



Mi Universidad

LIBRO

Administración y Gestión Educativa

Doctorado en Educación

Segundo Cuatrimestre

Enero-Abril

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes

que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Administración y Gestión Educativa

Objetivo de la materia:

El alumno analizará los conceptos teóricos y metodológicos de la administración y gestión, así como su relación con las organizaciones educativas. Contratará las diversas posturas teóricas de la administración y gestión educativa, desde una perspectiva histórica. Evaluará el estado actual de la administración y gestión educativa y su impacto en los sistemas de calidad de las instituciones.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos en plataforma Educativa	40%
2	Foros	30%
3	Examen	30%
Total de Criterios de evaluación		100%

INDICE

Unidad I

I. Construcción de los conceptos básicos para la administración y gestión educativa	
I.1 La administración en el escenario de las organizaciones sociales.....	9
I.2 Construcción del concepto de administración educativa.....	15
I.3 Función social de la administración educativa.....	19
I.4 Origen y contextualización de la gestión educativa.....	25

Unidad II

2. Modelos de administración y gestión aplicados a la educación

2.1 El clásico y el científico	33
2.2 El de las relaciones humanas.....	48
2.3 El de gestión y 2.4 El culturalista.....	68

Unidad III

3. Experiencias de administración y gestión educativa

3.1 Hacia la superación del proceso administrativo en la educación,.....	74
3.2 El desarrollo de la Administración y la Gestión educativa en varios países	79
3.3 La gestión y el desarrollo de la autonomía en la formación de los colectivos, experiencias actuales.....	82
3.4 Redes de gestión y administración educativa.....	105

Unidad I

I. Construcción de los conceptos básicos para la administración y gestión educativa

I.I La administración en el escenario de las organizaciones sociales

El hombre es un ser social que ha comprendido que para poder existir y sobrevivir en un entorno adverso, es necesario vivir en una organización en la cual se pueda desarrollarse de manera personal. Las organizaciones pueden ser diferentes ya que contemplan todo un gran espectro de posibilidades y estas pueden ser la familia, el trabajo, los clubes sociales o cualquier otra entidad en la cual se una ya sea voluntariamente o no. En los principios de nuestra historia, el hombre comprendió que tenía que hacer esfuerzos colectivos para poder realizar sus objetivos (cazar o recolectar), cubrir sus necesidades personales (comer) y las del grupo (sobrevivir). Es decir, al no poder él competir individualmente contra otros animales, unió esfuerzos con otros miembros de su tribu para alcanzar sus objetivos y volverse más competente y eficaz que los depredadores contra los que disputaba su caza. En esta sociedad surge el líder, el cual es el que debido a su experiencia en la tarea o la confianza que los miembros de la tribu depositaban en él, dirigía, ordenaba y supervisara que el trabajo se efectuara de la mejor manera. Hasta antes del descubrimiento de la agricultura, las sociedades eran nómadas y no tenían la posibilidad de desarrollarse ya que eran dependientes del entorno donde vivían. Al dejar de ser nómadas y volverse sedentarias, estas sociedades empezaron a desarrollar herramientas, que les permitían una vida más segura, las organizaciones se volvieron cada vez más complejas. Los distintos miembros de la sociedad se especializaron en diferentes ocupaciones con lo cual la sociedad fue separándose en funciones. Estas separaciones fue el inicio de división de trabajo. La división del trabajo fue el inicio de la especialización en los diferentes oficios, es decir, la sociedad se dividió en actividades específicas que necesitaba la comunidad para satisfacer sus necesidades.

El sedentarismo, el uso de herramientas, la dirigencia de los líderes, la división de trabajo entre otros factores ayudo a la creación de las grandes civilizaciones que han existido en la tierra. En otras palabras, la historia de la humanidad puede medirse a través del desarrollo de sus organizaciones. Estas han tenido un enorme crecimiento en su tamaño, su complejidad y su perfeccionamiento con el paso del tiempo. Actualmente el hombre ha convertido el entorno donde vive en un mundo de organizaciones, llenas de complejidades y desafíos. Todas las actividades que desempeña las planea, coordina, dirige y controla por medio de instituciones (Chiavenato, 2006, pág. 2).

Las organizaciones

Se reconoce que el hombre es un ser social el cual ha aprendido a vivir en una organización la cual, le proporciona beneficios y le impone obligaciones para que esta pueda desarrollarse. Asimismo, el hombre es un ser que tiene necesidades que satisfacer, las necesidades son el motor que hace que las personas busquen soluciones a los problemas que los aquejan. Además, las necesidades son el impulsor que ayudan a las sociedades a desarrollarse, existen diferentes tipos de necesidades que el hombre busca satisfacer a lo largo de su vida. Las necesidades tienen raíces biológicas y están condicionadas por el medio social, es decir, lo que para una persona considera una necesidad básica, para otro individuo no lo puede ser (Guardiola, s/f). Asimismo, las necesidades han de ser una fuente de motivación, deben hacer que el individuo modifique su comportamiento para poder alcanzarlas y al cubrir esa necesidad sienta una gran satisfacción. Sí se presupone que las organizaciones son, entidades creadas para que el hombre, en unión con otros miembros buscan satisfacer necesidades de manera colectiva para beneficio de la comunidad.

Por lo tanto, las organizaciones son una parte importante en el desarrollo de la humanidad, dependiendo de la fortaleza que estas tengan será la firmeza que tenga la sociedad, la economía y el desarrollo que tenga el país. Sí se considera que las organizaciones son seres vivos – socialmente -, están formadas por personas, las vidas de las personas dependen de la salud de

las organizaciones y estas entidades dependen del trabajo los individuos que las componen. Actualmente el hombre nace, crece, se desarrolla y muere en diferentes organizaciones, puede pertenecer a una o varios organismos ya sea que se dependa de ella de manera directa o indirecta (Guizar, 2008, pág. 4). Es decir, una organización es un conjunto de elementos formados por hombres que tienen como objetivo satisfacer una necesidad que se convierte en el motivo de los esfuerzos de todos ellos, La organización de acuerdo con Koontz (2012), se define como un grupo de personas que trabajan en conjunto para crear un valor agregado a un producto o servicio, existiendo diferentes tipos de instituciones (pág. 4). Robbins & Coulter (2010) indican que la organización es un acuerdo entre personas para llevar a cabo un propósito específico y, cuentan con una estructura deliberada dentro de la cual sus miembros realizan su trabajo (pág14). Por último Kast & Rosenzweig (1988), precisan que la capacidad humana para crear organizaciones sociales para el logro de propósitos y el desarrollo de las mismas, constituyen uno de los logros más grandes del ser humano ((pág. 4) La importancia que tienen las organizaciones radica en que:

- 1) ayudan al progreso del hombre,
- 2) permiten la realización personal de sus integrantes,
- 3) son parte fundamental de la economía de un país,
- 4) son el medio idóneo a través del cual pueden alcanzarse los objetivos de un grupo social y
- 5) diseñan y establecen métodos para realizar actividades (FCA, s/f),

Clasificación de las organizaciones

Existen diferentes tipos de organizaciones, todas ellas cumplen diferentes funciones por las cuales fueron creadas y tienen diferentes propósitos para satisfacer necesidades.

