que no solo juegan dentro del marco de lo que van a aprender sino que son un capital de conocimiento a ser usado para la enseñanza.

El adulto sabe que su capacidad de aprender está limitada por una serie de factores que van desde el tiempo del que dispone para la actividad de aprender hasta sus propias limitaciones como sujeto de aprendizaje. Es consciente de que debe administrar sus esfuerzos haciendo una adecuada economía de sus posibilidades. La creación de ese espacio psicológico dentro de su tiempo productivo se facilita si visualiza el contenido de la formación como útil para su trabajo cotidiano, si visualiza el por qué y para qué del aprendizaje.

Los adultos nunca llegan "en cero" a una situación de aprendizaje. El adulto es un ser que valora su pasado, su pasado es su fuente de seguridad y también puede ser una trampa que lo retiene y le impide avanzar. Su experiencia es el resultado de la reflexión sobre los hechos del pasado. Frecuentemente se trata de lograr que personas que no reflexionan sobre los factores positivos y negativos de su actual forma de desempeñarse se interesen en aprender una nueva forma de trabajar.

b. No interesa formar académicos sino profesionales de la gestión

El saber profesional es un saber diferente del saber académico, pero está lejos de ser un saber de segundo orden. La clásica división a la que nos acostumbró la ciencia positiva entre teoría y práctica permea hasta hoy las posturas frente al hacer. La racionalidad positivista diferencia la lógica de la ciencia de la lógica de la decisión, a la que

desconoce en un primer momento e intenta estudiar como objeto de conocimiento en un segundo momento.

Las nuevas reflexiones sobre las características y el papel del conocimiento en la sociedad actual modifican tanto la perspectiva del saber como los ideales de racionalidad. Desde los inicios del Siglo XX la ciencia comenzó a dejar de ser observación del mundo (e información) para pasar a ser creación del mundo. La aparición de este Nuevo Saber está relacionada, entre otros aspectos, con los problemas de nuevo tipo y con las urgencias éticas que ha traído consigo el incremento de la creación en la ciencia y su influjo en la vida cotidiana (Sotolongo y Delgado, 2006).

El saber profesional cuestiona la mirada positivista clásica y está más cerca de la idea de I&D. Supone aprender para hacer. Requiere de un saber contextualizado con las situaciones estrella de cada área de desempeño. Por esto creemos que "es necesario promover estudios y modelos orientados a generar dentro del profesorado universitario una cultura favorable hacia el 'cambio de paradigmas en los procesos de enseñanza' para lo cual no basta con la explicación de esta justificada innovación sino que también debe acompañarse de procedimientos instrumentales que faciliten abordar esta tarea" (Miguel Díaz, 2005b: 12)

c. Hay algunas competencias generales que pueden considerarse básicas para la gestión

Los hallazgos de Reich (1993) sobre el perfil de los analistas simbólicos destacan que lo más importante es que estos individuos aprenden a conceptualizar problemas y por eso la educación formal del incipiente analista simbólico requiere del perfeccionamiento en cuatro habilidades básicas: *abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y colaboración*.

También se señala que la educación del aspirante a analista simbólico necesita ser complementada con el "aprendizaje en el terreno",

experiencia que le permite un manejo particular de las situaciones a la hora de resolver problemas y ofrecer soluciones. La importancia de "resolver sobre el terreno" proporciona el esfuerzo necesario para resolver los problemas complejos y genera nuevos conocimientos profundizando la posibilidad de proponer soluciones operativas.

d. Una didáctica para el saber y el hacer autónomo

La problemática de la educación superior centrada en la formación de competencias es hoy uno de los retos que se presentan en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el marco del Proceso de Convergencia Europea. El "cambio del paradigma metodológico sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje" es uno de los ejes fundamentales en el mencionado proceso de Convergencia (Miguel Díaz, 2005a: 9). Frente a los posicionamientos didácticos clásicos centrados en el aula y en la actividad del profesor, hoy se propugna una enseñanza centrada sobre la actividad autónoma del alumno. Esto hay que planificarlo incluyendo además de listado de contenidos los demás elementos que conforman una propuesta curricular. Es necesario "exponer secuencialmente todo el conjunto de actividades y tareas para tutorizar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes" (Miguel Díaz, 2005a: 19)

La primera cuestión a plantear a la hora de establecer la metodología sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje es establecer las distintas modalidades de enseñanza a tener en cuenta. "Se puede decir que una modalidad de enseñanza a utilizar está determinada por el propósito de la actividad y que no es lo mismo hablar a los estudiantes que hablar con los estudiantes que hacer que los estudiantes hablen entre ellos. Tampoco es lo mismo mostrar cómo deben actuar que hacer que pongan en práctica lo aprendido. Para cada tipo de propósito se debe utilizar una modalidad distinta." (Miguel Díaz, 2005a: 13).

Por ello, sin dejar de incluir actividades tradicionales como la clase magistral, es necesario establecer una propuesta sobre las diversas

modalidades de la enseñanza a desarrollar (clases teóricas, seminarios, trabajo en grupo, clases prácticas, laboratorios, tutorías, trabajo autónomo, etc.) en función de los tipos de competencias a adquirir por los alumnos así como definir y caracterizar las principales metodologías de enseñanza utilizables en la educación superior especificando las principales actividades y tareas a desarrollar por los profesores y los alumnos en cada una de ellas.

Se deduce la necesidad de asumir una "perspectiva en la que los profesores no centran su tarea en transmitir conocimiento sino en ser gestores de los procesos de aprendizaje de los alumnos." (Miguel Díaz, 2005b: 27)

5. EL CURSO REGIONAL DE PLANIFICACIÓN Y FORMULACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS – IIPE/UNESCO-BUENOS AIRES

Desde 1964 el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) situado en París y dependiente de la UNESCO, lleva adelante un Programa de Formación Avanzada (ATP⁷) para funcionarios de ministerios de educación de todos los países miembros. El programa dura ocho meses divididos en dos períodos: tronco común y tramo diversificado. Al iniciar sus actividades en 1998 la sede regional de este instituto, situada en Buenos Aires, organizó el Curso Regional de Planificación y Formulación de Políticas Educativas (Curso Regional IIPE-BsAs) que, con una duración de cuatro meses, es equivalente al tronco común del ATP.

En los 10 años transcurridos desde su inicio el Curso Regional IIPE-BsAs ha sufrido modificaciones constantes como producto de las reflexiones que se expresan en las páginas anteriores. Una de las

7 Advanced Training Program

tensiones ha sido la decisión de optar por un postgrado profesional y no por una maestría académica⁸ lo que ha tenido consecuencias prácticas referidas sobre todo a la conceptualización del lugar de la teoría como sustento para la práctica.

Los candidatos deben pertenecer a las administraciones educativas nacionales, provinciales-estadales-departamentales, o municipales. También se admite funcionarios pertenecientes a las administraciones centrales o regionales de programas de educación no formal, o profesionales que gestionen programas educativos de fundaciones. Concurren asimismo especialistas de universidades. Es imprescindible que los candidatos cuenten con el auspicio de las instituciones en las que se desempeñan y se comprometan a trabajar en ella luego de finalizar el curso. No se admiten candidaturas personales. Conjuntamente con el hecho de trabajar en la gestión educativa, es requisito tener diploma universitario o equivalente, de preferencia en una disciplina relevante para el campo de la planificación y la administración de la educación.

El Curso Regional IIPE-BsAs dura en total cuatro meses que se desarrollan en dos etapas. La primera de ellas, a distancia, dura un mes y la segunda, presencial en Buenos Aires, los tres meses restantes. En los diez cursos que se han llevado a cabo han participado 250 funcionarios de dieciocho países de la región.⁹

8 El tema se presentó en relación con la articulación del Curso Regional IIPEBsAs con el ATP del IIPE París por cuanto este último contempla una certificación académica (maestría). En la práctica esto ha sido resuelto dado que los egresados del curso de Buenos Aires que han ingresado al ATP han tenido las competencias académicas suficientes para desempeñarse de manera satisfactoria.

9 Los países participantes han sido los siguientes: Argentina, Brasil, Bolivia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Ecuador, Colombia, Chile, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

5.1. La propuesta general

El Curso Regional trabaja sobre un modelo pedagógico que incorpora los hallazgos del Proyecto Forgestión que sugiere "seis principios generales para la formación sistemática de competencias para la gestión y la política educativa: el desarrollo del modelo acción-reflexión-acción; el uso de estrategias didácticas transversales; el uso de estrategias didácticas específicas a cada competencia; la articulación con los procesos de trabajo de los participantes; el desarrollo de la reflexividad; y la promoción de comunidades de práctica." (Braslavsky y Acosta, 2004: 26)

Puede enmarcarse en lo que hoy se denomina *blended-learning* ya que combina las potencialidades del e-learning con las de la educación presencial. La filosofía básica apunta a facilitar a los funcionarios participantes la reflexión y el análisis teórico sobre los desafíos actuales de la educación en la región. Los participantes adquieren bases conceptuales y metodológicas para comprender la función política, técnica e instrumental de las políticas, para promover formas participativas para su formulación y gestión y una mirada regional de la educación a través de los intercambios que se generan sistemáticamente.

La propuesta de trabajo parte, en forma paralela, de los avances en los campos del conocimiento que se trabajan y de la experiencia de los alumnos. Se propone una experiencia de aprendizaje compartido en la cual se alternan actividades de diferente tipo. La organización está centrada en módulos o unidades específicas que abordan un área y están a cargo de investigadores o especialistas del IIPE. Se incluyen invitados externos para temas específicos y cada uno de ellos culmina con una evaluación formal¹⁰ que da un cierre y permite continuar con el siguiente.

10 Haber aprobado todos los módulos y tener una calificación arriba de cierto puntaje es condición para postular a finalizar el ATP en París.

El primer tramo a distancia es en el país de origen y las actividades del curso se centran en la lectura de una serie de materiales y en la redacción de una monografía sobre el estado de la educación en el país. Asimismo, cada participante debe seleccionar una política educativa en la cual participe o que le sea bien conocida que será trabajada a lo largo de todo el curso a través de diferentes actividades. Esta primera fase en el país tiene como objetivos que el participante se ponga en contacto con la conceptualización básica (lectura de módulos), conozca mejor la situación de su país (sobre todo en el caso de funcionarios municipales o estatales) a través de un serie de indicadores generales que debe luego compartir con el resto del grupo y tome contacto con el conjunto de las políticas de su país a través del proceso que le lleva a elegir la política específica para trabajar en el curso.

El tramo presencial comprende trece semanas de actividad full-time¹¹ desde las 10 de la mañana hasta las 6 de la tarde de lunes a viernes.

5.2. Modelos didácticos de los módulos

Los módulos son variados en el tiempo y duran entre cuatro y nueve jornadas. Los modelos pedagógicos también varían según contenidos seleccionados, abundan ejercitaciones de aplicación, lecturas, guías, trabajos de simulación, presentaciones. Se busca la profundización de la relación entre teoría y práctica lo que implica una búsqueda permanente de variación en los tipos de clases: evaluaciones, presentaciones, consignas de trabajo, etc.

Todos los elementos importantes se explicitan en guías o manuales que permiten al alumno conocer en todo momento qué se pretende

11 Incluso para los funcionarios argentinos 'locales', de la Provincia de Buenos Aires o del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, quienes deben pedir licencia y no concurrir a sus lugares de trabajo.

que adquiriera (competencias), cómo se considera que debe hacerlo (estrategias del trabajo) y cómo se le va a evaluar (criterios de evaluación). Esto constituye el marco de referencia para el trabajo de los funcionarios que participan.

5.3. Los contenidos

Los contenidos se refieren a las siguientes temáticas centrales: análisis comparado de la realidad educativa latinoamericana; contexto actual de la educación; elementos básicos para un diagnóstico centrado en la equidad y la calidad; pobreza y educación; formulación y planificación de políticas educativas, herramientas estadísticas para el planeamiento, evaluación de políticas sociales, financiamiento de la educación. Estos contenidos conceptuales son el marco para el desarrollo de las siguientes competencias: trabajo en equipo, aprendizaje participativo, observación y análisis de políticas, presentaciones efectivas, capacidad de argumentación, capacidad de sostener lo escrito/hablado con datos empíricos, capacidad de anticipación y previsión de consecuencias.

Un resumen apretado de la propuesta se presenta en el cuadro siguiente.

X Curso Regional de Planificación y Formulación de Políticas Educativas – 2007 (Curso Regional IIPE-BsAs)

| Semana | Contenido | Metodología | Perfil responsable |
|--------|---|--|---|
| 1 | Orientación Seminario de integración-Sesión I Seminario de Investigación | Actividades de integración METAPLAN Dinámicas de grupo | Equipo coordinador |
| 2 | El contexto actual de la educación Desafíos emergentes | Clase magistral Taller de revisión crítica de bibliografía | Profesor Conferencias |
| 3 | Diagnóstico del sector educativo. Los problemas comunes de AL. | Clase magistral Revisión de sus monografías | Profesor |
| 4 | Pobreza y educación Taller uso SITEAL Estrategias para el mejoramiento de la equidad | Clase magistral Ejercitación sobre uso de datos Análisis de casos Aplicación a la propia realidad | Profesor Asistente Coordinador |
| 5 | Herramientas estadísticas para el Planeamiento educativo | Ejercicios con datos de las monografías Comparaciones internacionales | Profesor Tutor |
| 6 | Competencias para la gestión (Co- municaciones eficaces; Toma de decisiones en contextos de urgencia) | Simulación de situaciones profesionales | Especialista en Dinámicas de gestión |

| Semana | Contenido | Metodología | Perfil responsable |
|--------|---|--|--|
| 7 | Formulación de políticas y planeamiento estratégico | Desarrollos teóricos Ejercicio de análisis de políticas Simulaciones | Profesor Especialistas Participantes |
| 8 | Formulación de políticas y planeamiento estratégico Seminario Investigación II | Análisis de casos de gestión no educativa. Intercambio de experiencias de participantes Enfoque teórico-práctico | Profesor Especialistas Participantes Profesor |
| 9 | Evaluación de políticas sociales | Aplicación de conceptos teóricos a las políticas seleccionadas | Profesor |
| 10 | Financiamiento de la educación | Aplicación de conceptos teóricos a las políticas seleccionadas. Taller de ejercitación | Profesor |
| 11 | Análisis estratégico de políticas educativas | Visita de estudios * Sesiones de trabajo con responsables de política * Visita a instituciones * Devolución a autoridades | Autoridades nacionales Especialistas Equipos docentes de escuelas Contacto cultural |
| 12 | Integración Seminario Internacional | Dinámica grupal Actividad fuera del IIPE | Coordinación Staff IIPE / Invitados extranjeros |
| 13 | Artículo final | Trabajo individual con tutoraje | Coordinación |

Para dar continuidad, integración y lograr una formación integral, se diseñan espacios específicos que articulan los módulos en formatos de sesiones, talleres, seminarios y congreso. Como culminación se realiza un Análisis Estratégico de Política Educativa (Visita de Estudio) y se finaliza con la redacción de un Artículo final que debe sintetizar sus aportes al mejoramiento de lo que están haciendo en su país de origen.

5.4. Tutoraje permanente

Un rasgo particular del Curso Regional IIPE-BsAs son las actividades de tutoraje permanente que conlleva. El proceso se inicia desde la etapa virtual. Después de la selección, se acompaña a cada participante durante todo el mes a través de la plataforma virtual¹². Se ofrece una guía de trabajo y se trabaja a distancia a través del campus del IIPEVirtual. Se utilizan todas las herramientas disponibles (foros, carteleras, archivos, correos) para trabajos de lectura, análisis y producción. Además, esta etapa se utiliza como una oportunidad de anticipar el curso y su modalidad de trabajo, para la conformación del grupo, y para transmitir la información necesaria para vivir tres meses en una ciudad diferente.

Durante la etapa presencial el equipo de coordinación, conformado por tres personas, realiza estas tareas. El tutoraje tiene una dimensión de seguimiento del aprendizaje y otra de contención personal. La actividad que sobresale en el primer caso es el análisis detallado y la devolución personal de la monografía de cada participante. Con cada uno de ellos se realiza una reunión individual en la que se analizan los problemas y

12 Hay que tener en cuenta que no todos los funcionarios de los ministerios latinoamericanos están habituados al trabajo virtual. La competencia TIC es otra que se agrega o se mejora para los casos en que esto fuera necesario para lo cual se cuenta con apoyaturas ad-hoc.

se comparten criterios para su mejoramiento¹³. En cuanto a la contención personal, existe una disposición para facilitar la comunicación con las familias, superar los problemas de relación que puedan crearse y atender a las necesidades personales de cada uno.

El curso comienza con una semana de presentaciones, de conformación del "grupo regional", de adaptación a la ciudad, al IIPE, a la formación intensiva de estudio¹⁴. A lo largo de los tres meses se organizan salidas culturales a museos, se facilitan entradas para espectáculos y se recomiendan actividades de este tipo. Una actividad que se realiza durante el primer mes es la Cena Regional, ocasión en que cada participante debe aportar una comida típica de su país o región.

5.5. Facilitando el espiral del aprendizaje

En las últimas tres cohortes se ha incluido una nueva actividad, llamada Seminario de Integración. El objetivo de este seminario de integración es generar mediante estudios de caso o de consignas específicas el armado de nuevos mapas conceptuales que integren conceptos y permitan completar las miradas de los módulos. Por otro lado, coopera en la búsqueda de alternativas de políticas públicas y está orientado a proveer un espacio para la reflexión, la discusión y la toma de decisiones en torno a las distintas dimensiones que deben tenerse en cuenta.

Favorece la integración de los módulos en función de los objetivos del curso y acompaña y apoya el aprovechamiento de cada participante

13 A lo largo del Curso la monografía se va trabajando como parte de las actividades de distintos módulos. Todos los profesores reciben al inicio de cada cohorte un resumen de los trabajos del grupo.

14 Esto es particularmente importante por cuanto se trata de adultos que han dejado en muchos casos la vida académica hace décadas y no han vuelto a actividades de este tipo más que esporádicamente.

facilitando la identificación conceptual, la comprensión, incorporación, aplicación de estos conceptos a nuevas situaciones, ayudando a la construcción de nuevo conocimiento.

El seminario consta de seis a ocho sesiones (según las necesidades de cada cohorte) las cuales se distribuyen a lo largo de los tres meses de la etapa presencial. En el año 2007 se organizaron seis sesiones, en las siguientes semanas:

Sesiones 1 y 2: Integración de las monografías (Metaplan)¹⁵ (Semana 1)

Sesión 3: Integración de los módulos vistos hasta el momento (Semana 4)

Sesión 4: Preparación de la visita de estudios (Semana 8)

Sesión 5: Integración de contenidos y experiencias de la visita (Semana 12)

Sesión 6: Reflexión sobre contenidos y experiencias para el trabajo final (Semana 13)

Durante la primera semana presencial del Curso se realiza la puesta en común de los objetivos y expectativas de cada participante y se los compara con los objetivos formales del Curso. Se construye con ello un 'árbol de expectativas' que se contrasta al finalizar con los logros obtenidos.

5.6. Aprendizaje cooperativo

El perfil de los participantes asegura que todos ellos tienen saberes que no solo juegan dentro del marco de lo que van a aprender sino que son un capital de conocimiento a ser usado para la enseñanza. Las sucesivas evaluaciones finales del curso dejaron en claro la conveniencia de

15 METAPLAN es una metodología para tomar decisiones o compartir información abundante en poco tiempo en situación de grupos numerosos. Ver www.metaplan.com

aprovechar la oportunidad de convivencia de funcionarios provenientes de diversas realidades para intercambiar experiencias y conocimientos sobre diferentes situaciones. Del mismo modo, los perfiles diversos y complementarios de personal proveniente del ámbito de la toma de decisiones políticas, o con responsabilidades básicamente pedagógicas o también administrativas, facilitan su mutuo enriquecimiento y la mirada desde perspectivas diferentes.

A lo largo del curso se han incluido cada vez más actividades que faciliten el conocimiento de las realidades de cada uno y de intercambio de experiencias. Una de las oportunidades preferentes para este objetivo es sin duda el intercambio acerca de la política elegida que muchas veces actúa como organizador para la resolución de los temas que se están tratando.

Los participantes valoran de manera muy positiva cuando trabajan con casos concretos, analizan datos reales y, sobre todo, cuando elaboran propuestas o aportes que van a ser posibles de ser llevados de vuelta a su espacio de trabajo para mejorar su tarea.

5.7. El ejercicio de las competencias

Dentro de las competencias necesarias para gestionar con eficiencia un sistema complejo hay algunas que se alcanzan solo con su ejercicio efectivo, tales como facilidad de comunicación verbal, corporal y escrita, actitud y aptitud de negociación y acuerdo. Las acciones de integración o simulación son particularmente útiles para estos objetivos y esto se lleva a cabo como actividades de los módulos o en los talleres y seminarios que se intercalan entre ellos.

Otra competencia que se busca desarrollar es analizar contextos y percibir en ellos el carácter sistémico de ciertos problemas y determinar sus variables más significativas. Para este último aspecto se realizan

actividades que pueden entenderse como ‘aprendizaje en el terreno’ consistente en visitas a escuelas durante el curso y a un sistema educativo latinoamericano que es la propuesta didáctica del módulo Análisis Estratégico de Políticas Educativas.

Las visitas a escuelas tienen como objetivo complementar el estudio de los contenidos conceptuales sobre calidad y equidad tomando contacto con la gestión de experiencias diferentes comprometidas a este fin. Se visitan dos o tres escuelas pertenecientes a realidades diversas y cuyos planes de mejoramiento muestren buenos resultados. Estas visitas se desarrollan cumpliendo un protocolo establecido que ha ido mejorando con la experiencia.

Un módulo central en el curso es el que se denomina Análisis Estratégico de Políticas Educativas que tiene lugar en las últimas semanas ya que está propuesto como un laboratorio para hacer posible la bajada a la práctica de muchas de las herramientas conceptuales trabajadas a lo largo del curso. La propuesta didáctica de este módulo obedece a los hallazgos del Proyecto Forgestión y se orienta desde el módulo de ese proyecto denominado *Análisis situacional de las políticas educativas*.

"El análisis de políticas educativas integra el repertorio de competencias generales (de quienes gestionan) en tanto permite fortalecer las capacidades diagnósticas necesarias para la intervención, desarrollar una actitud capaz de conjugar objetivos y condiciones efectivas para alcanzarlos, conocer procesos de tomas de decisiones y evaluar logros obtenidos." (Pitman, 2004: 1)

Para realizarla se acuerda con las autoridades del país a visitar como mínimo dos y como máximo tres políticas específicas a analizar. Si bien todo el grupo analiza el país en su conjunto, se divide en tres subgrupos cada uno de los cuales tiene a su cargo la responsabilidad del análisis de una política. Estos subgrupos trabajan previo a la visita en acordar parámetros e indicadores que buscarán para cada política

Siguiendo la propuesta mencionada, el proceso es el siguiente:

- El análisis documental se realiza previamente a la visita, como parte de una de las sesiones del seminario de integración.
- La contextualización consiste en la exploración de las características de la política correspondiente con la participación de los equipos responsables de la implementación en los diferentes niveles de desarrollo: nacional, estadual e institucional.
- El relevamiento de información en terreno consiste en la organización de la recolección de información que permita crear un ‘cuadro de situación’ sobre la realidad de la aplicación de la política estudiada, sus logros y restricciones.
- La elaboración de resultados preliminares y generación de propuestas de acción consiste en la sistematización de la experiencia y en la organización de la información relevada. Incluye la elaboración de conclusiones y propuestas que se exponen a los equipos responsables de la implementación del programa analizado.

Este enfoque didáctico provoca experiencias múltiples y ha sido considerado muy provechoso por los participantes.

6. UN PROCESO EN CURSO

En estas páginas se ha expuesto brevemente la experiencia del IIPE/ UNESCO Sede Buenos Aires referida a la formación de funcionarios de ministerios de educación latinoamericanos en el campo de la formulación e implementación de políticas educativas. Los diez años de realización de esta experiencia han permitido reformular muchos de sus aspectos y han dado como resultado una propuesta formativa para adultos experimentados con formación de nivel superior.

El centro de la propuesta tiene que ver con la promoción de la capacidad para construir sentido acerca de los fines de la gestión y de la política educativa lo cual requiere de instrumentos didácticos diversos, antiguos y novedosos, y de una múltiple variedad de recursos de enseñanza que ayuden a construir ese sentido de manera interactiva. Se aprovecha por ello no solo las capacidades formativas de los profesores, sino que se rescata como muy central la capacidad de los mismos participantes para generar conocimientos, transmitir experiencias y lograr un cuadro comparativo que agregue valor a los documentos escritos o las visiones parciales.

Estimamos que de los recursos utilizados, como el modelo de tutoraje permanente, la propuesta de acción-reflexión-acción, o el seminario permanente de integración son pasibles de ser transferidos a otras experiencias e instituciones en la idea de ayudar a desarrollar "dinámicas innovadoras (que) se puedan potenciar considerablemente si se aúnan esfuerzos en dirección a construir una sólida competencia colectiva regional a través de estrategias acertadas" (Braslavky y Acosta, 2001: 20)

Buenos Aires, noviembre del 2007

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (2007) "Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)", *RBPAE (Revista Brasileira de Política e Administração da Educação)* 23(3): en edición.

Aguerrondo, I. (1994) *Planificación de la Educación Hoy en América Latina: ¿Crisis o Redefinición?* Ponencia presentada en la VI Reunión Técnica de REPLAD/OEA, Mayo 1994. Universidad de Campinas. Documento Técnico N°1.

Braslavsky, C. y Acosta, F. (2004) *La formación en gestión y política educativa en América Latina. Conceptos clave y orientaciones para su enseñanza. Módulos*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

Braslavsky, C. y Acosta F. (2001) *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

Braslavsky, C. (1999) *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma para la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.

Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996) *Las actuales reformas educativas en América Latina. Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. PREAL. Documento N°5. Santiago: PREAL.

Brunner, J. J. (1996) "Investigación social y decisiones políticas: el mercado del conocimiento", *Nueva Sociedad* 146: 108-121.

IIPE/UNESCO-Buenos Aires (2007) *Guía de la etapa virtual*, X Curso Regional sobre 'Planificación y Formulación de Políticas Educativas'.

IIPE/UNESCO-Buenos Aires, (2007) *Análisis estratégico de políticas educativas. Visita de estudios a Chile. Manual para el participante*, X Curso Regional sobre 'Planificación y Formulación de Políticas Educativas'.

Engelman Ana y Zapata Laura (2002), *Los analistas simbólicos. El poder de los saberes expertos*. V Jornadas de Sociología UBA, noviembre.

Giddens, A. (2003) *Progressive Futures. New Ideas for the Centre-Left*. London: Policy Network. En www.policy-network.net

Le Boterf, G. (2000) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Lyons, R. (1965) *Los Problemas y la Estrategia del Planeamiento de la Educación. La Experiencia de América Latina*. Paris: UNESCO - IIPE.

Mattuck Tarule, J. (1997) 'Investigaciones sobre la educación de adultos', citado en Blake, O. *La Capacitación. Un recurso dinamizador de las organizaciones* (2da ed.). Buenos Aires: Macchi.

Matus, C. (1988) *Política, planificación y gobierno*. Caracas: Fundación Altadir.

McGinn, N. y Porter Galetar, L. (2005) "El supuesto fracaso de la planificación educativa en América Latina", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XXXV (34): 77-113

Miguel Díaz, M. de (2005a) "Cambio de Paradigma Metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva", *Cuadernos de Integración Europea* 2: 16-27. En <http://www.cudernosie.info>

Miguel Díaz, M. de (Dir.) (2005b) *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Pitman, L. (2004) *El análisis situacional de la política educativa. Competencia de gestión (APE)*, Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa, Módulo 1. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Reich, R. (1993) *El Trabajo de las naciones. Hacia un capitalismo del S.XXI*. Madrid: Javier Vergara.

Scaliter, P. (2002) *Propuesta de la Unidad de Formación*. Curso Regional sobre Formulación y Planificación de Políticas Educativas. Documento interno. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

Sotolongo Codina, P. y Delgado Díaz, C. (2006) *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires, CLACSO.

Stiglitz, J. (2002) *Globalization and its Discontents*. New York: W.W. Norton and company, INC.

Undurraga Infante, C. (2004) *Cómo aprenden los adultos*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

IV. TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EUROPA

Michèle Garant

Universidad Católica de Lovaina, Bélgica

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Formación en gestión de la educación

Para abordar el tema, hemos centrado nuestro análisis en la formación en gestión y la dirección a **nivel de un establecimiento escolar** primario o secundario, realizado por el jefe de un establecimiento o por un equipo educativo. No desarrollaremos el tema de la gestión a nivel del macrosistema (región, país, municipalidad), ni la formación del personal responsable del control y de la calidad, ni la formación del personal de apoyo en la orientación y el aprendizaje escolar¹.

Nos hemos pues concentrado en la formación del **jefe de establecimiento y de sus colaboradores**, es decir, cualquier persona que está al frente de un centro educativo y que, sola o como miembro de un órgano administrativo como el consejo escolar u otra instancia de gobierno del centro, es responsable de su gestión/administración. Esta persona también puede asumir responsabilidades de tipo pedagógico (que pueden incluir tareas docentes o la responsabilidad del funcionamiento general del centro en áreas como

1 Seguimos aquí la terminología del Glosario europeo de la educación (Eurydice, 2002).

el horario y la aplicación del currículo; las decisiones sobre lo que debe enseñarse, sobre los materiales y métodos de enseñanza; la evaluación del profesorado y de su rendimiento, etc.) y/o de tipo financiero (que suele limitarse a la administración de los recursos asignados al centro).

1.2. En el marco de la gestión de recursos humanos

Esta formación no puede ser estudiada independientemente de la gestión de recursos humanos considerada en su conjunto. La formación es un dispositivo de gestión orientado a desarrollar las competencias necesarias para dirigir los establecimientos. Por eso es importante saber quién decide esta formación, quién la organiza, y cómo se sitúa en referencia a las condiciones de reclutamiento, al contrato firmado con el director y a las misiones que le son confiadas, así como a la evaluación de su funcionamiento y el del establecimiento.

La "formación inicial específica" de los directores es la que se cursa después de la formación inicial del profesorado y de la obtención del título de profesor. Por tanto, sólo pueden acceder a ella los profesores titulados. En función de las circunstancias, la formación puede ser anterior a la primera solicitud de un puesto de director, a la participación en el proceso de selección o durante el primer año (o los primeros años) como director (interino o con nombramiento definitivo). Puede pues obtenerse antes o después del nombramiento. El objetivo de esta formación específica es dotar al futuro director de las competencias necesarias para desempeñar sus nuevas tareas.

No debe confundirse con la formación permanente o con el perfeccionamiento de la función de director, aunque ambas forman parte de un mismo desarrollo profesional.

1.3. En el marco del sistema educativo

Vamos a referirnos a una investigación internacional realizada por Huber y West (2002) para presentar una síntesis de los dispositivos de formación profesional de los responsables escolares a partir de dos sistemas de clasificación que pueden contribuir a la comprensión de nuestros argumentos.

1.3.1. **Grado de centralización sobre el eje de control y sobre el eje de formación**

El primer sistema de clasificación se refiere a dos formas de centralización reportadas sobre dos ejes (ver Gráfico 1). El eje vertical toma en cuenta el grado de control central sobre la gestión escolar: hay centralización cuando la definición de los objetivos del proyecto del establecimiento dependen de una decisión nacional. Hay autonomía del establecimiento cuando los objetivos y el proyecto del establecimiento dependen de una decisión local y de una fuerte implicación de la colectividad dentro de la dirección de la escuela.

El eje horizontal toma en cuenta la responsabilidad dentro de la concepción, la aplicación y la acreditación de los programas de formación profesional de los responsables escolares. Los autores hablan de centralización de la formación cuando los programas, las normas y el seguimiento provienen de la intervención pública. Ellos se refieren a la visión empresarial de la formación cuando las instancias locales y los actores locales disponen de un gran margen de libertad para determinar los programas, las normas y el seguimiento de las formaciones.

Gráfico 1

Centralización / descentralización de los sistemas escolares y del dispositivo de formación (según Hubert y West, 2002)

| | | Enfoque de la formación profesional de los responsables escolares | |
|--|-------------------------------|---|-----------------------------------|
| | | Centralización | Empresarial |
| Grado de control central de la gestión escolar | Centralización | Francia, Alemania, Hong-Kong, Singapur | |
| | Autonomía del establecimiento | Inglaterra, EEUU, Canadá, Australia | Holanda, Finlandia, Nueva Zelanda |

Los autores observan que en los sistemas en el seno de los cuales predomina la centralización (Francia, Alemania, por ejemplo) la formación profesional de los responsables escolares obedece a un dispositivo centralizado. El caso inverso está representado por Holanda, país en el que se observa una autonomía muy importante a nivel del establecimiento, acompañada por una definición local y no nacional de los objetivos y del proyecto del establecimiento.

1.3.2. Clasificación fundada en el lugar de la experiencia o sobre los cursos magistrales

La segunda clasificación presentada por los autores considera la importancia reconocida a las experiencias y a los cursos magistrales en las fórmulas de formación propuestas (ver Gráfico 2).

El primer grupo, que privilegia el aprendizaje por experiencia, adopta programas que retoman características de tipo "prácticas" (por ejemplo

Gráfico 2

Orientación de las fórmulas de formación para las funciones de dirección en el medio escolar (según Hubert y West, 2002)

| Curso magistral | | |
|-------------------------------------|---|---------------------------------------|
| Aprendizaje por experiencia | | |
| Centrado en las experiencias | Modelo mixto | Centrado en el curso magistral |
| Holanda, Singapur | Inglaterra, Francia Nueva Zelanda, Ontario | Alemania, Hong-Kong |

a través prácticas de "stage"). El tercero conserva la fórmula tradicional del curso, quedando a cargo de los participantes realizar el vínculo entre los cursos y su lugar de trabajo. El grupo intermedio practica una economía mixta que dosifica los dos elementos. Se encuentra allí el acento hasta cierto punto sobre el trabajo práctico y las aplicaciones, pero dentro de la mayor parte de los casos refiriéndose a un marco muy estructurado de la actividad escolar y al apoyo de un mentor.

1.4. Diferencias notables y convergencias²

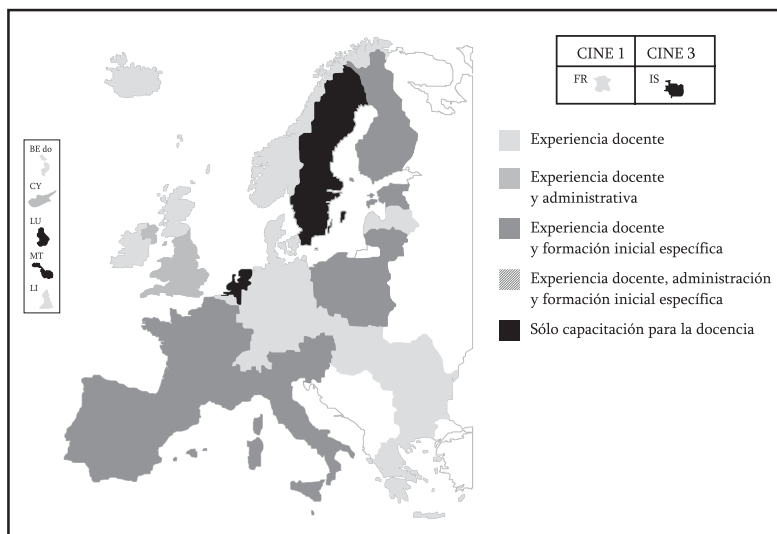
A nivel europeo se pueden observar diferencias muy sensibles entre los países, pero también una convergencia progresiva alrededor de algunas modalidades de gestión. Observemos, por ejemplo, el gráfico siguiente que presenta las exigencias relativas a la experiencia profesional

2 Los datos y los análisis presentados en este texto se sustentan ampliamente en los documentos de la base de datos europea Eurydice (red de información sobre la educación en Europa) así como en los documentos de análisis de las funciones de dirección elaborados por la OCDE.

y a la formación inicial específica que se exige oficialmente para ser director(a)³ de un centro de Primaria y de Secundaria. Retomamos este gráfico y sus comentarios de los documentos de la red de informaciones europea Eurydice⁴.

Gráfico 3

Experiencia profesional y formación inicial específica que se exige oficialmente para ser director de un centro de Primaria, de Secundaria inferior general y de Secundaria superior general, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Países que exigen un período mínimo de formación inicial obligatoria antes o después del nombramiento como director de un centro. Educación Primaria y Secundaria general, 2002/03.

3 Con el propósito de no recargar este texto, utilizaremos el masculino (director de centro, profesor) cual género gramatical epiceno. El término se refiere pues a los varones y a las mujeres sin distinción de género.

4 *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005* ISBN 92-894-9424-9.