De acuerdo a sus objetivos, estas se pueden clasificar en 1) privadas, las cuales buscan los beneficios que otorga el comercio de los productos, 2) gubernamentales, organización dirigidas por el Estado para cubrir las necesidades de la sociedad en forma de servicios y 3) las de beneficio para la sociedad como son las asociaciones civiles, las ONG, etc. Otras clasificaciones son en referencia a la actividad que realizan como es la industria, las que comercian o proporcionan bienes o servicios. También se pueden clasificar con respecto al tamaño, la formación de su capital y al régimen jurídico.

La administración

Para que las organizaciones progresen necesitan de herramientas que les permita desenvolverse en un entorno cambiante, con escasos recursos y tener ventajas sobre los competidores. La herramienta que abarca las características antes mencionadas es la administración. El concepto de administración es tan amplio, que no se puede formular una definición única, pero, debe incluir conceptos como: guiar, encausar, reunir, coordinar, dirigir, controlar esfuerzos de grupos de personas. De acuerdo con Koontz (2012) la administración la define como el proceso mediante el cual se diseña y se mantiene un ambiente en el que individuos que trabajan en grupos cumplen metas específicas de manera eficaz” (pág. 4). Por otra parte, Chiavenato (2006) afirma que la administración es la dirección racional de las actividades de una organización, implica ciertos procesos y es necesaria para la existencia, supervivencia y éxito de las organizaciones” (pág. 2). Por último Kast & Rosenzweig (1988), indica que la administración es un trabajo intelectual, realizado por personas en un medio organizacional que implica: actividades estructuradas y orientadas hacia metas que los miembros del grupo conocen y desean obtener” (pág. 5). Es necesario enfatizar que la administración se aplica a cualquier actividad, tamaño de organización y tipo de organización. La razón de la administración es que toda empresa o entidad necesita ser administrada para alcanzar sus objetivos con mayor eficiencia, economía de acciones y de recursos.

Las diferentes organizaciones comparten muchas funciones y características similares, las actividades administrativas básicas se realizan en todas las instituciones organizacionales. Es por esto que toda organización desarrolla su propia forma interna de administración que afecta la manera en que se puede llevar a cabo efectivamente la tarea administrativa (Kast & Rosenzweig, 1988).

Importancia de la administración

La administración es el conjunto de conocimientos que se han desarrollado con el paso del tiempo, apoyadas por diferentes disciplinas que permiten a las organizaciones desarrollarse en un ambiente competido y de escasos recursos. Ya que la administración es una ciencia social, esta tiene diferentes bases y apoyos en ciencias y técnicas tales como las ciencias sociales como son la sociología, psicología, derecho, economía y antropología, las matemáticas y las disciplinas técnicas como la ingeniería industrial, contabilidad e informática (Münch, 2010, págs. 24-25). La administración tiene una serie de procesos que coordina los esfuerzos de sus integrantes junto con los recursos logrando la máxima productividad, calidad, eficacia y eficiencia en los logros de los objetivos de una organización. Mercado (2004) afirma que la administración es una actividad indispensable en cualquier organización, y es la manera más efectiva de garantizar la competitividad, y el único medio que permitirá la supervivencia de la misma (pág. 26). La administración tiene las siguientes ventajas: 1) a través de técnicas y procesos se logra rapidez, efectividad y simplificación del trabajo y 2) propicia la obtención de los máximos rendimientos y la permanencia en el mercado (Münch, 2010, pág. 23). De acuerdo Chiavenato (2006), existen tres habilidades para el desempeño administrativo que son: 1) las técnicas, el uso de conocimientos especializados y su aplicación en el trabajo y los procedimientos, 2) las humanas: es la facilidad de relación interpersonal y grupal y 3) las conceptuales: es la habilidad de trabajar con ideas, conceptos teorías y abstracciones (pág. 3).

Características de la administración

De acuerdo a Mercado (2004) la administración tiene características propias que son: 1) tiene un propósito, 2) hace que sucedan las cosas, 3), se logra por y mediante los esfuerzos de los miembros de un grupo 4) es intangible y 5) es un medio para producir un impacto en la vida humana Por otra parte, Münch (2010) indica que la administración tiene como características: 1) la universalidad, aplicable a cualquier organización, 2) el valor instrumental, su finalidad es práctica, 3) es multidisciplinaria, aplica el conocimiento de varias ciencias y técnicas, 4) la especificidad, su campo de acción es específico y 5) la versatilidad, los principios administrativos de adaptan a las necesidades de cada grupo. (págs. 23-24), Por lo tanto, la administración también tiene variaciones en sus modelos debido a que existen diversas teorías y conceptos que se han desarrollado a lo largo de su historia. Las teorías administrativas surgieron como respuesta a los problemas administrativos que había en esa época, todas han tenido éxito al presentar soluciones a tales problemas. La mayoría de los autores concuerdan en que los pasos para una administración efectiva son: planear, organizar, dirigir y controlar el uso de recursos para lograr los objetivos organizacionales. Para comprender los procesos de la administración, estos se han dividido en sus partes, planeación, organización, dirección y control, tiene una secuencia, pero al mismo tiempo son dinámicos. Se necesita completar el círculo del proceso administrativo para reiniciarlo de nuevo.

I.2 Construcción del concepto de administración educativa

Desde que la educación se constituyó en el siglo XIX en un proyecto social, económico, político y cultural, como resultado de los procesos desencadenados en estos ámbitos por la Revolución Industrial y la caída de los gobiernos monárquicos, se convirtió en objeto de estudio filosófico y, posteriormente, de distintas disciplinas como la Sociología, la Psicología, y las Ciencias Políticas, entre otras. Conforme la educación fue ganando importancia dentro del nuevo orden mundial en el siglo XX, atrajo la conformación de una comunidad de investigadores, dedicados a dar cuenta de la compleja trama de elementos que entran en juego en el proceso enseñanza-aprendizaje, no sólo a nivel pedagógico, sino también administrativo. Por esta razón, la Administración, disciplina aún joven, con escasos cien años de desarrollo y evolución, fue ofreciendo aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos, de importancia fundamental para el desarrollo de una teoría capaz de dar cuenta de la administración de las organizaciones educativas. El principal logro del siglo XIX, cuya característica fue la búsqueda de una perspectiva científica de la realidad, fue la configuración de teorías en el campo de las ciencias sociales; primero, desde el positivismo y, posteriormente, desde otras posiciones epistemológicas, ofreciendo en el siglo XX un amplio espectro de propuestas que hoy constituyen la base del extraordinario progreso científico en estas disciplinas. En el siglo XX ocurre, además, en el campo específico de la Administración una importante revolución epistemológica a partir de la puesta en escena del pensamiento sociológico alternativo al positivista de base comtiana. Precisamente, en esta línea, Max Weber propondrá no sólo una nueva epistemología para las ciencias sociales, sino que hará una distinción fundamental para la teoría administrativa: elaborará la argumentación para la diferenciación entre el objeto de estudio de la Sociología (la sociedad), y el de la Teoría de la Organización; es decir, las organizaciones (Cfr.: Chiavenato, 1995). En el plano ontológico, la distinción entre el objeto de estudio de la Sociología y el de la Teoría de la Organización, implicó la autonomía disciplinar de esta última. Así, las organizaciones podían ser estudiadas en su especificidad, a fin de comprender su configuración interna, tanto como sus vínculos con el entorno social al que pertenecen, ofreciendo una perspectiva analítica, descriptiva y crítica de las mismas. El pensamiento administrativo se nutrirá fundamentalmente de esta teoría para

poder responder a los problemas que plantean las organizaciones como entidades públicas o privadas, a nivel de productividad, empleo de recursos, función social y estructura interna. Así, el objeto de estudio de la teoría administrativa en general, es la gestión de las organizaciones; esto es, la búsqueda del logro (eficacia) de sus fines específicos con el uso más racional de los recursos (eficiencia); donde, tales fines se encuentran determinados por la naturaleza y características particulares de la organización (Cfr.: Chiavenato, 1995).