La "experiencia docente" se refiere a un determinado número de años de ejercicio profesional como profesor de una clase, la mayor parte de este tiempo en el nivel educativo del centro al que desea acceder como director.

La "experiencia administrativa" es la experiencia en la gestión de un centro que se ha adquirido, por ejemplo, al desempeñar el cargo de director adjunto. Este término no se refiere a una formación en el área de gestión o administración

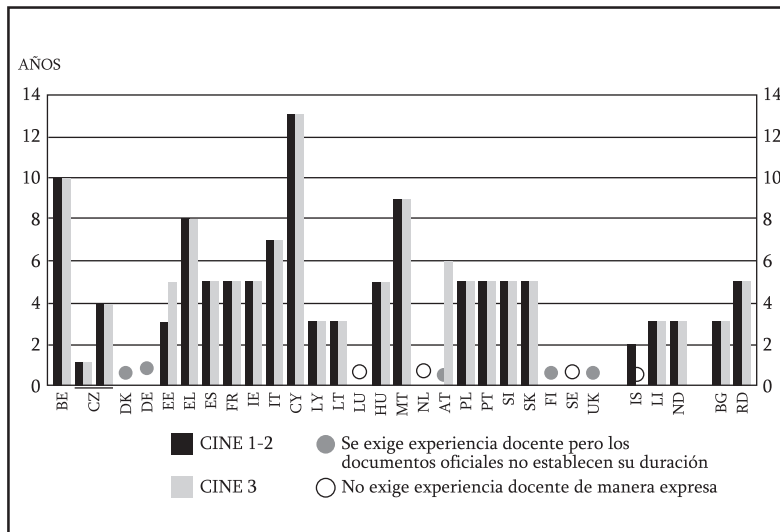
En 2005, sólo tres países (Luxemburgo, los Países Bajos y Suecia) no establecen oficialmente ningún requisito relacionado con la experiencia docente para acceder al puesto de director. Sin embargo, en la práctica, los que son nombrados directores suelen poseer tal experiencia. En Inglaterra, igualmente, el director puede teóricamente venir del exterior a partir de una experiencia del mundo empresarial o de gestión de personal.

En la mayoría de los países, la experiencia docente constituye el requisito mínimo para ser nombrado director. Sin embargo, su duración varía. Generalmente se exigen entre tres y cinco años de experiencia profesional para ser director de un centro.

Más y más frecuentemente los aspirantes al puesto de director deben haber trabajado como profesores y haber recibido una formación inicial específica antes de tomar posesión del cargo o bien deben estar a cargo del puesto antes de su nombramiento. En 2005, en 12 países los futuros directores debían haber recibido una formación inicial específica. Por ejemplo, en Italia y Lituania la formación tiene lugar después del nombramiento. En Austria, los futuros directores están obligados a cursar varios módulos de formación si desean obtener un nombramiento definitivo. En Francia, los que superan un concurso para personal directivo reciben una formación en dos ciclos al término de los cuales, si sus resultados son satisfactorios, entran a formar parte de este cuerpo con todos los derechos.

Gráfico 4

Número mínimo de años de experiencia docente exigido para ser director de un centro de Primaria, de Secundaria inferior y superior general, 2002/03



La duración mínima de la formación inicial específica obligatoria para los directores varía mucho de un país a otro. Sólo dura unas horas en algunas Comunidades Autónomas de España, pero un año (a tiempo completo) en Malta y Portugal.

Todos los países que ofrecen una formación inicial específica a los directores incluyen en ella aspectos pedagógicos, administrativos y aspectos relacionados con la gestión financiera y con la gestión de los recursos. Algunos países incorporan otros elementos como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Italia y Portugal) o la legislación (Austria, Polonia y Eslovenia).

2. MODOS DE GESTIÓN DEL ESTABLECIMIENTO HOY EN DÍA Y FORMACIÓN

2.1. Importancia creciente de la escuela y del rol de los directivos

"La educación ocupa un lugar, cada vez más importante dentro del programa de la acción política... (y) ella es considerada como la clave de los problemas sociales, pero también de los problemas económicos" (OCDE, 2002b). Dentro de esta situación de grandes expectativas frente a la enseñanza, los directivos de la educación tienen una enorme responsabilidad, y su importante rol se enfatiza dentro de todas las corrientes apuntando al mejoramiento de la escuela.

La reflexión que sigue concierne al gobierno escolar, y toma en cuenta el sistema escolar general así como el establecimiento escolar, la gestión del establecimiento escolar –sobre el cual nos centramos– inscribiéndose dentro del contexto del conjunto del sistema educativo.

En este contexto retomamos una reflexión de Mulford (2003) sobre tres formas de gobierno escolar que encontramos hoy en día. Más abajo, el Gráfico 5 las presenta sintéticamente. Estas formas de gobierno a nivel del sistema educativo conducen a esperar roles clave y competencias específicas por parte del jefe del establecimiento (Gráfico 6), cuya asunción requiere modos de formación igualmente específicos. Estos enfoques pueden ser identificados como la antigua administración pública, la nueva gestión pública y el aprendizaje organizacional⁵.

5 Para el desarrollo de estas tres modalidades nos inspiramos ampliamente en el documento de Mulford (2003).

2.2. Antigua Administración Pública (AAP)

El gobierno escolar está regido por las normas y los dispositivos burocráticos tradicionales en los servicios públicos: **respeto de la regla, dirección top-down, estandarización y previsibilidad de las tareas.**

La formación para la gestión escolar presentadas en el marco de una configuración AAP se basan esencialmente en un conocimiento de los textos jurídicos y administrativos. Se trata de una modalidad que hemos conocido en la enseñanza pública de la Comunidad francesa de Bélgica francófona hasta hace una decena de años.

En este contexto, la responsabilidad del director está limitada a su posición jerárquica, ya que el contenido es definido por el poder central y la inspección viene del exterior.

Algunas críticas de la nueva gestión pública (que será presentada en el siguiente acápite) conducen a ciertos autores como Olsen (2002) a un retorno a estas reglas clásicas de dirección de la institución pública.

2.3. Nueva Gestión Pública (NGP)

La NGP aparece hoy como la fuerza dominante en numerosos países occidentales. Se caracteriza por una reducción de la intervención directa del Estado, por una **descentralización del servicio público** y por una **implicación de la colectividad**. Se busca una **gestión transparente** y el marco de la acción se vuelve competitivo y mucho más privado. Se persigue una medida explícita del rendimiento mediante objetivos, normas e indicadores de los resultados. El control del "output" es enfatizado y el poder de los profesionales es reducido (Maroy, 2005; Dempster, 2002).

La formación para la gestión escolar propuesta en el marco de una configuración NGP implica, por ejemplo, que el jefe del establecimiento tenga un espíritu de empresa y de venta (componente "comercialización"); que haya desarrollado una pericia en los sistemas de gestión por rendimientos, incluso a veces la instauración de un vínculo entre el salario y los resultados, así como en la evaluación del personal (componente "transparencia"); que desarrolle una cultura de la colaboración y las competencias de negociación al interior y con la colectividad local, con un espíritu de resolución de problemas (componente "descentralización").

La gestión en términos de resultados, que prevé, además, un vínculo entre éstos y la remuneración, se encuentra particularmente desarrollada en la Gran Bretaña. Holanda y la Comunidad flamenca de Bélgica desarrollan hoy una fuerte cultura de evaluación externa y esperan de los directores competencias ligadas a esta práctica.

En lo que respecta a la implicación de la colectividad, citemos el ejemplo de las *New Community Schools* en Escocia, en la que se obliga a los responsables escolares a asumir nuevas funciones que exigen una interacción con el personal de diversos organismos públicos.

Hoy irrumpen críticas frente a este tipo de actividades (Leithwood et al., 2002). Ellas ponen en evidencia las desigualdades del sistema y la frecuente desmovilización de los actores de la enseñanza de cara a la situación de comparación y de competencia, y ello a pesar de los incentivos previstos.

2.4. Aprendizaje Organizacional (A.O.)

En un contexto de enorme complejidad, de incertidumbre y de necesidad de aprendizaje permanente conviene, según algunos autores, que la escuela se vuelva una organización que aprende, que persigue

sistemática y permanentemente realizar su misión mejorando su calidad y teniendo en cuenta características del contexto (el programa Comenius en Hungría es un buen ejemplo de este propósito).

Esta modalidad de gestión se basa en un clima de confianza y **de promoción de la colaboración, en el trabajo en equipos y redes**, en la asunción del riesgo y la construcción de proyectos. Ello requiere una **articulación entre los aprendizajes y los desarrollos a nivel individual, de los equipos así como del conjunto de la organización.**

Las expectativas respecto al director son las de construir y administrar equipos eficaces y redes (compartir la decisión, formar las capacidades de los colaboradores, saber delegar), ser capaz de construir con los miembros del grupo un sentido común de la acción (capacidades de escuchar, traducir, formular, recordar...).

En países como Finlandia y Dinamarca se sustenta una gran autonomía local y un trabajo de colaboración. En Dinamarca se espera del jefe del establecimiento que entable el diálogo con los enseñantes para llevar a cabo un proyecto común.

En algunos países es obligatoria la formación de los directores de los centros en materia de evaluación interna: Francia, Reino Unido, Rumania, Austria y Malta. En los demás países se ofrece esta formación, pero no se la exige a los directores.

2.5. Expectativas contradictorias

Tener en cuenta en la formación, expectativas que emergen de cada uno de estos modelos conduce a situaciones paradójicas y propende a crear presiones intensas, inclusive contradictorias. La tensión entre la responsabilidad (*'accountability'*), la rendición de cuentas exigida por

la producción transparente de indicadores, y la asunción de poderes (*'empowerment'*), el responsabilizar en términos de proyectos, conduce a soñar con "superdirectores" que en la práctica es imposible encontrar, puesto que se debe optar entre exigencias contradictorias, todas las cuales no pueden ser satisfechas al mismo tiempo.

Investigaciones realizadas en el marco de la OCDE ponen en evidencia que sólo la descentralización como tal no es suficiente para transformar el modo de gestión de la escuela y que la autonomía debe venir desde el interior.

Gráfico 5

Gobierno escolar y gestión del establecimiento, traducido de Mulford (2003)

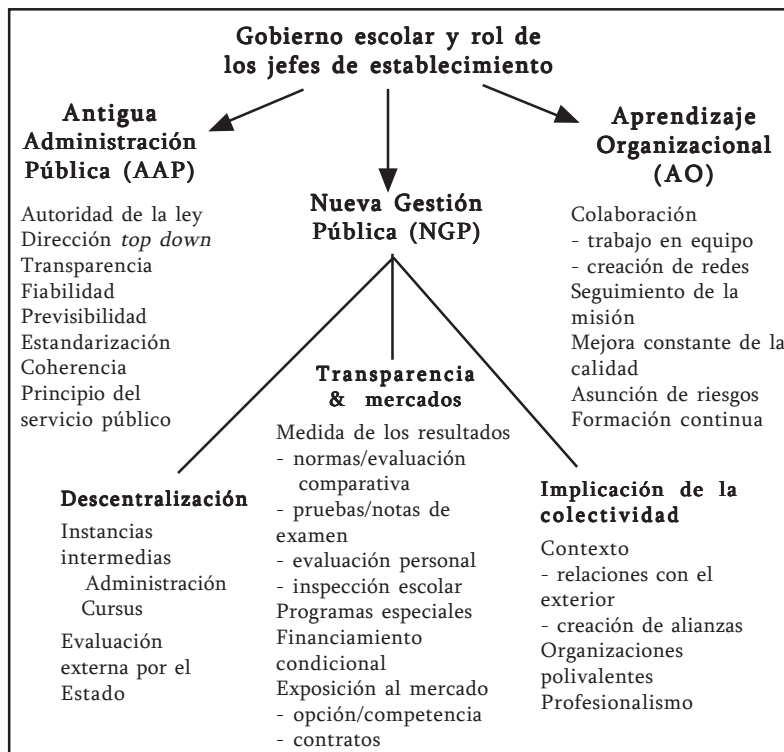
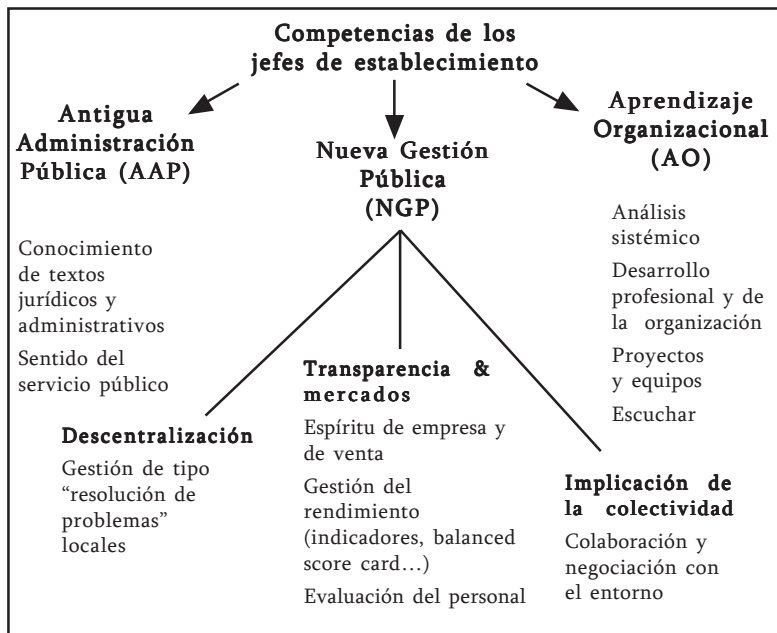


Gráfico 6

Competencias esperadas del parte del jefe de establecimiento



3. EJEMPLOS Y COMPARACIONES EN EL CONTEXTO EUROPEO

3.1. Ejemplos

3.1.1. Francia (Fuentes: Huber & West, 2002; Informe Eurydice 2006-2007)

Los futuros jefes de establecimientos de secundaria, que deben disponer de 5 años de experiencia con alumnos y ser funcionarios, se encuentran sometidos a un proceso de selección (aprobación de un concurso

nacional que implica un examen escrito y uno oral). La formación que antes se seguía en un centro nacional es actualmente impartida por 28 institutos regionales. La formación es obligatoria y está reservada a las personas seleccionadas; financiada por el Estado. Los participantes gozan de permiso escolar durante todo el transcurso de la primera fase.

El objetivo es aportar las competencias de dirección y de gestión necesarias para regir un establecimiento. El contenido concierne los siguientes campos: Administración, Legislación escolar, Técnicas de gestión, Presupuesto, Evaluación de los maestros, Competencias relacionales, Conducción pedagógica y educativa, gestión de recursos humanos, vínculos con el entorno.

El método consiste en seminarios modulares en el Instituto que se alternan con prácticas en medio escolar (con el jefe del establecimiento como mentor), en una empresa o en un servicio público. Se realiza una evaluación de las prácticas y de la producción escrita. Después de la titulación, se realiza una evaluación (de carácter formativo pero que igualmente condiciona la evolución de la carrera) de la "carta de misión"⁶.

El dispositivo comprende dos fases:

(1) Formación para el primer empleo, 24 semanas (120 días) en 6 meses, a tiempo completo, inmediatamente después de la selección, en régimen que alterna formación en el Instituto, prácticas en medio

6 Se trata de un documento –muy importante en Francia y Bélgica francófona– entregado a los directores de escuelas por sus responsables escolares (N.E.: en nuestro caso podría ser el encargado de la Dirección regional de Educación o de la Unidad de Gestión educativa local). En el documento se especifica las misiones generales y específicas que son asignadas al director en función de las necesidades de la escuela que dirige. Las evaluaciones realizadas a los directores de escuela se realizan tomando en cuenta dicho documento.

escolar (12 semanas), 4-6 semanas de formación práctica en empresa, 2 semanas de formación en un servicio público regional.

(2) Formación de acompañamiento: 21 días. Prácticas de un día o dos inmediatamente después de la nominación al puesto de director (adjunto) durante el período de prueba de 2 años.

3.1.2. Gran Bretaña (Fuentes : Huber & West, 2002; OCDE, Higham & al., 2007)

La formación está destinada a los aspirantes a un puesto de dirección antes de la presentación de la candidatura. Los prestatarios son centros certificados, bajo contrato con el Ministerio de Educación. El *National College for Schoolleadership* juega un rol importante para el otorgamiento del contrato a los prestatarios regionales, particularmente en cuanto a garantizar la calidad. La formación es obligatoria. Cuesta alrededor de 4000 euros. Existen fuentes de financiamiento pero el interesado puede también auto-financiarse.

El objetivo es aportar las competencias de dirección y de gestión necesarias para la candidatura a un puesto de dirección. El programa está articulado en base al *National Professional Qualification for Headship (NPQH)* sustentado en una definición de competencias y en una búsqueda sistemática de mejoramiento de la enseñanza, así como en base al *National Standards for Head teachers (NSHT)* –el cual ha sido elaborado conjuntamente con los diversos actores educativos. El NSHT considera 5 estándares nacionales: Shaping the future; Leading Learning and Teaching; Developing Self and Working with Others; Managing the Organization; Securing Accountability; and Strengthening the Community.

El contenido concierne a la dirección estratégica y a la transparencia (elaboración de un proyecto estratégico centrado en la mejora de los

resultados escolares; seguimiento y evaluación de la eficacia de un establecimiento; informes sobre la eficiencia y la eficacia de una escuela destinados al consejo, del personal, de los padres de familia y de los alumnos). Módulos complementarios conciernen a las cuestiones de enseñanza y aprendizaje, el encuadramiento y la gestión del personal, el desarrollo eficaz y eficiente del personal y de los recursos.

El método consiste en auto-evaluación, cursos, seminarios y talleres, estudio de casos, simulaciones, balances y presentaciones de grupo, todo con la ayuda de informes de inspección, de resultados de investigaciones, de vídeos. También propone útiles de formación y forum de discusión en línea.

El dispositivo comprende de 10 a 25 días de cursos a los que se agregan (durante 1 a 3 años) el proyecto en medio escolar, el trabajo individual y la preparación de una misión.

3.1.3. Países Bajos (Fuente: Huber & West, 2002; Eurydice, 2005)

En Holanda la formación está destinada a los candidatos y directores (adjuntos) en ejercicio, particularmente en el nivel de secundaria. Se trata de una operación conjunta organizada por 5 universidades. La formación es opcional pero es reconocida por las instancias competentes. El costo, del orden de 7.200 euros, es financiado por los participantes y, a veces, por el presupuesto escolar.

El objetivo es el desarrollo de las competencias de dirección en medio escolar, el acceso al puesto siendo facilitado por una calificación formal (certificado). El contenido es muy vasto y toca el campo de la gestión y del análisis organizacional; la toma de decisión y los estilos de dirección; marketing, relaciones públicas y gestión de la información; la gestión del personal bajo todos sus aspectos; el encuadramiento de

la instrucción, los procesos "calidad" e "innovación"; la gestión de la informática y de los presupuestos.

El método comporta cursos magistrales, seminarios, consultas, juegos de roles y simulaciones, estudios de caso, la redacción de un diario (sobre el proceso personal de aprendizaje), la composición de un proyecto escolar, un período de prácticas en medio escolar.

El dispositivo comprende 144 días de cursos (4 semestres con 215 horas de presencia cada uno) a los que se agregan la preparación y la realización del proyecto del período de prácticas, la investigación y la lectura de artículos especializados y las prácticas repartidas durante 2 años. Los cursos se imparten las tardes y noches de los miércoles, los viernes y los sábados.

3.1.4. Bélgica francófona (Fuentes : Eurydice, 2005; Decreto 2007 de la Comunidad Francesa relativo al estatuto del director).

La formación está destinada a los directores que acaban de ser reclutados para tal función (disponiendo como mínimo de una antigüedad de 7 años y titulados como profesores). Es obligatoria para obtener la nominación. 60 horas son organizadas por la Comunidad Francesa (el Estado) y 60 horas por las redes de enseñanza (Comunidad Francesa, Provincias y Municipios, Poderes Organizadores de la enseñanza subvencionada). El costo es asumido por las autoridades. En las universidades existen igualmente formaciones en gestión escolar en las Facultades en Ciencias de la Educación.

El contenido comporta el eje relacional; el eje administrativo, material y financiero; el eje pedagógico y educativo. El método consiste en cursos, seminarios y prácticas. La formación es organizada fuera de los períodos normales de funcionamiento de las escuelas. Durante el

período de prácticas, se realiza una evaluación regular del respeto de las misiones y de la ejecución de la "carta de misión" que define en términos de contrato las tareas del director.

3.1.5. Finlandia (Fuente: OCDE, 2007)

El decreto que trata de las calificaciones de los directores de escuela reconoce tres opciones de formación: el certificado en administración educativa organizado por el National Board of Education, una formación universitaria igual a por lo menos 25 ECTS⁷ (certificada por las mismas universidades), o bien una familiarización adecuada con el dominio de la administración educativa. El Estado ha delegado una gran parte del poder ejecutivo al poder local. Es así como, por iniciativa de los Municipios, se organizan muy diversificados programas de apoyo a los nuevos directores.

Si bien toda persona debe disponer de una calificación de profesor para ser nombrado como director, la formación no es obligatoria. Sin embargo, el seguimiento voluntario de formación continua por los directores alcanza una tasa elevada: durante el período 2003-2005 ellos habían participado, en promedio, en 43 días de formación continua.

En los programas organizados por el National Board of Education se aplica uno elaborado por este Consejo y realizado por un Centro Nacional para el Desarrollo Profesional en Educación. Trata sobre el desarrollo de un punto de vista profesional y sobre el desarrollo de las competencias de dirección, en particular el desarrollo personal y el desarrollo de la organización educativa. También comprende el desarrollo

7 Sistema Europeo de Transferencia y acumulación de Créditos. Este sistema se da en el marco de las reformas de Bologna, en donde el sistema de crédito se define por la dedicación del estudiante al curso (carga de trabajo realizada por el estudiante).

del conocimiento de las investigaciones en educación. El apoyo de los colegas y de las redes profesionales es considerado importante en la formación y hay contextos de formación sustentados en el apoyo colegial. También está previsto un mentor experimentado para cada director, así como una guía para la implantación y la evaluación de un desarrollo educativo comunal a largo plazo. La autoridad pública cubre los costos de la formación.

No está prevista la evaluación de los programas de formación. En efecto, en Finlandia "no son organizados dispositivos de evaluación externa, se tiene confianza en el profesionalismo de los enseñantes, formados según criterios de calidad de alto nivel".

3.2. Dimensiones de la formación

Retomando el análisis de Mulford (2003), ponemos en evidencia tres dimensiones de la formación profesional de los responsables escolares. Se trata del contenido, de las modalidades y de la medida de sus resultados.

3.2.1. Contenido

Los contenidos de la formación dependen, en una medida que no se puede despreciar, de la manera en que la formación es concebida: la concepción de una dirección administrativa o de un gerente del cambio, una lógica burocrática o una lógica de mercado, conducen a proponer programas diferentes.

Así, la Nueva Gestión Pública, tal como se preconiza en Inglaterra, funda la formación de los directores sobre normas nacionales, sobre la evaluación del potencial de los individuos respecto a estas normas y sobre el recurso a agencias u organismos de formación especializados. En el lado opuesto, una formación en la perspectiva del Aprendizaje

Organizacional (de una organización que aprende: "Organisation Apprenante"), como la de Finlandia, propondrá una formación más personalizada en términos de desarrollo de competencias de toma concertada de decisión, de elaboración de proyectos comunes y de aprendizajes compartidos, del desarrollo de interdependencias y de sinergias en contexto.

En seguida presentaremos un esquema (ver gráfico 7) inspirado en Dempster (2002) y retomamos el análisis de este autor, quien define la formación en referencia a dos ejes: (1) el eje vertical representa la reestructuración, la evolución, el cambio o bien la reproducción, la estabilidad del sistema y (2) el eje horizontal representa la orientación "personas" o bien la orientación "sistema":

- Privilegiar la estabilidad y el sistema conduce a centrar la formación en la conservación del sistema. En esta orientación, la formación para las funciones de dirección en medio escolar se encuentra generalmente centrada en las competencias ligadas a la línea de acción de las autoridades centrales y está focalizada en la autoridad, las responsabilidades y la transparencia.
- Privilegiar el cambio y el sistema conduce a orientarse en función de la reestructuración de éste. En tal contexto, se entiende que la formación debe ayudar a los responsables a desarrollar valores y actitudes en conformidad con el sistema, a modificar las estructuras y las funciones en el sentido ansiado por el sistema, a reunir y explotar los datos estipulados por el sistema.
- Combinando la estabilidad y la prioridad de las personas, se arriba a una orientación centrada en el mantenimiento duradero del estatuto profesional. En este caso se entiende que la formación debe tratar los problemas vinculados al ejercicio concreto del oficio, a la identidad profesional definida por el mismo actor respetando el imperativo ético de independencia profesional.

- Combinando el cambio y la prioridad de las personas se desemboca en una orientación centrada en la transformación profesional. En esta perspectiva se entiende que la formación profesional debe prever una crítica constructiva de la sociedad, del sistema y de la organización, cuestionar las ideas recibidas, analizar y revisar sus conocimientos profesionales individuales y colectivos, reconstruir la escolaridad y las funciones de dirección inspirándose de fórmulas alternativas.

Si cruzamos estos ejes con la tipología de Mulford (2003), podemos hacer el ejercicio de poner los tres modelos de gobierno presentados (AAP, OA, NGP) dentro de los cuadros definidos por Dempster (2002).

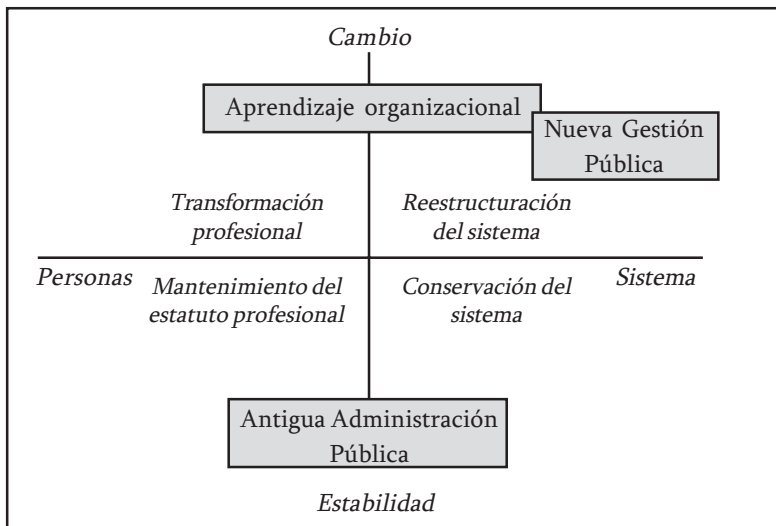
Es así que podemos poner el modelo de la Antigua Administración Pública sobre el eje vertical Cambio/Estabilidad, al lado de Estabilidad. Esta estabilidad concierne tanto al sistema como a las personas, se ubica la configuración AAP sobre el mismo eje.

El modelo del Aprendizaje Organizacional podría ubicarse en el eje Cambio/Estabilidad, al lado de Cambio. Este cambio apunta a la vez al sistema y a las personas, se ubicaría sobre su mismo eje.

Finalmente, ubicamos el modelo de la Nueva Gestión Pública al costado del cambio del sistema. Los cambios en recursos humanos visados por ese modelo quedan subordinados a la modificación del sistema, los colocaremos al lado del polo Sistema.

Gráfico 7

Los ejes de orientación de la formación



3.2.2. Modalidades

En función de las políticas de la educación, las modalidades de formación pueden igualmente diferir y conducen a distintos efectos.

- En lo que concierne a los actores que participan en la formación podemos distinguir: el Estado (Gran Bretaña inicialmente), las Instituciones reconocidas, las regiones (Francia), los municipios (Finlandia), la universidad (Holanda), los sindicatos; las redes escolares (Bélgica francófona), asociaciones de actores (Gran Bretaña, 2ª fase).
- En lo que respecta a los lugares podemos distinguir: las instituciones de formación, los establecimientos, el sitio mismo del trabajo, a distancia por "e-learning".

- En lo que concierne al modo de formación, podemos distinguir los modos clásicos de tipo frontal; los modos de acompañamiento de tipo tutor, asesor, mentor; los modos activos de tipo enfoques por problemas, por la realización de proyectos, a través de prácticas variadas.
- En lo que respecta al horario: durante las horas de clase, fuera de ellas o a la vez dentro y fuera de ellas.

Mulford subraya que los métodos basados en la experiencia implican generalmente más riesgos y menor control de la formación pero pueden revelarse más eficaces en ciertos aspectos.

3.2.3 Evaluación de las formaciones

La medida de la plusvalía aportada por la formación y de la eficacia de ésta se encuentra poco estudiada hasta hoy, excepto en los países anglosajones. Varios modos de evaluación son posibles:

- Por los participantes, los diseñadores de programas, los prestatarios sobre la pertinencia del contenido y la calidad de la formación.
- Por los participantes, los "empleadores", los colegas, el personal, los estudiantes en función del éxito o del fracaso del director.
- Por un vínculo entre la gestión planificada de los requerimientos en competencias, articulando los procesos de formación con el reclutamiento y el apoyo a las nuevas direcciones.

4. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Este recorrido a través de las modalidades de formación en el contexto europeo ha puesto claramente en evidencia la posición de los directores

en sus dimensiones sociales y políticas. Se ve que **las modalidades de formación son políticas**, estas modalidades no son neutras, no sólo técnicas o de ingeniería.

Si bien encontramos en la mayoría de países una formación en términos de **conocimientos conceptuales** de tipo jurídico, administrativo, económico, sociológico y de gestión, observamos igualmente en numerosos países una parte de la **formación articulada a las actividades profesionales**.

Cada vez más estudios relativos a la evaluación de las normas en los países anglosajones identifican las serias inquietudes que suscita un tipo de enfoque esencialmente normativo. Este se distancia de la cultura voluntaria de los profesionales, puede conducir a los actores a reaccionar en términos de conformidad antes que en términos de asunción de riesgos y de puesta en proyecto, entrañaría también el peligro de reducir el grado de diferenciación en el seno de la reserva de candidatos a un puesto de dirección.

Insistiremos en la importancia para los directores de desarrollar competencias de un orden diferente del de los conocimientos y los saberes "objetivos". Estos saberes de acción son el objeto de una construcción social que tiene en cuenta la complejidad y ponen en juego unas competencias de interacción y de transferencia de un orden muy distinto del de las prácticas rutinarias o de los métodos uniformes (Garant, 2003). Este desarrollo profesional con la contribución de compañeros o de padrinazgos, a través de "stages" y de prácticas compartidas y analizadas, permiten desarrollar saberes técnicos y sociales al mismo tiempo que se desarrolla la identidad social (Garant, 2003). Deseo subrayar la importancia de tomar en cuenta un espacio de **reflexión para el desarrollo personal y profesional**.

Subrayo también que la formación es un instrumento de gestión con ciertas condiciones. Vemos que una formación puede conducir a efectos

reales y sostenibles si está incorporada dentro de una **gestión integral de los recursos humanos** tomando en cuenta una serie de factores que favorecen los efectos: objetivos nítidamente precisados, un reclutamiento en sí mismo "profesional", un contrato o una carta de misión claros, una articulación entre los dispositivos de integración, de formación de base y de formación continua, también una armonización con la formación de los demás cuadros intermedios del campo de la educación.

Vemos finalmente la importancia de una **coherencia general entre los niveles de gobierno**, y de misiones claramente definidas por varias partes. Si se desean efectos de formación durable, es indispensable para nosotros estudiar la concepción, la aplicación y la evaluación de la formación en la perspectiva del **conjunto del sistema**. Sin olvidar la formación de los otros actores directivos y acompañantes: inspectores, consejeros, y formadores.

BIBLIOGRAFÍA

Dempster, N. (2002) "The professional development of principals." *The Practising Administrator*, 24 (2)

Eurydice <http://www.eurydice.org/website/htdocs/printTemplate.html>
Personnel de direction, contrôle et soutien. Vol.4 Glossaire européen
de l'éducation, 2002

The educational system in Germany, 2004-2005
Le système éducatif en France, 2006-2007.

Garant, M. (2003) "Acciones y saberes en jefes de centros". En
Pelletier, G. eds. *Formar a los dirigentes de la educación*. Madrid: La
Muralla. Pags. 85-122. (Bruselas/París: De Boeck, 1999).

Higham, R., Hopkins, D. y Ahtaridou, E. (2007) *Improving school
leadership: country background report for England*. London: London
Centre for Leadership in Learning, Institute of Education, University
of London.

Huber, S. & West, M. (2002) "Developing school leaders: A critical
review of current practices, approaches and issues and some directions
for the future". En K. Leithwood et al. (eds) *Second international
handbook of educational leadership and administration*, in Mulford
(2003).

Leithwood, K. & Riel, C. (2005) "What we know about successful
school leadership". En Firestone & Riel (eds). *A new Agenda;
Directions for research on educational leadership*. New York: Teachers
College Press.

Maroy, C. (2005) *Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances*. Louvain-la-Neuve : Les cahiers du GIRSEF.

Mulford, B. (2003) *L'évolution des fonctions de direction en milieu scolaire et son incidence sur l'efficacité des enseignants et des établissements*. En <http://www.oecd.org/dataoecd/14/6/15483081.pdf>

Nouvelle approche de la qualité de l'éducation scolaire en Hongrie. En <http://www.comenius2000.hn>

OECD (2001a) "Perspectives à long terme: les enjeux de la transition". *L'observateur de l'OCDE*, 1-6 julio.

OECD (2001b) correspondiente al Report on Hungary/OECD seminar on Managing Education for Lifelong Learning, 6-7 Dec. Budapest, p.48 (in Mulford, 2003.p.6).

OECD. Sitio: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>

Report on Hungary/OECD seminar on Managing Education for Lifelong Learning, 6-7 Dic. Budapest.

Improving schoolleadership, Finlandia, 2007

Olsen J. (2002). Towards a European administrative space? Advanced Research on the Europeanisation of the Nation-State (ARENA), University of Oslo, Working Paper 26, in Mulford (2003).

V. EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN ACADÉMICA EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN EN CHILE

Carlos Concha Albornoz

Universidad Alberto Hurtado-Chile

1. INTRODUCCIÓN

Más que respaldar la relevancia de la formación en gestión educativa para los desafíos de mejoramiento de la calidad y la igualación de oportunidades de aprender, importa establecer cuánto sabemos acerca de cómo se forma un director o directora y un equipo de gestión de un centro escolar que logra éxito en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de todos sus estudiantes.

Sin la pretensión de ser exhaustivo, este texto sugiere que contamos con suficientes estudios a nivel internacional y también en nuestra región acerca de cómo se gestiona una buena escuela y el papel que en ello le cabe a su dirección o equipo directivo. Estos estudios se están haciendo desde hace unos 40 años y ya forman parte de un movimiento al que se denomina *escuelas efectivas*, de *eficacia escolar* o de *mejora de la escuela*. Su foco está puesto en los factores y capacidades de las escuelas para incidir en el desarrollo de sus estudiantes y también en establecer la magnitud de los efectos escolares sobre el aprendizaje.

Un segundo aspecto que el texto aborda se refiere a la relación entre el saber acumulado y la política educativa. Importa establecer cómo ella entiende el tema de la gestión de los centros educativos y qué estrategias e instrumentos de mejora se han instalado o se están instalando en el sistema, qué señales se han dado en relación a la formación académica en gestión educativa y cómo ha influido en las definiciones de formación.

Finalmente el texto describe la experiencia de formación en gestión que desarrolla la Universidad Alberto Hurtado y propone algunos aprendizajes de alcance mayor.

2. RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN GESTIÓN EDUCATIVA

Hoy ya no se discute que el éxito o fracaso de cualquier intento serio de mejoramiento de la educación, se juega en definitiva en la institución escolar y en la enseñanza y que éstos dependen muy centralmente del liderazgo pedagógico y del desempeño de sus directivos. Se asigna una importancia cada vez mayor al rol que juega el director y el equipo directivo en la gestión del centro escolar y en sus resultados, desde dos perspectivas, una conceptual y basada en la investigación sobre efectividad escolar, y otra, derivada de la existencia de políticas públicas y estrategias que relevan la gestión escolar. A continuación se esbozarán algunos titulares de ambas perspectivas.

2.1. Gestión y mejoramiento de los centros escolares

En la mayoría de los países que obtienen buenos resultados en las pruebas internacionales (por ejemplo PISA), tanto las autoridades locales, como los centros de enseñanza disfrutan de una amplia autonomía con respecto a la adaptación e implementación de los contenidos educativos y/o la asignación y gestión de los recursos (Scheleicher, 2006). Hopkins (2006) llama a esto "la reforma liderada por las escuelas", movimiento que avanza desde un sistema caracterizado fuertemente por la prescripción nacional, a uno en el que sus rasgos distintivos son el profesionalismo, la autonomía y la responsabilidad por los resultados. Entonces, con independencia del punto en que nos encontremos, tanto a nivel local, como de los centros educativos, las capacidades profesionales para asumir estos desafíos resultan centrales y su formación continua, crítica.