El objeto de estudio de la Administración Educativa

La organización educativa es un tipo específico de organización, cuya especificidad estriba en las características, estructura y funciones que le corresponda, según el nivel educativo de que trate; es decir, dependiendo de si se encarga de impartir educación en preescolar, primaria, secundaria, áreas técnicas, nivel parauniversitario o universitario, o sistemas no formales. Con base en lo expuesto hasta aquí, podemos señalar que la organización educativa constituye el objeto de estudio de la Administración Educativa, y, como lo muestra el esquema No.1, la teoría de esta disciplina se construye a partir de la confluencia de tres ejes disciplinares fundamentales: las Ciencias de la Educación, la teoría administrativa general, y otras disciplinas, como la Economía, la Psicología, la Sociología, las Ciencias Políticas y el Derecho, entre otras.

La Administración Educativa como disciplina científica

Mario Bunge (Gómez, 1996), uno de los epistemólogos latinoamericanos más importantes, propone una serie de indicadores para evaluar si una disciplina ha alcanzado status científico. Con el propósito de delimitar a la Administración Educativa como disciplina científica, a continuación, se procederá a encontrar estos indicadores en los niveles teórico, metodológico y práctico.

Es un hecho que existe una comunidad de investigadores en el campo de la Administración Educativa, no sólo a nivel nacional, sino también internacional.

La Administración Educativa tiene por objeto de estudio la organización educativa, en sus distintos niveles: primario, secundario, terciario y no formal. Cada nivel educativo posee características y requerimientos diferentes, en función de la edad y necesidades de las poblaciones que atiende. Cada nivel educativo exige a la organización educativa procesos de administración distintos, en el tanto sus responsabilidades, objetivos y metas son diversos y obedecen a las características propias de cada etapa de formación. El grado de autonomía del aprendiz, así como los contenidos del aprendizaje varían desde la infancia hasta la adultez, en el entendido de que cada etapa del proceso educativo articula un andamiaje que hace posible que las personas accedan a niveles superiores de educación, hasta alcanzar los niveles de especialización. Por lo señalado anteriormente, resulta claro que la organización educativa plantea problemas y situaciones específicas, dependiendo del nivel educativo de que se trate, razón por la cual, al ser éstas entes reales y claramente diferenciados, hacen posible que la Administración Educativa posea un objeto de estudio definido y real.

Los distintos métodos y teorías empleados por los especialistas en Administración Educativa, permiten explicar la realidad de la organización educativa y actuar sobre ella, a fin de que pueda cumplir con los objetivos para los cuales fue creada. Además, estas teorías y métodos responden a las necesidades de explicar la naturaleza de los fenómenos organizacionales (dimensión ontológica), y de abordarlos de manera concreta a través de mecanismos debidamente desarrollados (dimensión metodológica), coherentes con los fundamentos teóricos y epistemológicos (cómo se puede conocer el fenómeno). La principal característica de una disciplina científica es la coherencia interna entre los fundamentos epistemológicos y teóricos, las prescripciones metodológicas y las proyecciones de aplicación. En este sentido, se cuenta con un amplio desarrollo en la Administración Educativa.

La Administración Educativa se encarga, por lo tanto, de administrar el currículum, con base en determinado paradigma educativo. Esto implica que la disciplina debe encontrar el paradigma administrativo coherente con los objetivos curriculares del paradigma educativo al que se adscriba. Con base en lo expuesto hasta aquí, podemos decir que la Administración Educativa forma parte del conjunto de disciplinas que componen las Ciencias de la Educación, ya que, como pudo observarse, posee su propio objeto de estudio, su propia teoría, y sus métodos y técnicas de investigación, derivados de la plasticidad paradigmática con que cuenta la teoría educativa.

La Administración Educativa no sólo ha tenido un importante auge en la última década del siglo pasado, sino que se perfila como una disciplina de gran interés investigativo y crítico en la década presente, debido a los retos que enfrenta la educación en la actualidad. Es indispensable elevar la calidad de la educación, razón por la cual elevar la capacidad de gestión de la organización educativa se vuelve uno de los principales problemas a resolver por parte de los teóricos e investigadores de este campo. Sin duda alguna, en los próximos años veremos un crecimiento significativo de la investigación, la producción teórica y la aplicación de esta disciplina, que contribuirá a hacer los cambios que requiere la educación para enfrentar los retos de un mundo globalizado, en el que se espera alcanzar un desarrollo sostenible con equidad y justicia social.

I.3 Función social de la administración educativa

Hasta épocas muy recientes, la Administración educativa era considerada, consciente o inconscientemente, como un subproducto del sistema educativo, es decir, como «algo» añadido al sistema y que como tal carecía de sustantividad propia. Esta concepción era una consecuencia general del papel de una Administración que en el pasado se limitaba a las clásicas actividades de policía y fomento. En especial, por lo que respecta al ámbito de la educación, la Administración tradicional se circunscribía a una actividad de ordenación legal e inspección del sistema. Era, sin embargo, un papel que se correspondía plenamente con un sistema educativo cuya característica principal consistía en ser un sistema predominantemente estático, sometido a un flujo de entradas y salidas prácticamente constante durante largos períodos de tiempo. En efecto, si contemplamos el sistema educativo vigente durante el siglo XIX y gran parte del actual, se observa que su objetivo era, a grandes rasgos, proporcionar al mercado de trabajo una mano de obra cuya instrucción se aseguraba con una educación primaria generalizada — de ahí la obligatoriedad de la primera enseñanza— y con la formación de cuadros técnicos cuya formación era asegurada en el nivel universitario. Era, pues, un sistema fundamentalmente elitista en la cúspide y popular en la base. Sin embargo, los avances de la industrialización, que exige no sólo una mano de obra más cualificada, sino también la formación masiva de técnicos de grado medio, y, sobre todo, los grandes cambios de todo tipo operados a partir de la segunda guerra mundial, han producido un hecho que preocupa a todos los gobiernos: la masificación y democratización de la educación en todos los niveles de enseñanza. La educación se ha convertido en un hecho de masas y los sistemas educativos se han transformado en sistemas extraordinariamente dinámicos, en grandes organizaciones dotadas de una gran complejidad. De este modo, frente a una Administración esencialmente ordenancista e inspectora, se alza hoy la necesidad de una Administración altamente tecnificada y estable que debe garantizar la efectividad y la organización del sistema educativo. Piénsese que la Administración educativa actual fija los objetivos generales del sistema educativo, establece la ordenación académica mediante la formulación de los planes y programas de estudios, asigna los recursos financieros, construye centros educativos de todos los niveles, recluta profesorado en cantidades desconocidas hasta el presente, coordina y controla la enseñanza

privada y, finalmente, asegura algo que la propia sociedad le reclama cada vez con mayor exigencia: la prestación efectiva de la enseñanza. Más aún, cada día se insiste más en la idea de que la Administración debe evaluar el rendimiento de la educación, no sólo de los centros educativos, públicos o privados, sino también el rendimiento global del sistema. Las cantidades de inversión, continuamente incrementadas, preocupan a los gobiernos y a las sociedades actuales, pues como reverso de la medalla crecen también las tasas de abandono, de fracaso escolar y de frustración profesional cuando el «producto» del sistema sólo encuentra a la salida el paro o el subempleo. La Administración educativa actual debe, pues, asumir nuevos papeles de trascendental importancia si efectivamente ha de asegurar el objetivo principal de su organización, es decir, la prestación de la enseñanza de acuerdo con la calidad que hoy exige la sociedad moderna.