Se asiste a un momento en el que los estudios de eficacia escolar han adquirido una enorme importancia para buscar respuestas a la pregunta ¿Qué hace una buena escuela para obtener altos niveles de logro de aprendizaje en sus estudiantes? Si se asume que una escuela eficaz "promueve en forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica" (Murillo, 2003: 54), se constata que el concepto involucra el principio de equidad (favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos), la idea de valor añadido (respecto del contexto, la situación socioeconómica y cultural de sus estudiantes) y la preocupación por la personalización del aprendizaje, es decir, el esfuerzo por ayudar a que cada niño, niña o joven pueda desarrollar el potencial que tiene en su interior.

Los estudios sobre eficacia escolar se han ido incrementando en los últimos años en nuestros países. Un aporte valioso a su desarrollo y sistematización han hecho el Convenio Andrés Bello, la Organización de Estados Iberoamericanos OEI), el Centro de Investigación y documentación Educativa (Ministerio de Educación y Cultura de España) y la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Sin embargo, como señala Murillo no obstante que "la calidad y cantidad de trabajos en nuestros países es, si no alto, al menos aceptable, han tenido una repercusión muy pequeña en el mundo académico y en la toma de decisiones" (2006: 13)

En nuestro país, recientemente la UNICEF y Asesorías para el Desarrollo (Raczynski y Muñoz, 2004) investigaron la relación entre Reforma Educativa y Eficacia Escolar en un grupo de escuelas que atendiendo a sectores pobres, lograban altos niveles de resultados de aprendizaje. La mitad de ellas había sido beneficiada con programas de apoyo focalizado del Ministerio de Educación en los últimos años. Entre las prácticas atribuidas a la Reforma, ordenadas según el esquema de mayor orientación hacia la gestión institucional y hacia la pedagógica, destacan:

- La presencia de equipos de gestión institucional con liderazgo técnico pedagógico reconocido y ejercido por distintos actores: director, jefe técnico, orientador o algún profesor.
- El trabajo colectivo docente como autoperfeccionamiento y planificación.
- El desarrollo de un amplio abanico de formas de enseñar y de estrategias pedagógicas.
- La existencia de actividades curriculares complementarias, ampliando las oportunidades diferenciadas de aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, dentro o fuera del horario regular y tanto complementarias a la enseñanza, como expresivas y recreativas.

Por otra parte, la Universidad Alberto Hurtado completó recientemente un esfuerzo de más de dos años en la elaboración de un modelo de competencias de los directores efectivos y tecnologías que permitieran la evaluación del desempeño y la formación o desarrollo de dichas competencias. Con esto se actualiza y perfecciona el basamento conceptual para el desarrollo de distintos programas de formación de directores, la asistencia técnica a instituciones escolares y la difusión de los nuevos conocimientos.

Estudio Directores para Chile¹

| ¿Qué prácticas o comportamientos distinguen a los directores que logran buenos resultados de aprendizaje? | ¿Cómo se transfieren y/o desarrollan esas competencias? | ¿Cómo se puede evaluar y gestionar el desempeño de los directivos? |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Definición de un modelo de competencias del director efectivo. - Investigación teórica y empírica. - Once Competencias y niveles de dominio de cada una. | <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los recursos cognitivos, prácticos y actitudinales de cada competencia. - Modularización de competencias. - Tres tipos de módulos: básicos, de desarrollo y de apoyo. - Transferencia y evaluación de resultados del proceso de transferencia. | <ul style="list-style-type: none"> - Revisión teórica y de experiencias relevantes. - Selección de técnicas. - Construcción de instrumentos y procedimientos. - Aplicación y validación. |

2.2. Política, estrategias e instrumentos para la gestión escolar

Hoy es posible observar el despliegue de un vasto conjunto de instrumentos de política que acompañan el ejercicio de la gestión en los centros escolares del país. En términos de discurso, se ha buscado asociar la reforma educacional y sus propósitos de mejoramiento de la calidad y equidad, con el mejoramiento de las capacidades de liderazgo directivo y de gestión de los establecimientos educacionales. En ello se distinguen tres vertientes que, no obstante compartir un mismo marco de propósitos, han dado origen a procesos y mecanismos distintos: (i)

1 Universidad Alberto Hurtado. Proyecto FONDEF Directores para Chile. Informe Científico Tecnológico y Económico Social. Santiago, Mayo 2007.

el mejoramiento del desempeño de directores y equipos directivos, incluyendo marcos de actuación, formación y evaluación de desempeño; (ii) el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), que se propone favorecer y garantizar una gestión orientada a la calidad, responsable de los resultados de aprendizaje de sus alumnos y de sus resultados institucionales²; y (iii) el apoyo al mejoramiento de la gestión de centros escolares de bajos resultados educativos, a través de la asistencia integral de instituciones externas expertas.

A continuación se indican algunas de las dimensiones más importantes de estos mecanismos y de los procesos a los que han dado lugar.

a. Mejoramiento del desempeño de directores y equipos de dirección escolar:

| Instrumento | Características | Efectos |
|---------------------------------|--|--|
| "Marco para la Buena Dirección" | <ul style="list-style-type: none"> • Establecer el conjunto de ámbitos, criterios y descriptores del quehacer directivo. • Documento oficial del Ministerio de Educación. • Basado en experiencia internacional y consultas nacionales. | <ul style="list-style-type: none"> • Bases para la Evaluación de desempeño • Bases para la Formación |
| Ley N° 19.979 de 2004 | <ul style="list-style-type: none"> • Define funciones del director de un centro escolar. • Establece atribuciones de los directores • Evaluación de directores, docentes directivos y técnico-pedagógicos | <ul style="list-style-type: none"> • Fortalece el rol • Instala sistema de evaluación de desempeño. |

2 Este Sistema es de carácter público, su responsable es el Ministerio de Educación. No obstante, existe también un modelo y sistema de aseguramiento de la calidad desarrollado por la Fundación Chile y un Consejo de Certificación de la Gestión Escolar, que es un organismo autónomo y que ha certificado centros escolares públicos y privados. Más antecedentes en www.gestionescolar.cl

| Instrumento | Características | Efectos |
|--|---|--|
| Ley N° 20.006 de 2005 | <ul style="list-style-type: none"> • Establece la concursabilidad de los cargos de directores de centros educativos municipales. | <ul style="list-style-type: none"> • Renovación de directivos |
| Licitación de Cursos-Talleres de formación | <ul style="list-style-type: none"> • Destinado a directores y equipos de gestión de centros escolares preferentemente municipales. • Desarrollado por universidades. • Combina clases presenciales, talleres y asesoría a centros educativos. • Los focos son liderazgo, gestión curricular, gestión de la convivencia y gestión de recursos. • Culmina con un plan de mejoramiento. | <ul style="list-style-type: none"> • Mejora de las competencias de los participantes. • Baja cobertura de beneficiarios. • Demasiado reciente para evaluar impacto. |

b. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)³

| Procesos | Instrumentos | Características | Efectos |
|---|---|---|---|
| Evaluación institucional | <ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación - Informe Panel externo | <ul style="list-style-type: none"> - Integrado a los esfuerzos de fortalecimiento y ampliación de la autonomía de los centros escolares. - Diagnostica la calidad de las prácticas de gestión del centro educativo. - Fortalecimiento del liderazgo educativo, la articulación de actores y la cultura evaluativa. - El panel de evaluación externa analiza y valida los resultados de la autoevaluación. - Los paneles son integrados por supervisores del Ministerio de Educación y del Municipio. | <ul style="list-style-type: none"> - A partir del año 2003, el sistema se ha aplicado en 1.300 centros escolares municipales (40% de la matrícula municipal del país). |
| Estrategia de mejoramiento del centro escolar | <ul style="list-style-type: none"> - Plan de mejoramiento | <ul style="list-style-type: none"> - El plan se organiza para abordar prioridades de mejoramiento de la gestión escolar. - Los focos son mejoramiento de aprendizajes, logros institucionales y satisfacción de la comunidad educativa. - Algunos de esos planes tienen aporte financiero del Ministerio de Educación. | <ul style="list-style-type: none"> - Gestión de recursos por parte del centro escolar. |
| Cuenta pública | <ul style="list-style-type: none"> - Informe anual del director. | <ul style="list-style-type: none"> - Transparencia los avances, dificultades y desafíos del mejoramiento, de acuerdo a lo planificado | <ul style="list-style-type: none"> - Mejoramiento de compromisos internos y externos |

3 Ministerio de Educación: Sentido y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. Santiago, 2005. De igual forma, Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, de la Serie Bicentenario, año 2005.

c. Apoyo a centros escolares de bajos resultados de aprendizaje⁴

| Tipo de experiencia | Instrumentos | Características | Efectos |
|---------------------|---|--|--|
| Piloto | Contratos de asesoría externa integral para centros educativos básicos y medios | <ul style="list-style-type: none"> - Invitación a universidades con experiencia en educación - Foco en la gestión pedagógica y curricular e institucional y estratégica. - Procesos críticos: evaluación institucional, plan de mejoramiento, asistencia presencial y evaluación. - Proceso por 3 años. | <ul style="list-style-type: none"> - Experiencia en desarrollo en 100 escuelas y 150 liceos en el país. |
| Proyecto de ley | Crea la subvención preferencial destinada a estudiantes de elevados niveles de pobreza. | <ul style="list-style-type: none"> - Mayores recursos económicos para escuelas que atienden a estudiantes más pobres. - Compromisos de resultados de las escuelas. - Clasificación de escuelas en autónomas, emergentes y en recuperación. - Asistencia técnica integral externa a escuelas de bajos resultados. | <ul style="list-style-type: none"> - Crea el sistema de subvención preferencial. |

4 Ministerio de Educación. Términos de Referencia Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias. Santiago, 2006.

Es preciso dejar claro que los instrumentos descritos corresponden a iniciativas recientes o en desarrollo, por lo que se carece de una evaluación rigurosa de sus efectos o de sus impactos. No obstante eso, conforman sin duda alguna, una base consistente de definiciones de alto impacto en el sistema escolar, orientado al mejoramiento de sus resultados de aprendizaje y genera un contexto que determina en una medida importante, la orientación y los contenidos de las estrategias y de las ofertas de formación en gestión y dirección educacional.

3. PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DIRECTORES Y EQUIPOS DIRECTIVOS DE CENTROS EDUCATIVOS

Esta parte se propone abordar la respuesta de la Universidad a tres preguntas sobre la formación en gestión: ¿Sobre qué bases conceptuales e institucionales se estructura la oferta de servicios de formación? ¿Qué estrategias concretas se desarrollan? ¿Están ellas alineadas con las definiciones, instrumentos y estrategias de política en relación con la gestión y dirección escolar?

3.1. Bases conceptuales y metodológicas de formación

El principal sustento sobre el que se ordenan los servicios académicos es la vinculación entre formación y actuación o desempeño. La opción es lo que se ha dado en llamar "formación profesionalizante" y su foco es ampliar y profundizar las capacidades de directivos para responder a los requerimientos actuales de gestión efectiva de sus centros escolares. Se trata de abarcar tres ámbitos principales de la formación que permitan a las personas: i) el desarrollo de estrategias de intervención en sus instituciones educativas, a través de la apropiación de competencias para el desarrollo de un saber-hacer práctico; ii) la búsqueda y construcción de fundamentaciones para justificar y analizar los saberes prácticos, a través del manejo de marcos conceptuales; y

iii) la capacidad de analizar y cuestionar las prácticas institucionales y los elementos que le permitan configurar nuevas formas de hacer o nuevas prácticas.

La formación se ordena en torno a tres núcleos centrales:

| | |
|--|---|
| <p>1. Competencias relacionales y de convivencia escolar, orientadas a la construcción de interacciones cooperativas y productivas para el mejoramiento de los servicios educativos</p> | <p>Incluye el desarrollo de competencias de gestión escolar orientadas al mejoramiento de las relaciones internas y externas del centro escolar, de manera que el directivo tenga competencias para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y considerar las necesidades y expectativas de estudiantes, familias y comunidad. - Conocer y considerar las características culturales de la comunidad educativa. - La creación de ambientes de convivencia que mejoren la productividad de la institución escolar. - La participación de la comunidad escolar. - Los requerimientos de liderazgo y negociación. |
| <p>2. Competencias orientadas al logro de resultados escolares de calidad, asegurando para ello, el desarrollo de capacidades institucionales de gestión curricular y pedagógica</p> | <p>Referida al desarrollo de competencias orientadas al mejoramiento de la gestión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y al logro de resultados educativos de los estudiantes, de manera que el directivo esté en condiciones de abordar de manera eficaz las siguientes situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La gestión pedagógica y de la enseñanza - La gestión del currículo escolar - La formación continua de los docentes. - Las relación familia/escuela y enseñanza/aprendizaje - La supervisión y evaluación del desempeño pedagógico de los docentes. |

| | |
|---|---|
| <p>3. Competencias institucionales y estratégicas, que posibiliten el desarrollo de capacidades de liderazgo para la generación de una visión estratégica de la institución educativa y para la producción y gestión de proyectos.</p> | <p>Incluye el desarrollo de competencias orientadas a la formación de una visión estratégica de la gestión de la institución escolar, de manera que el directivo desarrolle competencias para liderar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo de una visión estratégica para abordar los problemas de desarrollo de la organización escolar. - La formulación, gestión y evaluación del Proyecto Educativo Institucional. - La planificación económica y el control financiero de la institución escolar. - La formulación y evaluación del plan anual de acción. - El desarrollo de sistema de supervisión y de evaluación de desempeño. - El desarrollo de las capacidades de aprendizaje de la institución escolar. |
|---|---|

La concepción anterior supone una propuesta metodológica que pone al estudiante en situaciones de reflexión y aprendizaje complejos, mediante oportunidades para el desarrollo de la formación basadas en las relaciones de articulación teoría-práctica, la formación de grupos de discusión para promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje en contextos significativos y el desarrollo de competencias de profesionalidad desde el inicio de la formación en el dominio de la Gestión Educacional, a través de los cuales se potencia la importancia de la generación de los procesos metacognitivos y sociocognitivos, posibilitando el planteamiento de metas futuras de desarrollo personal y profesional.

3.2. Ofertas de servicios de formación

El trabajo que hoy se desarrolla se puede agrupar en tres tipos de servicios, en los que predominan como características distintivas los

esfuerzos de profesionalización y autonomía antes señalados. Institucionalmente, está en curso un esfuerzo de coordinación de todos estos servicios en torno al concepto de formación en servicio y formación permanente. La Facultad ha generado la Escuela de Educación Continua que integra los esfuerzos de asistencia a escuelas y formación a docentes y directivos de centros escolares.

De manera sucinta, se desarrollan los siguientes servicios:

- a. *Asistencia técnica experta* a centros educativos básicos y secundarios, que atienden a sectores pobres y de muy bajos resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Se trata de un "acompañamiento" licitado por el Ministerio de Educación por casi cuatro años, para el desarrollo de un programa o de una estrategia de mejoramiento que aborda principalmente los núcleos de gestión de resultados de enseñanza y aprendizaje, gestión de la convivencia escolar y liderazgo y gestión institucional. Sobre la base del diagnóstico institucional de cada centro escolar, se acuerda un proyecto de mejoramiento con los focos señalados y se apoya su implementación.
- b. *Estudios y Evaluación*, con el propósito de acrecentar el conocimiento sobre el tema y mantener actualizados los servicios de asistencia técnica y de formación académica. Una fuente importante de recursos para el desarrollo de esta área, son los fondos públicos destinados a investigación. En este sentido, como se señaló, acaba de culminar el Proyecto "Directores para Chile", luego de casi dos años y medio de trabajo. De igual forma, está en desarrollo un importante estudio de Liderazgo solicitado por el Ministerio de Educación. También, se promueve que las tesis de maestría sean trabajos de aplicación conceptual, o de evaluación, con el propósito de mejorar distintos ámbitos de la gestión de los centros escolares.

c. *Formación académica en gestión.* Ella asume distintas modalidades, cursos, diplomados y maestría:

- Cursos taller para directores y equipos de gestión, contratados por el Ministerio de Educación. Lo interesante es que no se trata de una actividad convencional, sino que sobre la base de los principios de mejora profesional y del desempeño, combina el tratamiento de aspectos conceptuales, con talleres y asistencia técnica en terreno a los equipos directivos de los centros participantes. Los núcleos de trabajo son gestión curricular y pedagógica, gestión de la convivencia, gestión de los recursos y liderazgo. Se acompaña a los equipos directivos por dos años.
- Diplomados: se ofrecen y desarrollan formaciones especializadas en cada uno de los núcleos antes señalados: gestión curricular y pedagógica, gestión institucional y estratégica y gestión de la convivencia. Su carácter modular permite que sean reconocibles para la formación en la maestría en gestión y dirección educativa.
- Maestría en Gestión y Dirección Educativa, impartida en conjunto con la Universidad de Saint Joseph (Filadelfia, EEUU). La formación se ordena en torno a los núcleos antes señalados y la actividad de tesis, que como se indicó también, corresponde a una actividad de aplicación.

3.3. Algunos aprendizajes

Finalmente, se describen algunos aprendizajes logrados a partir de las experiencias de la Universidad en relación con el tema. Se trata de un listado inicial y provisorio, que requiere el respaldo y la sistematización de futuros estudios.

- a. La opción por dar a la *formación una orientación profesionalizante*, centrando los esfuerzos en la ampliación de la gama de recursos de orden personal, teórico, conceptual y procedimental de los participantes de los distintos programas para mejorar su desempeño, resulta muy valorada, tanto al momento de optar por la formación, como durante su desarrollo. Esto incluye al Programa de Maestría, cuyo sentido final es el señalado, mucho más que las capacidades de investigación sobre el tema.
- b. *Los destinatarios de los programas* de formación son directores, directivos o profesionales con experiencia en cargos de coordinación en centros escolares. Esto implica que los grupos están constituidos por personas que tienen experiencias de desempeño equivalentes, por lo que las conversaciones profesionales son entre pares.
- c. A nivel nacional, existe una amplia gama de ofertas de formación académica en gestión educativa⁵. Es preciso avanzar en la *acreditación de la calidad* de todos los programas de post-grado, incluyendo los de gestión escolar, como una manera de asegurar no sólo bases comunes de calidad, sino que también criterios compartidos de eficacia.
- d. *Vinculación con los centros escolares*. Resulta central que de manera permanente la Universidad esté vinculada al quehacer de los centros escolares existentes en el país, en nuestro caso, municipales, particulares subvencionados y particulares pagados. Esto también debiera impactar la formación de pregrado. Estos vínculos contribuyen a dar pertinencia a la formación, la enriquecen, la hacen creíble ante los actores de los centros educativos.