Administración de la Educación sustentada en la Teoría de la Complejidad

La mayoría de los problemas que afligen a las organizaciones hoy tienen su causa en la capacidad de gestión, en la forma en que son administradas; estas requieren de administraciones ágiles y flexibles, de manera que se mantengan competitivas dentro del dinamismo, complejo e incierto ambiente en que les ha tocado desarrollarse. Estas nuevas tendencias de la postmodernidad traen una nueva forma de reinención de la administración de la educación, como única forma de desarrollar las organizaciones educativas en forma ágil, pertinente y competitiva, sobre la incertidumbre e inestabilidad que caracteriza este orden mundial. Las organizaciones de la educación ante estas características se encuentran repensándose a sí mismas, sobre todo, emerge una nueva forma de gestión, centrada en la complejidad e incertidumbre, donde la certeza y el riesgo dan paso a lo inesperado e imprevisible, es un reto de la administración de la educación en la postmodernidad; trabajar con estas características. La incertidumbre se da cuando los ambientes cambian con rapidez, por una serie de variables que operan en forma constante en líneas imprevisibles, la administración, no posee la información necesaria sobre los eventos que hacen cambiar con rapidez y se desconoce la tendencia sobre la cual la organización continuará Chiavenato (2002). Al respecto, es importante revisar si ¿Está

preparada la administración de la educación para asumir tan compleja tarea? ¿Puede seguir actuando la administración de la educación con un enfoque tradicional ante las demandas de la postmodernidad, caracterizado por un ambiente renovado, que cambia con rapidez, complejo, dinámico e incierto? La administración de la educación en el increíble ritmo de la aceleración, que caracteriza los nuevos tiempos, requiere nunca como hoy de la eficiencia y la eficacia de las habilidades de los administradores y administradoras para concretar el proyecto de organización educativa. Los profesionales encargados de la administración tienen bajo su responsabilidad el desempeño de los integrantes de sus organizaciones, lo que determina los resultados obtenidos por la administración. La ciencia de la administración de la educación, radica en la capacidad de conducir las acciones de los miembros integrantes en busca del logro de los objetivos colectivos, por los cuales la organización educativa trabaja. Es la capacidad de planear, dirigir personas, organizar, controlar recursos y gestionar Chiavenato (2002).

En manos de la administración está el servir hacia el desarrollo óptimo de sus ideales, imprimir liderazgo y disposición sobre la disposición y uso de recursos. La administración como ciencia social debe demostrar la capacidad de trabajar con personas, dirigir sus acciones, creación de un ambiente idóneo en busca de la consecución de los objetivos organizacionales. La administración logra que otras personas realicen lo que tienen que hacer por el bien organizacional. Le corresponde a la administración de la educación actuar en ambientes variables, por su propia naturaleza opera en la complejidad, en la incertidumbre, trabaja para el mañana, en el desarrollo de las personas que la sociedad requiere a largo plazo; condición que de por sí es ambigua y variable. El talento por ninguna razón debe desaprovecharse ni otro tipo de recursos; todos ellos sumamente costosos. Tampoco puede desaprovecharse el conocimiento disponible, este es otro recurso que hoy las organizaciones educativas no pueden darse el lujo de malgastarlo, el conocimiento en las organizaciones de la sociedad de la información es el principal recurso que les permitirá la consecución de sus objetivos. Una inadecuada utilización del mismo puede sacar de la competitividad a cualquier organización educativa. No en vano entre las emergentes funciones de la administración de las organizaciones educativas contemporáneas, se considera la gestión como la aplicación del conocimiento existente para producir resultados; por consiguiente, un gestor de la educación,

que ocupe un cargo directivo “... es responsable de la aplicación y rendimiento del saber [en la organización]” (Drucker, 1999, p. 61). Además, de la gestión, son consideradas la planificación desde la complejidad, el liderazgo y la investigación; todas ellas requieren de la gestión del conocimiento para su ejecución.

Los nuevos albores de la sociedad han traído consigo nuevos problemas, nuevas formas de interacción, nuevos enfoques epistemológicos dialécticos, es decir nuevos saberes, es una revolución en las formas de pensamiento, pasando de un pensamiento plano, disciplinar a uno transdisciplinar, multidisciplinar en un marco de complejidad. Es una revolución de la concepción del hombre, sus modos de concebir y producir el conocimiento y la misma construcción de la ciencia como hasta hoy se ha concebido, es un nuevo paradigma de construir y producir el conocimiento y concebir el hombre. “Uno de los cambios sustanciales que dicha revolución trae consigo es la modificación del lugar del conocimiento científico en el sistema del saber humano, lo que conduce a la elaboración de un saber nuevo, que avanza de la mano de las soluciones teóricas innovadoras tales como enfoque de la Complejidad” Aguerrondo (2007; pág. 13). El enfoque de la complejidad plantea la superación de la concepción clásica de la racionalidad; sus ideas trascienden hacia un ideal complejo. El enfoque de la complejidad concibe el mundo como una interacción de sistemas dinámicos, donde sus relaciones entre sí mismos y entre los sistemas con el entorno, adquieren un gran significado en la comprensión de estas complejas estructuras, donde cada una de sus partes interactúa con los componentes estructurales en los que actúa la misma sociedad. En este enfoque la diversidad es una variable más, no menos importante que la complejidad misma subyacente en las nuevas formas de concebir el mundo. En este contexto emerge una revolución científica en un mundo simplemente caracterizado por la complejidad. La teoría de la Complejidad, además, de traer consigo un cambio profundo en las formas de comprender las interacciones como un todo, presenta como es de esperarse una nueva forma de comprender la relación subyacente entre la persona y el mundo, una nueva forma de sociedad, es una nueva cosmovisión que ha revolucionado las estructuras hasta entonces aceptadas como válidas, conduciendo a un nuevo y complejo orden social. Maldonado (2003), llama la atención en el sentido de que la teoría de la Complejidad se mueve entre la complejidad como ciencia, como método de pensamiento y

la complejidad como cosmovisión. La primera se refiere a una dinámica que supera lo no lineal en la complejidad de los sistemas. La segunda se refiere a un método de pensamiento que venga a superar las dicotomías simplistas de los métodos disciplinares por un aprendizaje del pensamiento en forma relacional. Finalmente, la complejidad como cosmovisión invita a la construcción de una nueva forma de mirar y comprender el mundo y el saber, donde el reduccionismo es superado por una concepción holística. La teoría de la Complejidad surge como un proceso natural que la evolución social en su ritmo natural ha hecho emerger, producto de sus propias conexiones, aciertos y desaciertos en forma racional o no, en forma planificada o no. Estas interacciones entre sí mismas son complejas, resultan aún más inciertos entre sí. Esta complejidad permea todas las células sociales, donde las organizaciones como unidades conectadas con un todo, les corresponde insertarse, y lo hacen en forma natural, no es planificado el pasar a formar parte de esta complejidad, simplemente son parte de este entorno. Ante este nuevo orden social, las organizaciones educativas requieren de nuevos marcos conceptuales de administrar para hacerle frente a las decisiones requeridas que permitan liderar y gestar a las alturas de los tiempos. De esta forma, se encuentra la administración de la educación ante la gestión del caos, de la incertidumbre, de la complejidad, es un replanteamiento epistemológico de hasta ahora su forma de administrar. Se está trascendiendo a una administración de la educación basada en la teoría de la Complejidad, es un nuevo enfoque emergente de la sociedad de la información. Administrar en este contexto, en un orden social complejo, con organizaciones que no escapan de esta incertidumbre, del caos característico del nuevo orden social, conlleva a la administración de la educación a un nuevo enfoque de gestión, sustentado en la teoría de la complejidad, es repensar su forma de gestión hasta el momento. Es trascender de una forma tradicional, lineal de gestión, para trascender en el marco del siglo XXI, a una teoría de la administración de la educación relacional, que supere las dicotomías de formas de administrar aislados, lineales para pasar al mundo de las interconexiones y las relaciones. La administración de la educación sustentada en la teoría de la complejidad implica un nuevo pensamiento, nuevas competencias que emergen en forma interconectadas, es una nueva cosmovisión de la administración de la educación, donde se supere el reduccionismo en términos de consideraciones dialécticas, epistemológicas de manera holística, es gestar la complejidad. Para poder atender los desafíos

que las nuevas posturas epistemológicas traen en el marco de la incertidumbre, característica del nuevo orden social imperante en el siglo XXI, Aguerrondo (2007), citando a Courtney considera que en la auténtica ambigüedad actúan una serie de dimensiones de la incertidumbre imposibles de prever, es difícil identificar los variados escenarios y consecuencias que la complejidad de estas organizaciones, razón por la cual la teoría de la administración fundamentada en la complejidad surge como un paradigma que conlleva a repensar la gestión de la educación. Este nuevo enfoque de la administración de la educación fundamentado en la teoría de la complejidad, conlleva al replanteamiento de distintas variables tales como:

- La planificación como estrategia de gestar la incertidumbre;
- Capacidad de interpretar la realidad en forma acertada;
- Capacidad de gestión en ambientes complejos, turbulentos e inciertos;
- Superación de modelos tradicionales de gestión;
- El surgimiento de una nueva conciencia organizacional;
- Administración con pensamiento dialéctico y estratégico.

I.4 Origen y contextualización de la gestión educativa

El término gestión educativa ha cobrado en los últimos años auge en nuestro país. Se utiliza este término en los ámbitos educativos con mucha regularidad y naturalidad. Como en la mayoría de los procesos de construcción de conocimiento las ciencias superponen y comparten su objeto y campo de estudio (Cecchini, 1996). Así, se pueden estudiar desde varias perspectivas al mismo objeto. Por ejemplo, la dinámica escolar puede ser analizada desde la Sociología, la Psicología, la Antropología, la Filosofía, la propia Educación, entre otras ciencias.

Este fenómeno es natural y deseable, debido a la necesidad de considerar los principios de las diferentes ciencias al momento de tratar de entender la realidad para comprenderla o transformarla. En este sentido la Educación ha tomado de otras ciencias elementos que ha incorporado a sus terrenos. Podemos hablar de la Psicología y de cómo los estudios psicopedagógicos son indispensables en un currículo de formación de profesores.

La ciencia educativa en su constante evolución dilucidó en determinado momento la necesidad de establecer y medir objetivos, metas, inductores, indicadores, estrategias y tácticas. A la vez, requirió concebir sus actividades como procesos humanos con resultados esperados, todo esto dentro de entornos que sólo pueden ser entendidos como sistemas. La necesidad de llevar a cabo planeación en ambientes cambiantes y de considerar la relevancia del liderazgo, la motivación y la coordinación que deben ejercer los actores educativos; -entre otras muchas más tareas- dieron lugar al ya mencionado fenómeno de recurrir a otras ciencias que pudieran aportarle los principios y técnicas necesarias, en este caso a la Administración.

Administración y Gestión

¿Son Administración y Gestión, sinónimos? ¿Utilizar estos términos de manera indistinta es un error? No necesariamente, depende del enfoque desde el cual se analice. La Administración

nació en Estados Unidos y por lo tanto vale la pena considerar las definiciones que aportan los diccionarios en inglés americano al respecto. El diccionario de Oxford (2013) la define como “el proceso o actividad de estar a cargo de una empresa u organización” mientras que el diccionario Cambridge (2013) lo define como “los acuerdos y tareas necesarias para controlar el funcionamiento de un plan u organización”. Por su parte la gestión según el diccionario de Oxford (2013) es “el proceso de tratar o controlar cosas o personas”, para Cambridge (2013) es “el control y organización de algo”. Nótese que ambos conceptos se definen como acciones y no como sustantivos.

La traducción de español a inglés de Administración es Administration una de sus acepciones significa la acción recién descrita, pero otra se refiere a un régimen o gobierno, (p.e. la Administración Obama). Del inglés al español la traducción es idéntica. No pasa lo mismo con el término Gestión el cual se traduce como Management. Muy interesante, la traducción de Management al español es Administración, pero en este caso no se refiere a la acción de administrar sino a la ciencia administrativa (Wordreference.com, 2013). Según la Real Academia Española (RAE, 2013) la administración es la “acción o efecto de administrar”. Por otro lado, gestión tiene dos acepciones, “acción o efecto de gestionar” y “acción o efecto de administrar”. Se pueden entonces inferir dos situaciones: a) que según la RAE la gestión es sinónimo de administración y; b) la acción de administrar está contenida en la gestión. Como se observa las definiciones en inglés y en español de ambos conceptos no clarifican este dilema. Sin embargo, como se mencionó antes la Administración como tal es el nombre que se le da a una ciencia en el idioma español. Para definir a la Administración es necesario hablar primero del concepto de Ciencia. Al respecto, la dialéctica materialista concibe a la Ciencia como la relación biunívoca entre el sujeto y el objeto dentro de un contexto histórico-lógico (Alvarado, 2011). Desde esta perspectiva el sujeto al que se hace referencia es el ser humano cognoscente. El objeto de la Administración entonces necesariamente implica el estudio del proceso social (Brecht, 1969) (características y relaciones) de los grupos sociales (Petersen & Plowman, 1939) u organismos sociales (Koontz & O’Donell, 1972) en la consecución de propósitos comunes (Jiménez, 1990). Los propósitos comunes constituyen el objetivo de la Administración, también definido como servicios debidamente coordinados (Tannenbaum, 1961) o forma eficiente para

lograr una meta dada (Weihrich & Koontz, 1993). La Administración tiene un origen multidisciplinario, entre sus fuentes se encuentra la Economía, la Psicología, la Sociología, las Ciencias Políticas, el Derecho, la Antropología, las Matemáticas y como base de éstas a la Filosofía. Todas las ciencias mencionadas aportan con teorías y técnicas a la Administración, sin embargo, ésta tiene un campo específico, propio, que no atiende ninguna otra Ciencia. Implica el manejo no solo de recursos materiales sino de la voluntad de las personas, trabaja con relaciones humanas y por medio de ellas (Stoner, Freeman, & Gilbert, 1996) integrantes de un conglomerado social que es guiado hacia los objetivos institucionales.