5 Diario La Segunda, 31 de octubre de 2007, Suplemento "Guía de Magísteres. Oferta 2008". Dividido en 13 sectores, Educación aparece con 103 ofertas; le sigue Economía y MBA, con 93 y Artes y Humanidades, con 67 ofertas. De las 103 ofertas, en 21 de ellas se utilizan palabras como "gestión", "administración", "liderazgo", "dirección" escolar o educativa.

- e. Vinculación con *estudios y evaluación*. La actualidad de la formación también se sostiene con la participación en estudios que incrementen el conocimiento de este tema, especialmente si se considera que las investigaciones sobre los temas de eficacia escolar y liderazgo, son insuficientes en nuestro medio. Esto implica también políticas de promoción de esta área por parte de la Universidad, criterios en relación a las tesis de maestría y oportunidades de acceder a fondos públicos.
- f. Vinculación con los esfuerzos públicos sobre el tema. Se trata de apoyar los esfuerzos de política sobre el tema, evaluar y ajustar los contenidos a sus lineamientos, participar en las mesas de discusión, en los estudios y servicios licitados por parte de las autoridades públicas.

BIBLIOGRAFÍA

Hopkins, D. (2006) *Cada escuela una gran escuela: Generando Coherencia y Sinergia entre prácticas a nivel del sistema, de la escuela y del aula*. Santiago de Chile: presentación en Festival de Liderazgo, abril del 2006 organizada por el Ministerio de Educación de Chile e iNET (Internacional Networking for Educational Information).

Ministerio de Educación de Chile (2005) *Sentidos y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación, División de Educación General.

Ministerio de Educación de Chile (2005) *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Serie Bicentenario.

Ministerio de Educación (2006) *Términos de Referencia Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Murillo, F.J. (Coord.) (2003) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica: revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogota: Convenio Andres Bello/ CIDE.

Murillo, J. (2006) *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Colombia: Convenio Andrés Bello.

Raczynski, D. y Muñoz, G. (dirs). (2004) *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.

Schleicher, A. (2006) "La Mejora de la calidad y equidad de la educación: retos y respuestas políticas." En *Políticas Educativas de Éxito: análisis a partir de los informes de Pisa*. Madrid: Fundación Santillana.

Universidad Alberto Hurtado (2007) *Proyecto FONDEF Directores para Chile*. Informe Científico Tecnológico y Económico Social. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

VI. IMPLEMENTAR DINÁMICAS DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN EL COLEGIO: UN DESAFÍO PARA LA GESTIÓN DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Caroline Letor

FUCAM, Academia Louvain - Bélgica

En Bélgica como en la mayoría de los países occidentales, los profesores están invitados a trabajar juntos en horas "de concertación". En las escuelas primarias (básicas), la obligación de concertar es parte de los dispositivos de mejoramiento de la calidad de la educación, fomentados por el gobierno. La generalización de estas prácticas en los establecimientos básicos constituye una oportunidad para estudiar las condiciones socio-organizacionales en las cuales tales prácticas se pueden desarrollar. Al respecto, los objetivos de nuestras investigaciones¹ son de describir y comprender el trabajo de colaboración desarrollado efectivamente en los establecimientos escolares y, en particular, identificar condiciones socio-organizacionales en las cuales este trabajo de colaboración implica dinámicas de aprendizaje organizacional. Nuestra perspectiva es principalmente heurística intentado comprender los elementos en juego en tal fenómeno. Por lo tanto, los elementos puestos en evidencia constituyen pistas de acción y de formación a la gestión escolar.

Este documento presenta en la primera parte, la problemática que representa el hecho de desarrollar procesos de aprendizaje organizacional

1 Letor C., Bonami, M., Garant, M. (2006), Letor (2007)

en el contexto escolar. En la segunda parte, se describe tres casos de colegios en los cuales se han identificado indicadores de trabajo colectivo duraderos y extendidos. La confrontación de nuestros referentes teóricos (Schön et Argyris, 2002; Nonaka et Takeushi, 1997; Callon, 1986; Alter, 2000) con estos casos nos permite proponer un modelo de principios teóricos dando cuenta de procesos y condiciones socio-organizacionales de aprendizaje organizacional que sometemos a la discusión. En la conclusión, se discute los aportes y límites, de la posibilidad y oportunidad de una gestión del conocimiento en el establecimiento escolar.

1. TRABAJAR EN CONJUNTO EN LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES: UN DESAFÍO SOCIO-ORGANIZACIONAL

En el sistema escolar es posible encontrar una multitud de experiencias de trabajo de colaboración e innovaciones llevadas por grupos de profesores. En general, estas experiencias quedan limitadas a las personas o a los grupos que las han iniciado. El análisis sociológico de las organizaciones escolares muestran la dificultad de generalizar un trabajo de colaboración en un sistema cruzado por lógicas burocráticas y profesionales (Bonami, 1998), en un "sistema débilmente acoplado" como Weick (1976) lo describe. Considerar que este trabajo lleve a procesos de producción colectiva y organizada de competencias que perduran y se extienden en el establecimiento –tal como definimos el aprendizaje organizacional– constituye un desafío en el contexto organizacional escolar.

2. TRES CASOS DE COLEGIOS FUERA DE LA NORMA

Los resultados presentados aquí provienen de la segunda etapa de una investigación que contempla tres momentos y que tiene por objetivo estudiar las condiciones socio-cognitivas, psico-sociales y socio-

profesionales del trabajo de colaboración desempeñado en establecimientos escolares. Tres establecimientos fueron seleccionados por sus prácticas efectivas y durables de colaboración para llevar un estudio de observación en profundidad de tipo etnográfico (10 días de observación escalonados durante un año escolar, análisis de documentos y entrevistas con profesores y directivos de la escuela). Estos colegios respondían a indicadores de aprendizaje organizacional que destaca el primer principio teórico que hemos formulado a partir de la síntesis de nuestros referentes teóricos.

(1) el aprendizaje organizacional (AO) perdura en la organización más allá de los aprendizajes de individuos y de grupos.

El primer principio teórico considera que el fenómeno de aprendizaje organizacional es general. Los aprendizajes efectuados por los individuos en una organización se inscriben en dispositivos, procesamientos (trámites), objetos, y perduran aunque se hayan marchado los iniciadores. Estos aprendizajes implican interacciones entre personas, equipos, departamentos durante las cuales sus conocimientos y prácticas están explicitados, comunicados, cuestionados. De esta forma, estos conocimientos están transformados y extendidos dentro la organización.

Hablar de aprendizaje organizacional no puede ser entendido solamente como la suma de aprendizajes individuales. Son necesarios:

- Un aprendizaje individual hecho en nombre de la organización llevado por un sentimiento de eficacia colectiva para superar las dificultades educacionales encontradas. Dada la complejidad del trabajo educativo y la autonomía profesional de los profesores, este proceso involucra a la vez la identificación de los profesores con el establecimiento escolar y la convicción de los profesores con los objetivos y acciones llevadas a cabo no sólo como ejecutantes sino como actores emprendedores.

- Un proceso de objetivación, explicitación y reflexión crítica de las teorías implícitas que fundan las acciones que se revelan en las conversaciones informales como en las reuniones entre profesores. No se trata tanto de adaptaciones superficiales a los acontecimientos cotidianos sino de un cuestionamiento que compromete a las creencias y principios que orientan las acciones.

Estas consideraciones ponen a la dirección en una posición delicada porque tiene que reunir las condiciones de un trabajo colectivo tanto como guardar una distancia suficiente que permita a los profesores apropiarse de las finalidades y los medios para lograrlas a través de:

- La emergencia y la instalación concertada de un marco de referencia que sitúe los aprendizajes individuales, inscribiéndolos en una acción colectiva de las personas, teniendo conciencia de constituir un grupo organizado.
- La instalación intencionada por una autoridad institucional de dispositivos de regulación que permitan movilizar los recursos y las obligaciones para hacer posible el desarrollo de una acción colectiva y constituir una memoria activa de saberes y saber-hacer acumulados y favorecer su difusión en la organización.

Estos procesos de producción de conocimiento colectivo – organizacional– se reconocen por las prácticas colectivas, su duración y extensión dentro de la organización. Pero también por:

- La implementación de dispositivos de regulación del trabajo colectivo, en relación con los objetivos de la organización y las condiciones de contexto (público escolar, mercado educativo, políticas educativas, recursos humanos y materiales disponibles).
- La presencia del apoyo y la legitimación del proceso por parte de la jerarquía.

- La construcción de huellas que dejan en las representaciones y las acciones individuales y colectivas pero también en la organización (documentos, archivos, reglas, métodos, procedimientos, arquitectura).

Se puede reconocer estos indicadores en los tres casos siguientes:

El proyecto educativo de la escuela pública "*Victor Hugo*" está fundado en una pedagogía por proyectos (tipo Freinet) que provee un marco de referencia a la multitud de momentos de trabajo de colaboración: más o menos formales o informales. Hay proyectos desarrollados por cada clase, entre cursos de un mismo nivel o distintos niveles, proyectos junto a cursos en varias instalaciones² o con otros establecimientos incluso en el extranjero. A estos proyectos, están asociados apoderados y organizaciones asociativas educacionales. La idea de centrarse en una perspectiva pedagógica por proyecto ha sido llevada por una inspectora (autoridad educativa en Bélgica) hace unos 15 años, adoptada por la dirección actual. Para lograrlo, ha traído competencias externas como una profesora de otro colegio experta en el método. La inspectora tomó su jubilación; unos profesores se fueron del colegio. Los otros adoptaron el método, ayudando a los nuevos profesores que entran en servicio. Varios sistemas de regulación del trabajo colectivo están desarrollados por la dirección: la fotocopidora situada en su oficina, salones, espacios de reuniones puestos a disposición, reuniones, actividades como exposiciones de trabajos de alumnos. Estos dispositivos están presentados por la dirección como modos de construcción de un clima de colaboración y de una "memoria" colectiva. Los aprendizajes se hacen tangibles en los objetos y representaciones como lo demuestra la manera de planificar los proyectos llamados por

2 Se refiere a infraestructura. Es el caso de una institución que tiene varias instalaciones en diversas partes de la localidad o ciudad.

los profesores "en araña": en una hoja se resumen los objetivos, las actividades y competencias a enseñar en forma de tela de araña. La principal interrogación que se nos ocurre frente a este caso es de averiguar si este proyecto pedagógico continuará después de la jubilación de la dirección.

En la escuela municipal "*El camino*", la nueva dirección entró en función hace unos tres años. La persona elegida es una profesora con una experiencia reconocida por el equipo educativo. Comparte con la mayoría de los profesores del colegio la voluntad de salir adelante y sacar el colegio de un periodo de 10 años de "receso". Se siente encargada de desarrollar una nueva dinámica en el colegio basada en un proyecto pedagógico de pedagogía diferenciada y activa. De manera insistente, aprovecha cada oportunidad de la vida cotidiana para demostrar el interés de poner a los alumnos en situación de aprendizaje activo. Organiza varios tipos de reuniones para las cuales prepara el material de discusión, las ponencias. Se puede observar que en la mayoría de los momentos de concertación donde la dirección no está presente –intencionalmente no presente–, los profesores discuten sobre lecturas, materiales pedagógicos. Utilizan para explicar su metodología, argumentos, palabras o ejemplos que hemos escuchado en las entrevistas con la directora. En este caso, nos preguntamos si estamos en presencia de un proceso de construcción e interiorización de una cultura pedagógica colectiva favorecida por un lazo fuerte de los profesores con su colegio (como lo demuestra el miedo de los profesores de tener que cambiar de escuela dentro de la municipalidad).

Hace unos 15 años, apoderados, profesores y un sostenedor han concretado el sueño de construir una escuela con un proyecto pedagógico peculiar para un público urbano en un entorno rural. La escuela "*San Francisco*" es una escuela católica subvencionada que tuvo un desarrollo notable, agregando un nivel cada año hasta cubrir el currículo de la escuela básica. Desde entonces, el equipo educativo, junto con la dirección, quiere mantener el mismo número de alumnos

que corresponde a su proyecto³. Éste está basado en una enseñanza diferenciada centrada en los procesos cognitivos de los alumnos. Se concreta en talleres de actividades y juegos educativos donde se mezclan cursos de niveles distintos una vez por semana. Ellos están preparados por los dos profesores de cada ciclo según sus objetivos: preparar, reforzar o generalizar aprendizajes. Para la ocasión se invitan a apoderados como animadores de mesa. La arquitectura del establecimiento refleja la idea de combinar espacios según los momentos: los cursos están repartidos por ciclo, paredes móviles para modificar los espacios, "closet" comunes para guardar los juegos comprados o inventados por los profesores.

Después de 10 años de experiencia, los profesores demuestran un saber impresionante y conciben y adaptan juegos para el contexto pedagógico contemplado. Cada ciclo de enseñanza tiene sus maneras y "trucos", adaptando el método a su público. Entre profesores, no dejan de conversar, aprovechando cualquier problema para cuestionar los fundamentos del método, como por ejemplo cuando lo enseñan a un nuevo profesor recién llegado en la escuela. En este caso, percibimos el estrés expresado por los profesores y la dirección.

Éste se traduce por la dificultad de tomar nuevos profesores de manera durable en el colegio. Estas consideraciones cuestionan los límites de este proceso en términos de carga cognitiva, emocional y relacional y la necesidad de una regulación de la innovación en el colegio.

3 En la realidad belga los colegios están subvencionados en relación con el número de alumnos. En el caso analizado, la dirección no quiere ampliar la oferta escolar, es decir el número de alumnos, para no tener que duplicar las clases. Ello justificado por su proyecto educativo, pues tener más cursos, supone más profesores y con ello un riesgo para la calidad de educación que quieren ofrecer.

3. DINÁMICAS DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN LA ESCUELA

El análisis en profundidad de estos tres casos, nos llevó a establecer principios teóricos que den cuenta del proceso de aprendizaje organizacional tal como se manifiesta en el ámbito escolar. Estos principios son el resultado de la confrontación (por abducción) reiterada de nuestro material con el marco de referencia teórico (Schön et Argyris, 2002, Nonaka et Takeushi, 1997, Callon, 1986, Alter, 2000). El modelo contempla destacar factores relacionados que permitan comprender el proceso de aprendizaje organizacional en el contexto escolar.

También, estos principios permiten poner en evidencia indicadores de aprendizaje organizacional tal como pistas de acción para favorecer tales dinámicas. En total, son ocho principios teóricos que pueden ser considerados como ejes de descripción y comprensión del fenómeno de aprendizaje organizacional. Éstos no tienen el mismo estatuto. El primer eje que hemos ilustrado (principio 1), da a conocer el fenómeno en su conjunto, destacando su desarrollo en el tiempo y espacio (organización), la profundidad de la reflexión colectiva involucrada, los productos en forma simbólica o concreta así como la presencia de un modo de regulación por parte de la jerarquía que permita la apropiación del proceso por los actores. Los principios 2, 3 y 4 aluden al corazón del proceso mientras los principios 5 se refieren a su producto. Los principios 6 y 7 contemplan implicaciones organizacionales indirectas pero necesarias. El último sale como eje transversal mostrando el rol delicado de la dirección de este proceso. En este resumen, enunciaremos estos principios sin exponerlos.

(2) el AO se elabora a partir de una situación problemática articulada a una misión y percibida como objeto posible de modificación

(3) El AO supone un proceso de objetivación, de reflexión crítica y controversia en un clima de confianza

- (4) El AO se construye en un proceso de producción y apropiación por los actores de conocimientos profesionales y organizacionales (parcialmente) compartidos
- (5) El AO se traduce en la producción de huellas colectivas y la constitución de una memoria organizacional
- (6) El AO implica dispositivos flexibles y abiertos que impliquen redes de actores internos y externos a la escuela (de tipo adhocrático)
- (7) El AO implica una desestabilización/reconstrucción de los modos de acciones organizados.
- (8) el AO necesita una gestión inspirada del proceso de acción y reflexión colectiva.

4. CONCLUSIÓN. ¿IMPLEMENTAR DINÁMICAS DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL: ES POSIBLE, OPORTUNO, GENERALIZABLE?

En conclusión, queremos poner en evidencia los matices con los cuales se puede contemplar el hecho de emprender tal proceso en una escuela. Optamos por una perspectiva de aprendizaje organizacional como un conjunto articulado y regulado de procesos socio-organizacional, psico-social y socio-profesionales, más que un fenómeno global, uniforme, total que pondría el colegio en una situación delicada de tener que conformarse a un conjunto de normas para responder a criterios predefinidos de una organización que aprende.

En primer lugar, implantar dinámicas colectivas y organizadas de producción de conocimiento en el colegio no se decreta. Es posible implementar dispositivos de administración del conocimiento (Knowledge Management), pero, es más complejo implementar los

procesos de aprendizaje organizacional pues suponen construir conocimiento colectivo con sentido y significaciones. Se construye con el consentimiento del equipo educativo. El camino se hace largo y cuesta en energía cognitiva, afectiva y relacional. Las competencias disponibles, el grado de confianza construido dentro del equipo educativo como la presencia de un apoyo por parte de las autoridades son parte de las condiciones que permiten encender y perseguir tal proceso de reflexión colectiva de las teorías que funden las acciones pedagógicas.

En segundo lugar, la gestión de la producción de conocimiento que permanezca y se extienda en el colegio, revela ser un ejercicio sutil por parte de la dirección. Éste se traduce por una vigilancia constante y una regulación que proporcionen a las acciones individuales como colectivas de los profesores una orientación –educativa– y un marco de referencia tanto simbólico como concreto, márgenes para que aquellos transformen esta visión en proyecto colectivo y acciones diarias, en competencias y herramientas profesionales compartidas.

Esta regulación contempla periodos de innovaciones como periodos de receso, espacios de trabajo colectivo abiertos como espacios de privacidad. La complejidad del proceso y el conjunto de condiciones que requiere hace difícil generalizarlo en un sistema educativo. Recordamos que los colegios que hemos analizado pueden ser fuera de la norma (estadística). Por lo tanto, rescatamos la idea de implementar dinámicas de aprendizaje colectivo en y para la organización escolar como tantos ejes de acción que traducen los principios expuestos aquí, involucrando al equipo educativo o parte del conjunto de profesores.

BIBLIOGRAFÍA

Alter, N. (2000) *L'innovation ordinaire*. Paris: PUF.