La Administración tiene fines prácticos para lo cual se sirve de técnicas y estas a su vez, de instrumentos para lograr sus propósitos. La técnica se compone de un conjunto de reglas e instrumentos, los cuales van evolucionando cuando se desarrolla un mejor procedimiento para hacer las cosas (Reyes-Ponce, 1992). Dichos instrumentos son creados mediante la experiencia y su carácter es práctico. Por su parte, la Ciencia está conformada por un conjunto de principios, los cuales dada su naturaleza no son creados mediante la experiencia, sino que son descubiertos mediante la observación metódica (Otlet, 2008). El carácter de la ciencia es teórico y proporciona las bases para crear mecanismos a ser utilizados en la práctica. Así pues, la técnica (reglas e instrumentos administrativos prácticos) se funda en principios que abrevan de otras ciencias que ya fueron enumeradas.

La Administración tiene fines prácticos para lo cual se sirve de técnicas y estas a su vez, de instrumentos para lograr sus propósitos. La técnica se compone de un conjunto de reglas e instrumentos, los cuales van evolucionando cuando se desarrolla un mejor procedimiento para hacer las cosas (Reyes-Ponce, 1992). Dichos instrumentos son creados mediante la experiencia y su carácter es práctico. Por su parte, la Ciencia está conformada por un conjunto de principios, los cuales dada su naturaleza no son creados mediante la experiencia, sino que son descubiertos mediante la observación metódica (Otlet, 2008). El carácter de la ciencia es teórico y proporciona las bases para crear mecanismos a ser utilizados en la práctica. Así pues,

la técnica (reglas e instrumentos administrativos prácticos) se funda en principios que abrevan de otras ciencias que ya fueron enumeradas.

La Administración ha establecido principios (Taylor, 1903; Fayol, 1916) aplicables y confirmables en cualquier entorno que sean puestos en práctica. Dicha acción obviamente no puede desprenderse de su contexto histórico-lógico, de su tiempo y condición. Dichos principios manifiestan y comprueban el carácter científico de la Administración. Se puede mencionar entre otros: la adecuación del hombre al puesto, la unidad de mando, la coordinación de intereses, el tramo de control, la división del trabajo y la especialización (Terry & Franklin, 1988). Para sostener a dichos principios como tal se pueden mencionar características inherentes a la naturaleza de los mismos, tales como (Bonnin, 2004): a) universalidad, ya que aparecen como fenómeno administrativo dondequiera que existe un organismo social: b) especificidad, ya que el fenómeno administrativo es específico y distinto a los que lo acompañan (funciones económicas, contables, productivas, mecánicas, jurídicas), esto es porque tiene su propio campo de estudio; c) temporalidad, dado que el fenómeno administrativo es único y los elementos del proceso (administrativo) se encuentran siempre presentes en mayor o menor grado durante la vida de toda organización. Como se ha enunciado, la Administración tiene un objeto de estudio específico, un campo único y objetivos puntuales. Cuenta con principios distintivos y exclusivos, es entonces a juicio del autor, una Ciencia particular, experimental y aplicada. Pertenece a las ciencias sociales, tiene fines prácticos, utiliza instrumentos para alcanzar objetivos y actúa mediante conceptos científicos. Se puede definir a la Administración como una Ciencia Social que tiene como objeto los principios para manejar voluntades y recursos materiales en entes sociales (públicos y privados) para el establecimiento de un orden político, económico y social. Manteniéndose en la acepción de la Administración como ciencia, Álvarez (1998, pág. 133) la define como el “conjunto de actos ejecutados sobre un patrimonio con la finalidad de conservarlo o explotarlo según su naturaleza.” De forma genérica, hace referencia a las acciones de guía, coordinación y dirección de una institución orientadas hacia la mejora de sus objetivos y el cumplimiento de sus fines.

El mismo autor aporta una definición de gestión: “Conjunto de reglas, procedimientos y métodos operativos para llevar a cabo con eficacia una actividad empresarial tendente a alcanzar objetivos concretos. Conseguir resultados de actividad con unos recursos y un sistema de organización de los mismos” (Álvarez, 1998, pág. 7). Merli (1997) concibe a la gestión como la capacidad que posee una organización para lograr con bastante rapidez resultados operativos relevantes que le permitan alcanzar una posición exitosa en el corto, mediano y largo plazo, es decir establecer las condiciones para ser líder y mantenerse en este status. La diferencia está en que la gestión “está asociada con la participación en la administración de los administrados” (Sánchez en García, 2004, pág.16). Para ser más precisos acerca de estas diferencias se retoma a Haimann y Scott (1974) quienes hacen una diferenciación puntual entre ambos conceptos (como acciones) considerando la función que desempeñan y sus aplicaciones.

La Administración y la Gestión no están separadas, se ejecutan de manera concurrente. La jerarquía del puesto que se ocupa en la organización determina cuál de ellas se lleva a cabo con mayor intensidad. Como se observa en la Figura 3 en la alta dirección se administra mucho más, mientras que en los puestos operativos se vale más de la gestión.

Se deduce entonces que la administración y la gestión son instrumentos conjuntos, pero no significan lo mismo. La gestión es el proceso que permite el desarrollo de las actividades productivas en una empresa, con el propósito de generar rentabilidad de los factores que interesan el desarrollo de la misma.

Administración educativa y Gestión educativa

Martínez (2012) concibe la diferencia entre administración educativa y gestión educativa en que la primera “...está apegada a una visión simplista, de tipo empresarial, en donde se le da mayor relevancia al factor de la ganancia que al sistema del servicio (...) se pierde el valor pedagógico y se pierde de vista la trascendencia del fin de la institución educativa...” además

apunta que para atender esta desviación la gestión educativa está orientada a “...las realidades y la misión que tiene la institución educativa en sí misma” (pág. 17). Esta postura tan válida como puede ser, para el autor de este trabajo parece tener un fundamento bastante simplista para diferenciar los conceptos. Casasús (2000) un referente en el tema de gestión educativa, considera que “el tema central de la teoría de la gestión es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización” (pág. 2). Entonces la gestión educativa es la aplicación de los principios de la gestión y de la educación. Por lo tanto, es considerada una disciplina práctica. Se concuerda en parte porque únicamente las ciencias tienen principios y la gestión no es una ciencia como ya se fundamentó anteriormente (como si lo es la Educación). Sin embargo, la reunión de la gestión y la educación si dan lugar a una disciplina, la cual en este caso es llamada gestión educativa. Este mismo autor considera a la gestión como un concepto más genérico que administración. Bajo esta concepción la administración cabe dentro de la gestión. Se considera entonces que el concepto gestión implica la acción de planificar y la de administrar. Bajo este enfoque la administración se considera ejecución, operación, mientras que la gestión implica una visión amplificada que recorre al proceso administrativo completo: planeación, organización, integración, dirección y control. La concepción de Casasús es contradictoria a la que se establece desde la ciencia Administrativa como ya se mostró. Botero (2009, pág. 1) reconoce que “para la teoría de la administración, desde la década de los años sesenta, el concepto de gestión ha estado asociado con el término de gerencia y en especial, sobre el cómo gerenciar organizaciones, empresas productivas y de servicios, no ha sido así para las instituciones del sector educativo.” Su argumentación establece que la gestión tiene un componente que involucra en mayor medida las acciones de las personas en las organizaciones dando un enfoque a la labor humana.