Argyris, C., Schön, D.A. (2002) *Apprentissage organisationnel*. Bruxelles, De Boeck, trad de (1996) *Organizational learning II*, Addison-Weasley Pub.

Bonami, M. (1998) "Stratégies de changement et innovation pédagogique", *Education permanente*, n°134 : 125-138.

Bouvier, A. (2004) *Management et sciences cognitives*. Paris : PUF.

Callon, M. (1986) "Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la Baie de Saint-Brieuc". In *L'année Sociologique*, n°36 : 169-208.

Letor C., Bonami, M., Garant, M. (2006) *Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local*. Rapport final, Communauté française, décembre http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/109/rapport_final.pdf

Letor, C. (2007) *Dispositif d'analyse des pratiques de collaboration au sein de l'établissement scolaires : rapport final et outils*. Communauté française. http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/109/rapport_final.pdf (disponible en décembre 2007)

Nonaka, I. y Takeushi, H. (1997) *La connaissance créatrice*, Bruxelles: De Boeck Université trad. de (1995) The Knowledge-Creating Company, Oxford University Press Inc.

Weick, K.E. (1976) "Educational Organizations as loosely coupled systems", en *Administrative Science Quarterly*, vol. 21: 1-19.

VII. UNA GESTIÓN EDUCATIVA CULTURALMENTE PERTINENTE

Juan Ansion Mallet

Pontificia Universidad Católica del Perú

Esta breve presentación debe entenderse en una perspectiva de largo aliento. Intentaré señalar pistas de trabajo que nos indiquen hacia dónde podemos aspirar en el largo plazo en materia de gestión educativa. El mirar así a lo lejos nos ayuda a mirar la gestión de la escuela de una manera distinta de la habitual. Esta es, por tanto, una invitación a ponernos en una disposición de espíritu que nos haga mirar con ojos nuevos la manera cómo se puede organizar la gestión.

El plantearnos desarrollar una gestión educativa culturalmente pertinente es un reto difícil porque, a primera vista, los requisitos de la gestión parecen imponerse por razones técnicas, por su propia racionalidad, sin que importen en eso las diferencias culturales. Para hacer una buena gestión, en efecto, hay que conocer los procedimientos adecuados y las formas legales que corresponden, hay que saber organizar racionalmente las cosas para lograr los objetivos esperados. Y entonces nos hacemos preguntas tales como ¿qué tiene que ver todo ello con la cultura?, ¿hasta qué punto la gestión admite formas culturales diferentes?, ¿hay una posibilidad de volver pertinente la gestión con la cultura? Reflexionaremos brevemente en torno a estas preguntas.

Propongo pensar en una gestión de la escuela que tenga un doble propósito en lo que se refiere a su relación con la cultura:

1. Que facilite el desarrollo de una educación que sea pertinente no sólo culturalmente, sino también interculturalmente.

2. Que sea ella misma intercultural en su manera de enfrentar los problemas de la institución educativa.

Y para ello, primero hace falta insistir especialmente en la complejidad del tema. Ver como es que la organización de una institución escolar, la cultura de esta institución escolar se puede relacionar o no, o entrar en contradicción o en conflicto con la cultura del contexto, ello es la cultura de las familias, la cultura de los padres de familia y la cultura originaria de los maestros.

Por otro lado, hay que considerar el concepto cultura en una perspectiva histórica, en una perspectiva de cambio. La cultura es también un proceso. Si no fuera un proceso sería inútil hablar de estos temas. Además, especialmente, en un país como el Perú, cuando hablamos de pertinencia cultural, estamos hablando también de pertinencia intercultural, es decir no estamos solamente frente a una sola cultura, estamos ante una situación de relaciones entre culturas y estamos frente al reto de ver cómo articulamos mejor a personas que provienen de espacios culturales diferentes. El reto es cómo la educación nos prepara y prepara a los niños a ubicarse mejor en esta sociedad en términos interculturales.

1. UNA GESTIÓN PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURALMENTE PERTINENTE

Una gestión culturalmente pertinente es en primer lugar una gestión que es también interculturalmente pertinente, y que facilita una educación intercultural, es decir, es una gestión para una educación intercultural. Una educación pertinente en términos culturales es una educación enraizada en la cultura de quienes aprenden. Parte de su historia, de sus tradiciones, de sus "saberes previos", de sus maneras propias de actuar, de sentir y de pensar, para ir abriéndoles desde ahí a mayores posibilidades, nuevas formas de acercarse al mundo, mayor apertura

al mundo, formas más eficientes y más humanas de actuar. Este planteamiento no es nuevo aún cuando todavía estemos muy lejos de llevarlo coherentemente a la práctica. Por ello, sigue siendo el punto de partida de una educación nueva, respetuosa de nuestra diversidad.

El reto cultural mayor en el período contemporáneo es tal vez el de crear ambientes culturales que nos hagan más humanos y que lo hagan, a la vez, volviendo nuestras acciones más eficaces y más eficientes. Hay aquí una tensión fuerte, difícil de resolver, entre humanidad y eficacia. Una buena gestión de la escuela no puede sacrificar valores humanos aplicando métodos racionales. Se trata entonces de buscar cómo organizar la institución escolar para que facilite el florecimiento de la diversidad de maneras de ser como ser humano y que ayude a que estas formas diversas se enriquezcan unas con otras en un proceso de convivencia y de paz.

La gestión de la que hablamos se orienta entonces a la puesta en práctica de una educación intercultural, con las características siguientes:

- Tener una visión histórica crítica sobre las relaciones sociales de discriminación y las diferentes formas de estigmatización que derivan de ellas. Por ejemplo, cómo hacer una gestión que no estigmatice a determinados niños. Eso supone reconocer y estudiar las relaciones interculturales realmente existentes y los orígenes de formas arbitrarias e injustas de relaciones vinculadas con la pertenencia a determinados grupos étnicos o culturales.
- Afirmar los derechos de todos a no ser discriminados, luchar contra todas las formas de racismo, por la igualdad efectiva de derechos.
- Trabajar crítica y colectivamente sobre las propias formas de socialización, sobre los sentimientos con respecto a los otros, las influencias negadas, los estereotipos. Es importante reconocer los prejuicios en uno mismo, empezando por los propios profesores.

Una buena gestión debería generar un contexto en el que los profesores puedan reconocer en ellos mismos las influencias culturales y los condicionamientos que conducen a estereotipos y a formas de discriminación. Por ejemplo, si rechazamos los elementos andinos que tenemos incorporados dentro de nosotros, tenderemos también a discriminar a aquéllos en los que vemos esos rasgos. El reconocerlos y aceptarlos, en cambio, nos ayuda a valorarlos también en los demás.

- Investigar las formas de conocimiento de las culturas diversas, especialmente, de las culturas subordinadas. En el Perú, conocer e investigar las lenguas originarias y las formas de conocimiento andinas y amazónicas, y de las demás culturas subalternizadas no originarias (afroamericanas, orientales). La investigación permitirá explicitar la diversidad de culturas y conocimientos para que formen parte, también, del bagaje cultural escolar. Los padres de familia suelen decir: "mi hijo va a la escuela para que aprenda el castellano, porque el quechua ya lo sabe en la casa". Sin embargo, cuando hablamos de educación culturalmente pertinente y de educación intercultural, nos referimos a una educación que también reconozca como parte de la cultura escolar formal las diversas culturas existentes en la sociedad.
- Estudiar las bases mismas del conocimiento en las diversas culturas para tomarla en serio e ir más allá de valorarlas como espectáculo. A veces se dice, por ejemplo, "sí, sí... hay que incorporar la danza", o las canciones o mitos. Entonces hacemos que el niño cuente un mito –si es posible en quechua– o que cante algo. Y queda ahí, muy bonito, pero no hacemos el trabajo de analizar cuáles son los grandes valores insertos en ese cuento, en esa canción o en la práctica ritual representada por el niño. No se analiza cómo a través de ello se puede entender –por ejemplo– la relación con la tierra, la relación con el tiempo. Las expresiones culturales son formas de conocer y entenderlas nos abre a mundos muy ricos de relaciones.

De ese modo quienes provenimos de mundos culturales distintos nos comprendemos mejor y nos enriquecemos.

- Trabajar concretamente las relaciones entre humanos de orígenes culturales distintos. Ello supone no sólo elaborar materiales que recojan la diversidad de culturas, sino practicar concretamente la interculturalidad en las relaciones y, para ello, introducir la diversidad en la institución educativa, promover la mezcla cultural en la escuela. Esto supone ir a contracorriente del sistema educativo actual que segmenta y jerarquiza a los niños en colegios en los cuales se encuentran según su origen social y cultural. Muy pocos son los colegios que trabajen, más bien, en la perspectiva de lograr mezclar niños que provienen de diferentes medios y que puedan entonces conocerse y ser amigos. El lograr el intercambio entre personas diversas es difícil, pero es un reto necesario. No se puede ser "culturalmente pertinente" sólo para un grupo social-cultural-étnico (salvo, tal vez – y éste es un tema de debate - como medida temporal para grupos marginados).

La educación intercultural así entendida es un aprendizaje para la convivencia entre personas y grupos que son significativamente diferentes y una gestión en ese sentido debería ser una gestión que favorezca esta educación.

2. UNA GESTIÓN QUE SE CONSTRUYE ELLA MISMA CON RECURSOS INTERCULTURALES

No basta, sin embargo, que la gestión facilite una educación intercultural con las características mencionadas, lo cual no es poco. La pregunta que viene a continuación es cómo la gestión misma, en su manera de operar, se inspira interculturalmente, cómo podemos desarrollar una gestión que sea eficaz para los propósitos que buscamos y que al mismo tiempo pueda estar entroncada con varias vertientes culturales.

Para tener éxito en su propósito de facilitar una educación intercultural, la gestión debería buscar sus recursos para el propio ejercicio de la gestión en las culturas diversas del país. Es decir, debería organizarse ella misma sobre bases interculturales: incorporar sensibilidades diversas y métodos que provienen de diversos horizontes culturales. Por ejemplo se puede aprender mucho de las diferentes maneras en que en el Perú se resuelven los conflictos, de las experiencias históricas diversas en el tratamiento de grupos enfrentados o en las maneras de ejercer liderazgos. El plantear las cosas de esta manera supone un reto enorme.

Aquí se presentan dos grandes problemas. La escuela, como cualquier otra institución de la sociedad contemporánea, necesita una organización eficaz, lo cual, generalmente se logra utilizando métodos desarrollados a partir de la industria moderna –de origen occidental– lo que nos hace pensar que la única racionalidad posible para la escuela es la que responde a ese tipo de racionalidad que supone la utilización de procedimientos formales que no están directamente vinculados con las tradiciones culturales de los pueblos. Podríamos pensar, entonces, que hay una sola racionalidad posible para la escuela a la que necesariamente hay que responder. Dicho de otro modo, ¿hay una sola forma de desarrollar los procedimientos formales, o hay diferentes maneras de enfocarlos, de construirlos? ¿Cómo inspirarnos de esta diversidad cultural para ir construyendo procedimientos que puedan ser compatibles con esta diversidad?

Nos ayudará en nuestra búsqueda el constatar la crisis del sistema escolar en todo el mundo. Si pensamos en la eficacia como en lo que ayuda a los niños a aprender y a educarse, descubriremos que muchas formas aparentemente racionales (la manera de organizar el tiempo y el espacio por ejemplo) son menos racionales de lo que parecen.

Otro problema aparece cuando pensamos en el ejercicio de la autoridad en la escuela. Las culturas subordinadas generalmente están muy

impregnadas de autoritarismo, por su propio desarrollo histórico, y en particular por su historia de subordinación. La situación se torna problemática cuando aspiramos a una cultura democrática y al mismo tiempo queremos estar abiertos a la diversidad de conceptos de autoridad, en contextos donde ella es concebida normalmente en forma autoritaria. O cuando al mismo tiempo encontramos formas de democracia en las comunidades que tienen sus propios procedimientos y que no siempre respetan los procedimientos formales.

Esto permite precisar que no se trata de incorporar acríticamente cualquier aspecto de las culturas diversas, sino de ir construyendo alternativas de gestión que tengan como fuentes de inspiración una mayor diversidad de experiencias culturales, prestando una atención especial a aquellas experiencias que no pertenecen a la cultura hegemónica actual.

Todo ello nos plantea ampliar la manera cómo entendemos la gestión para no inspirarnos solamente en una sola vertiente, vinculada a la historia occidental, y que, además, se inspira generalmente de manera unilateral del modelo empresarial.

Se trata, entonces, de construir algo en común para la convivencia entre los diversos, que respete y desarrolle las diferencias y a la vez ensanche los puentes. Esto supone inspirarse en las múltiples tradiciones para evaluarlas críticamente, de modo a ir construyendo una perspectiva moderna mucho más rica e integradora de la que generalmente imaginamos.

VIII. FORMACIÓN DE PROFESIONALES CON CAPACIDAD INVESTIGADORA: EL RETO DEL POSTGRADO UNIVERSITARIO

Luis Sime Poma

Pontificia Universidad Católica del Perú

Desde un enfoque sistémico de la educación es importante abordar tanto la problemática de la educación básica como de la educación superior, ambas son fundamentales para mejorar el sistema educativo y tienen una repercusión en el desarrollo nacional y regional. Una de las áreas más problemáticas de la educación superior es sin duda el nivel de estudio posterior al Bachillerato y Licenciatura que incluye a los Diplomas, Maestrías y Doctorados. En torno a este nivel queremos llamar la atención en uno de sus objetivos más críticos como es la formación de profesionales con capacidad investigadora. Para el caso de las maestrías en educación se trata de cómo formar docentes en servicio que puedan potenciar la dimensión investigadora de su profesión. La crisis de la educación es también una crisis de la investigación educativa, que revela las debilidades para formar generaciones de docentes y especialistas con vocación por investigar los problemas de la educación y aportar con planteamientos pertinentes y eficaces. La crisis educativa no sólo demanda de mayores presupuestos sino también el potenciar capacidades en los docentes y una de ellas es su capacidad para indagar, sistematizar, problematizar las prácticas educativas y los procesos macrosociales que la condicionan. Queremos en este artículo contextualizar y justificar dicha capacidad investigadora a través de las siguientes ideas.

1. NO HAY DESARROLLO SIN CONOCIMIENTO

Una de las constataciones más potentes de este siglo radica en las potencialidades del conocimiento para el desarrollo de las sociedades. La creación, conservación, distribución y aplicación del conocimiento es, en efecto, uno de los procesos que cada vez más hemos ido complejizando en la historia. La lógica del conocimiento logró empatar con procesos económicos y culturales convirtiéndose en un recurso sustancial para el desarrollo, además del valor del capital y los recursos naturales.

Pero también hemos aprendido que el desarrollo humano requiere de procesos integradores de acumulación de múltiples saberes. De esta forma, el conocimiento no puede ser unilateral, existen diversidad de saberes por integrar en una diálogo intercultural a fin de aprovechar tradiciones y modernidades. Un riesgo del mundo de los postgrados es limitarse en sostener espacios de diálogo entre los saberes científicos-tecnológicos y otros. Este diálogo es difícil cuando el academicismo se encierra en sus verdades y métodos autosuficientes. Hay carreras, por ejemplo, como la medicina que hoy es presionada a un diálogo con diversas corrientes de medicina complementaria y alternativa que introducen otros saberes y lenguajes. Los postgrados concebidos para desarrollar niveles de especialización no debieran renunciar a brindar áreas de cuestionamiento mutuo entre saberes prácticos y saberes científicos. Para el caso de las maestrías en educación es singularmente importante la valoración de los saberes prácticos que traen los alumnos que son docentes de sus mundos laborales y trayectorias profesionales.

2. NO HAY CONOCIMIENTO SIN INVESTIGACIÓN

Uno de los sentidos principales de la universidad es su aporte no sólo en la formación profesional sino también en la investigación en diversos campos y formas. No obstante, el panorama universitario muestra

aspectos críticos sobre el desarrollo de la dimensión investigadora. Vemos con preocupación una tendencia que desdibuja esta tarea en el mundo universitario peruano de manera muy riesgosa. Actualmente para la obtención del grado académico de Bachiller no se requiere de una tesis y las alternativas de titulación que se han ido creando sólo se hace llevando más cursos pero sin realizar una investigación propiamente dicha. A ello le podríamos agregar el muy limitado porcentaje de graduados de las maestrías y doctorados, lo cual significa que los estudiantes no pueden culminar con eficiencia una experiencia sistemática de investigación. Los datos van entre 10 y 20% de graduación dependiendo de las especialidades y universidades.¹ Este segmento de profesionales que estudian maestrías y doctorados es justamente uno de los más estratégicos en la formación de capacidades investigadoras de los profesionales. Por otro lado, no hemos podido leer hasta ahora –para el caso de educación– estudios sobre la calidad de las tesis en aquellos casos que sí logra graduarse.

Para la producción de investigación es imprescindible en un *primer nivel intrainstitucional* la constitución de ejes o líneas de investigación que permitan una acumulación de conocimientos a mediano y largo plazo. Allí existe un gran desafío para los programas de postgrado que demanda de formas de gestión del conocimiento que no desperdicie los diversos productos académicos. Así, la tendencia es en las maestrías a asesorar tesis sin referencia a ningún eje o línea de investigación institucional que se convierta en el capital intelectual del postgrado y desde el cual aporta a la comunidad académica y a la sociedad. La fuerza de los postgrados está en gran medida en función a esas líneas

1 "En las universidades peruanas se ofrecen 541 programas de maestría y 55 de doctorado, de las cuales el 32.34% y 16.36%, respectivamente, corresponden a especialidades de ciencia y tecnología. De estos postgrados, son muy pocos los que tienen calidad académica internacionalmente competitiva. Muestra de ello es que sólo un 10% de sus estudiantes logra sustentar una tesis de grado". CONCYTEC (2005). *Plan Nacional Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación para la Competitividad y el Desarrollo Humano PNCTI 2006-2021* p.20

de investigación alrededor de las cuales se articulan las tesis de los alumnos y estudios de los docentes, así como publicaciones y eventos académicos. Un ejemplo interesante lo podemos encontrar a nivel latinoamericano en el Programa de Postgrado en Educación (PROPED) de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro en el Brasil². En la WEB de dicho programa, que incluye maestrías, doctorado y postdoctorado, se puede observar la clasificación de líneas de investigación activas como cultura escolar; educación inclusiva y procesos educativos; infancia, juventud y educación; instituciones, prácticas educativas e historia. Así también cuenta con una línea en proceso de formación: educación, conocimiento y filosofía y otra línea en proceso de desactivación: conocimiento, autonomía y participación. Además de realizar eventos académicos periódicos, el PROPED publica una revista semestral indexada en la cual se publican entre otros productos, resúmenes de las tesis de maestría y doctorado que estén relacionados con el eje temático de la revista.