Una normalización del concepto de gestión fue propuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009) con motivo del Programa Escuelas de Calidad. En este se puntualiza que la “la gestión se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o alcanzar un fin determinado. Se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la

administración y es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar” (pág. 41).

Dentro de este documento se establecen tres niveles comprendidos dentro de la gestión educativa interrelacionados, la gestión institucional, la escolar y la pedagógica.

Según este documento (SEP, 2009, pág. 46) la gestión institucional “comprende acciones de orden administrativo, gerencial, de política de personal, económico presupuestal, de planificación, de programación, de regulación y de orientación, entre otras (...) para promover el desarrollo de la educación de calidad.” Se establece además como un proceso que apoya la dirección de los proyectos y del conjunto de actividades relacionadas que realizan las administraciones para promover y viabilizar el logro de la intencionalidad pedagógica en, con y para la acción educativa. Entonces en la gestión institucional se establece la estructura organizacional y los recursos mediante los cuales se desarrollan las actividades educativas. En tanto la gestión escolar tiene como fundamento a la comunidad educativa, integrada por los alumnos, los maestros, los directivos y los padres de familia. Implica las acciones que realizan para generar condiciones, ambientes y procesos necesarios para conseguir los fines, objetivos y propósitos educativos (SEP, 2009). Finalmente, la gestión pedagógica tiene que ver precisamente con las acciones y recursos que deben realizarse para propiciar los procesos didácticos y pedagógicos que se llevan a cabo en el aula y que llevan a cabo los docentes. “La práctica docente se convierte en una gestión para el aprendizaje” (Batista en SEP, 2009, pág.48).

Esta clasificación de los tipos de gestión tiene un carácter sistémico. Permiten establecer ejes de acción específicos en alguna o algunas de estas dimensiones, identificando objetivos, metas, estrategias, planes y controles particulares.

Conclusiones

La Administración y la Gestión como se ha mostrado son actividades y a la vez acciones de carácter complementario propios de la ciencia Administrativa. Dicha ciencia también es denominada únicamente Administración, comparte el nombre de la acción, pero evidentemente no es lo mismo. Los pedagogos han retomado estos conceptos y los han llevado al campo de la Educación, en ocasiones de una manera muy pertinente y en otros, muy confusa. Sin embargo, se puede concluir que ni en la ciencia administrativa ni en la Educación estos conceptos deben considerarse sinónimos ni deben utilizarse de manera intercambiable, si acaso complementarios. La administración educativa no es una ciencia como tal, sino la aplicación de la ciencia administrativa (con sus principios) al campo específico de las instituciones, sistemas u organismos que conciben, modelan, coordinan y dirigen los procesos educativos. Tiene un carácter mayormente conceptual y ligeramente operativo.

Por su parte la Gestión educativa corresponde a la práctica, operación y ejecución de los procesos educativos en sus distintas dimensiones: institucional, escolar y pedagógica. Implica mayormente el despliegue de habilidades, destrezas y técnicas operativas aplicadas con maestría y pericia para conseguir que las cosas se hagan.

Unidad II

2. Modelos de administración y gestión aplicados a la educación

2.1 El clásico y el científico

La administración **científica** se refiere al hombre como empleado individual e ignora que el trabajador es un ser humano y, por tanto, sociable. A partir de su concepción negativa del hombre —según la cual los individuos son perezosos e ineficientes—. Taylor hace éntasis en el papel monocrático del administrador: “La aceleración del trabajo sólo podrá obtenerse por medio de la estandarización obligatoria de los métodos, la adopción obligatoria de los mejores instrumentos y condiciones de trabajo, y la cooperación obligatoria. Esta atribución de imponer estándares y forzar la cooperación compete exclusivamente a la gerencia”. “La industrialización extensiva, inherente al esquema de Taylor, implica la proliferación de trabajo no calificado que coexiste con la estructura administrativa monocrática, alienante, en que la principal virtud es la obediencia a las órdenes”

Una de las críticas más comunes hechas a Taylor señala que el pionero de la administración científica “cometió un error (de pionero) al basar su sistema — observando la productividad industrial— en un principio que individualizó a cada obrero en términos de las relaciones con sus instrumentos de trabajo, sus compañeros y sus superiores, cuando el resultado más impresionante de recientes investigaciones en el terreno sociopsicológico es la unanimidad de opinión en cuanto a la importancia del pequeño grupo informal”.

Es evidente que en ciertos talleres de mecánica de precisión, donde los puestos de trabajo son numerosos y variados, y donde se utilizan máquinas ligeras de comando manual, existen normas colectivas más o menos secretas o informales, pero obligatorias, que se transmiten entre los

trabajadores en cuanto al ritmo al cual deben producir en tal o cual puesto de trabajo; a aquel que va más rápido se le advierte que reduzca el ritmo, o aquel que produce mucho en la mañana, debe disminuir en el periodo de la tarde. De allí nace el presupuesto capital del taylorismo: los hombres que trabajan individualmente están interesados en hacer un buen trabajo, mientras que aquellos que trabajan en grupos están únicamente interesados en no trabajar más duro que los demás. Además, la única motivación del trabajador es el salario

La ausencia de una visión más amplia originó la fuerte crítica a la obra de los ingenieros estadounidenses: desarrollaron una ingeniería humana con enorme escasez de variables y un desequilibrio en la ponderación de las mismas. De ahí surge la unilateralidad de esa teoría³⁸ y su concentración exclusiva en los aspectos relacionados con el cargo o con la función.

Además de la concepción atomista del hombre, se presenta otra consecuencia de la visión microscópica del trabajador. A pesar de que Taylor y sus seguidores se preocuparon inicialmente por la adecuación de los dos elementos que constituyen la esencia del trabajo — las características del hombre y las características de la máquina—, esa preocupación inicial desapareció en sus trabajos posteriores. En el fondo, los ingenieros estadounidenses se limitaron a observar las características físicas del cuerpo humano durante la ejecución de los trabajos rutinarios, con énfasis en los estudios de movimientos y en la fatiga. El trabajo del hombre fue abordado, limitadamente, como un proceso accesorio de la máquina, y se dejó a un lado la preocupación inicial de que los recursos humanos y los mecánicos se adaptaran mutuamente. El desempeño humano pasó a ser estudiado por los ingenieros industriales, dentro de sus límites físicos, en términos de cargas, velocidad y fatiga. La utilización de los seres humanos en la organización se limitó a las tareas que se ejecutaban en la línea de producción y en las oficinas, y abarcó, sobre todo, las variables fisiológicas, simplemente. Tanto es así que algunos autores prefieren dar a la administración científica el nombre de teoría fisiológica de la organización.