En un *segundo nivel más interinstitucional* de acumulación de conocimiento es crucial la configuración de redes de postgrados afines que contribuya a intercambiar experiencias formativas y generar contextos para la discusión académica abierta, sin lo cual es muy lento el avance en el conocimiento. Entre los ejemplos que tenemos en América Latina de experiencias de postgrado que han podido crear una institucionalidad es la de Brasil en torno a la gestión educativa. En la WEB de la Asociación Nacional de Política y Administración de la Educación (ANPAE)³ se puede apreciar una trayectoria institucional desde 1961, constituyéndose en una de las asociaciones académicas más antiguas del Brasil y de América Latina. Durante sus más de 40 años, la ANPAE se convirtió en el referente para los docentes, especialistas e investigadores sobre administración educativa. Su

2 <http://www.proped.pro.br/>

3 <http://www.anpae.org.br/anpae/>

organización es sostenida por una estructura representativa tanto funcional como territorial, asimismo despliega actividades académicas de carácter nacional como descentralizadas y publica desde 1983 una revista cada cuatro meses. Actualmente la ANPAE cuenta con 1,200 socios que pueden optar por ser socios los estudiantes de últimos años del pregrado y los postgrados, socios individuales, y socios institucionales.

Otro ejemplo latinoamericano de redes interinstitucionales pero más amplia que en la experiencia brasilera aludida en el párrafo previo lo constituye el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)⁴, asociación civil creada desde 1993 que agrupa a los investigadores del campo de la educación y se sostiene gracias a las aportaciones de sus miembros y a la distribución de sus publicaciones. Actualmente cuenta con alrededor de 300 socios. El COMIE busca impulsar y consolidar la actividad de grupos de investigadores en el campo educativo, propone mecanismos para fomentar y descentralizar la investigación educativa, promueve la formación y actualización de los investigadores de lo educativo, así como de mecanismos que mejoren la difusión y los resultados de investigación y la distribución de publicaciones especializadas en el área educativa, y también hace recomendaciones para mejorar el funcionamiento de las bibliotecas y bases de datos especializadas en educación. Entre las acciones que el COMIE realiza están la organización, cada dos años, del Congreso Nacional de Investigación Educativa, y la edición de la Revista Mexicana de Investigación Educativa.

En un tercer nivel de acumulación interinstitucional estarían los espacios estatales de articulación de postgrados. Estos espacios son fruto de una política de Estado por institucionalizar los controles de calidad de los postgrados y aportarle recursos de acuerdo a sus desarrollos en lo

4 <http://www.comie.org.mx/v1/sitio/portal.php>

que respecta al personal que realiza investigaciones. En el caso de Brasil podemos ver que este espacio se implementa a través del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico. En la plataforma Lattes⁵ de dicho Consejo se puede acceder de forma muy directa a los curriculum de los investigadores así como de las instituciones investigadoras registradas en el Consejo y que reciben recursos públicos para investigaciones. La información para ambos casos es muy detallada y permite conocer para el caso de los investigadores toda su trayectoria y producción intelectual, así como los grupos de investigación a los cuales pertenece.

3. NO HAY INVESTIGACIÓN SIN INVESTIGADORES

La investigación exige de un personal formado teórica y metodológicamente como investigadores. Ello requiere de una pedagogía formativa que debieran tener un lugar privilegiado en las Maestrías y Doctorados: allí se enseña cómo y para qué investigar. En este terreno podemos levantar algunas preguntas: ¿en qué medida hemos construido una didáctica apropiada para la formación en investigación en postgrado? Si uno observa la bibliografía sobre didáctica de la educación podemos constatar que encontraremos muy pocas pensadas para las maestrías y doctorados en lo que respecta a una didáctica de la investigación. Cuando hablamos de una didáctica de la investigación estamos abarcando aspectos que van desde la presentación de temas hasta el estilo de asesoramiento de tesis. Ello es muy sintomático y avala nuestra suposición de que este segmento de la educación apenas ha sido didácticamente investigado, en comparación con el nivel de pregrado de la educación superior y la educación básica. Pareciera que la investigación didáctica solo se justificaría para esos niveles previos pero no para las maestrías y doctorados. El supuesto

5 <http://lattes.cnpq.br/>

puede ser que se piense que en esos niveles superiores el cómo enseñar, el cómo asesorar y el cómo aprender ya no es tan necesario sino más bien la transmisión de contenidos y punto.

Especialmente sobre el aspecto de la asesoría de tesis considero valiosos los aportes que podamos adaptar de la literatura sobre *coaching*⁶ para construir un diálogo fecundo entre el asesor y tesista en la cual el primero motiva pero también ayuda a que el segundo sea consciente de sus paradigmas y supuestos que no le están ayudando a mayores avances en su investigación. Ello supone por parte del asesor de habilidades de interacción y de saber hacer las preguntas adecuadas que susciten en el tesista un nivel de conciencia más agudo sobre el proceso que está siguiendo y ser más realista con sus productos y plazos trazados considerando también la esfera emocional. Desde esta perspectiva, el asesor puede ayudar a prevenir los bloqueos, el estrés y perfeccionismo que puedan generar una crisis en el desarrollo de las tesis.

Este panorama sobre los investigadores puede todavía complicarse más si analizamos los tiempos de dedicación de docentes de postgrado a la investigación. Al escribir este artículo no he podido contar con datos al respecto pero nuestra percepción es que el docente de maestrías y doctorados es absorbido por la docencia con muy poco tiempo, energía y recursos para dedicar horas efectivas a la investigación y comunicación de sus avances a la comunidad académica nacional e internacional. Igualmente, desconozco cuántos docentes de postgrados en educación, por ejemplo, presentan ponencias en eventos académicos nacionales e internacionales. Esto viene acompañado por las limitaciones

6 "En el entorno empresarial y personal se conoce por coaching al proceso interactivo y transparente mediante el cual el coach o entrenador y la persona o grupo implicados en dicho proceso buscan el camino más eficaz para alcanzar los objetivos fijados usando sus propios recursos y habilidades". <http://es.wikipedia.org/wiki/Coaching>

editoriales de las universidades para financiar publicaciones de tesis y docentes de postgrados: ¿cuánto es la proyección de financiamiento para las publicaciones de docentes de postgrados en educación?

Una cuestión fundamental en la formación de investigadores radica también en sus competencias para acceder al conocimiento internacional y ello se ve bloqueado por dos razones. La primera está referida a las limitaciones de los estudiantes y docentes de postgrado para leer en otro idioma. El requisito del idioma extranjero que exigen las maestrías y doctorados es tomado sobre todo como un requisito de salida pero no de entrada y de proceso. Ello lleva a que los estudiantes durante sus dos o más años de estudios no lean textos en otro idioma porque simplemente ningún curso incluye en su bibliografía algún texto, por ejemplo, en inglés y menos aún en las tesis.

La segunda razón está relacionada con las dificultades de los estudiantes y docentes de postgrados para acceder a bases de datos internacionales que les permitan reconocer información de calidad provista por ciertas instituciones con solvencia académica. La tendencia crítica es a la falta de discriminación de fuentes con autoridad versus otras. Esta tendencia se vuelve más crítica justamente por la razón anterior, las limitaciones en idioma extranjero hace perder una parte considerable de bases de datos internacionales.

Un indicador básico de la formación permanente de profesionales con capacidades investigativas descansa cada vez más en su capacidad de conocer y manejar inteligentemente bases de datos, bibliotecas digitales y redes de información que hoy día tienen un crecimiento extraordinario de almacenamiento y accesibilidad. Esto requiere de un tipo particular de competencias para la búsqueda de fuentes sin las cuales el estudiante termina dispersándose o seleccionando sin criterio académico.

Igualmente importante en la formación de capacidades investigativas de los profesionales es la dimensión ética de esas capacidades. Es

lamentable la falta de honestidad académica expresada en el plagio textual de ideas sin reconocer las debidas autorías. La facilidad que brinda la Internet de encontrar múltiples fuentes y la falta de una reflexión ética y de normas de postgrado más exigentes, junto con la influencia de una cultura de plagio más social, crean las condiciones para que un sector de docentes y estudiantes copien sin escrúpulos textos completos de autores de Internet o de sus propios pares. Hoy día contamos con programas virtuales que ayudan a la detección del plagio, como el Turnitin⁷, pero que requiere una suscripción institucional. La pregunta sobre este tema es si los programas de postgrado están llevando algún tipo de diagnóstico de la envergadura de este problema y si está contemplando en su normatividad una sección que lo aborde y, si está incluido si realmente se cumple. El riesgo es mantener una cultura de complicidad en los postgrados que a pesar que se sabe no hay conciencia crítica al respecto y políticas institucionales para detenerlo. En el caso peruano, la Asamblea Nacional de Rectores estableció desde el 2006 de un Catálogo de Investigación, tesis y proyectos, con la finalidad de facilitar el acceso a las investigaciones universitarias, posibilitando la búsqueda de originalidad de las mismas y asegurando las medidas necesarias para evitar la piratería intelectual que sanciona la Ley⁸.

7 <http://www.turnitin.com>

8 <http://www.anr.edu.pe/>

REFLEXIONES FINALES

Al concluir la Jornada Académica *"La formación en gestión de la educación. Tendencias y experiencias desde los postgrados"* se recogieron una serie de temas que resultan problemáticos en nuestros programas de formación en gestión de la educación. Lo que presentamos aquí son las reflexiones y perspectivas para continuar trabajando en la línea de mejora de nuestros programas de postgrado.

1. Orientación de las maestrías en gestión de la educación. Las tendencias en Europa y América Latina en la formación en gestión de la educación se orientan al desarrollo de competencias para el desempeño en los procesos de gestión de las instituciones educativas. Y es a partir de dicha orientación hacia "el hacer" y la valoración del "saber práctico" cómo se organiza el plan de estudios, las estrategias metodológicas y los sistemas de evaluación y certificación. Los participantes reconocimos que nuestros programas aún mantienen un énfasis en la investigación aunque se señale que se busca formar especialistas en gestión de la educación. Ello lleva a una suerte de formación mixta: académica y profesionalizante a la vez. Esta situación que para algunos puede parecer híbrida es un tema que llama a discusión y acuerdos sobre para qué estamos formando en gestión de la educación. Discusión que cada equipo responsable de los programas de maestría debería plantearse a la luz de las demandas del contexto local, regional, nacional e internacional.
2. Una formación que responda a las demandas del contexto nacional en materia educativa. Los programas de formación deben responder a las exigencias de la política educativa nacional. Así, hay que mirar nuestros programas y analizar hasta qué punto incorporan lo

planteado en el objetivo cuatro del Proyecto Educativo Nacional: "Una gestión descentralizada, democrática que logra resultados y es financiada con equidad". Ello supone revisar cuáles son las líneas prioritarias en materia de gestión de la educación y articular los perfiles y contenidos con las demandas de equidad, calidad, ética, pertinencia cultural y participación descentralizada.

3. Una nueva didáctica para la formación en gestión de la educación. Las exigencias en el desarrollo de competencias para la gestión de la educación nos interpela en la forma cómo se enseña a nivel de postgrado a estudiantes adultos, profesionales y con experiencia en el campo educativo, y que en la mayoría de los casos trabajan y estudian a la vez. Las experiencias presentadas reflejan la importancia del desarrollo de las competencias a través de la práctica (por ejemplo a través de visitas o pasantías) y la importancia de los espacios de integración donde se recoja los saberes previos de los participantes en el programa.
4. La investigación en las maestrías en gestión de la educación. Se discutieron dos perspectivas sobre la investigación. Para algunos, ella no resulta prioritaria si lo que se busca es formar en las competencias para la gestión. La pregunta aquí es ¿estamos formando gestores de las escuelas o investigadores?, ¿el especialista en gestión no investiga?, ¿cuántos de nuestros egresados, luego se desempeñan como investigadores?. En ese contexto, –desde el enfoque de las competencias para la gestión– la investigación como se viene realizando no resulta prioritaria. La crítica que se hace a los productos de la investigación es que ellos quedan en los anaqueles de las bibliotecas sin ser tomados en cuenta en las decisiones sobre política educativa. Para otros, la investigación es clave en la medida que incida en las políticas públicas sobre gestión de la educación. De este modo, la investigación que se reclama es aquella que recoja elementos de la realidad o que sea capaz de levantar las experiencias innovadoras. Al respecto, un tema que se propuso, es los itinerarios

diferenciados de formación para que cada estudiante –según sus intereses– enfatice la especialización o la investigación en gestión. Este último itinerario estaría articulado con los estudios de doctorado. Esta discusión sobre el papel de la investigación en el postgrado se vincula con la pregunta inicial: ¿cuál es el perfil que buscamos en nuestras maestrías?

5. La graduación en nuestros programas de formación. Uno de los problemas que enfrentan la mayoría de los programas de postgrado en gestión de la educación –común a la realidad de los postgrados en nuestro país– es la baja tasa de graduación. De acuerdo a la normativa vigente para obtener el grado de magíster es "indispensable la sustentación pública y la aprobación de un trabajo de investigación original y crítico" (Ley Universitaria N° 23733, Cap. III art. 24). Sin embargo, los programas en su didáctica, sus planes de estudio y sus formas de evaluación están organizados de modo que el alumno egrese del programa sin graduarse, a pesar que en muchos de ellos las horas dedicadas a la investigación (cursos de métodos de investigación, seminarios de tesis) llegan al 20% ó 30% del programa. Esta realidad, nos plantea el desafío de replantear –como señalamos antes– el papel de la investigación en el postgrado. ¿continuaremos con el desarrollo de investigaciones con poco impacto en la política educativa nacional y con nula incidencia en el desarrollo de las competencias en gestión?, ¿qué hacemos para que nuestros alumnos se graduen con éxito de nuestros programas?
6. Algunos otros temas que no se profundizaron, pero que fueron planteados son los referidos a la acreditación de los programas (como un reclamo ante la proliferación de maestrías), la conformación de redes de intercambio entre nuestros programas de postgrado, la difusión de las investigaciones y propuestas innovadoras para la gestión, el análisis de los sistemas de evaluación de las competencias y la calidad de los programas.

DE LOS AUTORES (en orden alfabético)

INES AGUERRONDO

Socióloga, recibida en la Universidad Católica de Argentina. Especialista en planificación y gestión educativa y en formación docente. Consultora de gobiernos y organismos internacionales. Trabajó durante 33 años en el Ministerio de Educación de la Nación y llegó a ser Subsecretaria de Programación Educativa entre los años 1993 y 1999. Actualmente trabaja en el IIPE-UNESCO Sede Buenos Aires y es Profesora de la licenciatura y de la Maestría en Administración de la Educación en la Universidad de San Andrés. Ha publicado libros y artículos sobre temas de su especialidad.

BETTY ALFARO PALACIOS

Magíster en Educación con mención en Gestión de la educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente y coordinadora del nivel primaria en la formación inicial docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Sedes Sapientiae-UCSS de Los Olivos. Lima-Perú. Amplia experiencia docente en instituciones educativas –de educación básica– públicas y privadas, así como en la formación de docentes en servicio. Ha publicado artículos de gestión educativa y de formación docente. Temas de investigación: Gestión del conocimiento, formación inicial docente, clima institucional en las escuelas.

JUAN ANSION MALLETT

Doctor en Sociología de la Universidad Católica de Lovaina (UCL). Profesor de Antropología del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Investigador en las áreas de

educación y cultura, interculturalidad, antropología política, con publicaciones en esos campos.

CARLOS CONCHA ALBORNOZ

Magíster en Educación con mención en Administración Educacional por la Universidad Católica de Chile. En los años 90 participó activamente en la reforma educacional chilena, ocupando los cargos de Coordinador nacional de la supervisión técnico-pedagógica. Coordinador nacional de Educación Inicial y Básica y Director Nacional de Educación General. Responsable de la preparación del Programa de Educación y Capacitación Permanente, Chile Califica. En la Universidad Alberto Hurtado estuvo a cargo de preparar e iniciar el Magíster en Gestión y Dirección Educacional, impartido en conjunto con la Universidad de Saint Joseph (Filadelfia, EEUU). En la actualidad ocupa el cargo de Director de la Escuela de Educación Continua, que aborda los ámbitos de acompañamiento a centros escolares y de formación de docentes y directivos en cursos, diplomados y maestrías.

CARMEN DIAZ BAZO

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Lovaina. Magíster en planificación educativa por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Profesora principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha sido directora del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la PUCP (2001-2003). Actualmente es coordinadora de la maestría en Educación en la PUCP. Sus líneas de investigación y sus publicaciones están referidas a planificación, gestión y organización escolar.

MICHÈLE GARANT

Profesora de Gestión de recursos humanos en las instituciones socio-educativas en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación y

presidente del Instituto de pedagogía universitaria y de los multimedia de la Universidad Católica de Lovaina-Bélgica. Responsable belga del programa de Gestión educativa del CUD/CIUF. Ha trabajado en varios proyectos en el campo de gestión educativa con investigadores o ministerios de la educación de varios países: Chile, Djibouti, Francia, Republica Democrática del Congo, Suiza. Investigadora en el campo de la gestión de instituciones socio-educativas, el acompañamiento de la innovación, los nuevos roles de directores y acompañantes de instituciones educativas en situación de cambio y de reformas. Ha publicado libros y artículos al respecto.

CAROLINE LETOR

Psicóloga. Doctora en Ciencias de la educación por la Universidad Católica de Lovaina –Bélgica. Investigadora FNRS en la FUCAM– Facultades Universitarias Católicas de Mons. Sus investigaciones se centran en las dimensiones socio-emocionales y sociocognitivas en las competencias, las prácticas profesionales y los procesos de aprendizaje colectivo en organizaciones. Sus últimos trabajos cuestionan los procesos de aprendizaje organizacional involucrados en el trabajo colaborativo y su gestión en organizaciones, en particular, escolares.

LUIS SIME POMA

Doctor en Ciencias Sociales por la Radboud University of Nijmegen, Holanda. Magíster en Currículo por la Universidad Católica de Chile. Profesor asociado del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro de Foro Educativo. Actualmente es miembro del comité asesor y profesor de la Maestría en Educación de la PUCP. Sus líneas de investigación y publicaciones están referidas a la educación para el desarrollo, el desarrollo profesional y la educación ciudadana.



ISBN: 978-9972-659-61-4



9 789972 659614