Taylor se preocupó por aumentar el ritmo de trabajo de los obreros que ejecutaban tareas pesadas y no calificadas —como el trabajo con pala, de fundición o de picapedrero—. valoró sólo la fatiga muscular e ignoró un tipo de fatiga más sutil: la mental. La fatiga se consideraba exclusivamente un fenómeno muscular y fisiológico, estudiado principalmente a través de datos estadísticos. Se buscaban movimientos musculares más eficientes y menos fatigosos para aumentar así el rendimiento de los obreros. La iluminación y otras condiciones ambientales de trabajo, como también la proximidad física de los instrumentos y materiales, la ventilación, la conveniencia de los equipos y la comodidad de los obreros, se consideraban factores reductores de la fatiga y, por tanto, influyentes en la eficiencia humana. En el fondo, Taylor consideró que los recursos humanos y los materiales no eran elementos recíprocamente adaptables, sino que el hombre en el trabajo, era un apéndice de la maquinaria industrial.

Ausencia de comprobación científica

La administración científica es también criticada por el hecho de pretender elaborar una ciencia, sin comprobar científicamente sus proposiciones y principios. En otros términos, los ingenieros estadounidenses utilizaron muy poca investigación y experimentación científica para comprobar sus tesis.

Taylor utilizó un método empírico y concreto en que el conocimiento se alcanza por la evidencia y no por la abstracción: se basa en datos aislados observados por el analista de tiempos y movimientos. Los aspectos más importantes se refieren al cómo y no al porqué de la acción del obrero.

Enfoque incompleto de la organización

Para muchos autores, la administración científica es incompleta, parcial e inacabada, ya que sólo se limita a los aspectos formales de la organización, pero omite por completo la organización

informal y, en especial, los aspectos humanos de la organización. Esa perspectiva incompleta ignora la vida social interna de los participantes de la organización, quienes se toman como individuos aislados que se distribuyen de acuerdo con sus habilidades personales y las exigencias de la tarea que va a ejecutarse. También omite interacciones entre muchas variables críticas, como el compromiso personal y la orientación profesional de los miembros de la organización, el conflicto entre los objetivos individuales y los organizacionales, etc. Además, se le critica por limitarse a los problemas de la fábrica e ignorar las demás áreas y partes de la organización.

Limitación del campo de aplicación

Las observaciones de Taylor y sus seguidores se circunscribieron casi exclusivamente a problemas de producción localizados en la fábrica, sin considerar con mayor detalle los demás aspectos de la vida de una empresa, como los financieros, los comerciales, etc. Sus principios y métodos carecen de una complementación más amplia, pues Taylor encara el problema de la organización racional del trabajo partiendo de un punto limitado y específico en la empresa. Lo cual lamentablemente reduce y restringe su enfoque.

Según la administración científica, el diseño de cargos y tareas no sólo refleja sus concepciones respecto de la naturaleza humana (hombre económico), sino que se fundamenta, principalmente, en la expectativa de estabilidad y previsibilidad de las operaciones de la organización. En otros términos, el diseño de cargos y tareas y el desarrollo de instrumentos, métodos y procedimientos estandarizados y rutinizados se basan en la suposición de que la tecnología utilizada permanecerá inalterable el tiempo suficiente para compensar la inversión de tiempo, dinero y esfuerzo aplicado al análisis y al estudio del trabajo. La estabilidad del producto y del proceso sirve como restricción al diseño de los cargos y tareas: la no ocurrencia de cambios es esencial para que el pensar sea separado del hacer, lo cual permite que los empleados sean seleccionados y entrenados para ejecutar, a largo plazo, tareas simples,

repetitivas y bien definidas. Esos aspectos son importantes para la continuidad de la producción en masa, la superespecialización de los cargos y la repetición constante del trabajo.

Resumen

La administración científica fundada por Taylor y sus seguidores constituye el primer intento de formular una teoría de la administración. La preocupación por crear una ciencia de la administración comenzó con la experiencia concreta e inmediata del trabajo de los obreros y el énfasis en las tareas. En el primer periodo de su obra, Taylor se dedicó exclusivamente a la racionalización del trabajo de los obreros, y luego, durante el segundo periodo, pasó a la definición de los principios de administración aplicables a todas las situaciones de la empresa. La organización racional del trabajo se basa en el análisis del trabajo operacional, en el estudio de tiempos y movimientos, en la división de las tareas y en la especialización del trabajador. Se buscaba la eliminación del desperdicio, la ociosidad de los obreros y la reducción de los costos de producción. La única forma de obtener la colaboración de los obreros fue la implementación de los planes de incentivos salariales y de premios por producción, basados en el tiempo estándar (eficiencia= 100%)* y en la convicción de que el salario constituye la fuente de motivación para el trabajador (hombre económico). El diseño de cargos y tareas hacía énfasis en el trabajo simple y repetitivo de las líneas de producción y montaje, la estandarización y las condiciones de trabajo que aseguran la eficiencia. Se comprobó que nada se ganaba racionalizando el trabajo del obrero, si el supervisor, el jefe, el gerente o el director continuaban con el empirismo anterior. Para involucrar esos niveles más elevados, los ingenieros de la administración científica empezaron a preocuparse por aquellos principios de la administración capaces de determinar el comportamiento de los gerentes y jefes. No obstante, se pueden formular innumerables críticas a esta escuela: el mecanicismo de su enfoque, de donde se deriva el nombre de teoría de la máquina; la superespecialización, que robotiza al obrero; a visión microscópica del hombre — tomado aisladamente como un apéndice de la maquinaria industrial—; la ausencia de comprobación científica de sus afirmaciones y principios; el enfoque que involucra sólo a la organización formal; la imitación

del campo de aplicación a la fábrica —omitiendo el resto de la vida de una empresa—, y el enfoque eminentemente prescriptivo y normativo característico del sistema cerrado. Sin embargo, estas limitaciones y restricciones no desvirtúan el hecho de que la administración científica fue el primer paso en la búsqueda de una teoría administrativa, un paso fundamental y decisivo.

Teoría clásica de la administración

Mientras en los Estados Unidos, Taylor y otros ingenieros estadounidenses desarrollaban la denominada administración científica, en 1916 surgió en Francia la llamada teoría clásica de la administración, que se difundió con rapidez por Europa. Si la administración científica se caracterizaba por hacer énfasis en la tarea que realiza el obrero, la teoría clásica se distinguía por el énfasis en la estructura que debe tener una organización para lograr la eficiencia. Ambas teorías perseguían el mismo objetivo: la búsqueda de la eficiencia de las organizaciones.

Según la administración científica, esa eficiencia se lograba a través de la racionalización del trabajo del obrero y de la sumatoria de la eficiencia individual.

En la teoría clásica se parte del todo organizacional y de su estructura para garantizar la eficiencia en todas las partes involucradas, sean ellas órganos (secciones, departamentos, etc.) o personas (ocupantes de cargos y ejecutores de tareas). El microenfoque individual de cada obrero con relación a la tarea se amplía enormemente en la organización como un todo respecto de su estructura organizacional. La preocupación por entender la estructura de la organización como un todo constituye una ampliación sustancial del objeto de estudio de la TGA. Fayol, ingeniero francés fundador de la teoría clásica de la administración, parte de un enfoque sintético, global y universal de la empresa, lo cual inicia la concepción anatómica y estructural de la organización. que desplazó con rapidez la visión analítica y concreta de Taylor.

Fayol parte de la concepción de que toda empresa puede ser dividida en seis grupos de funciones, a saber

- Funciones técnicas, relacionadas con la producción de bienes o servicios de la empresa.
- Funciones comerciales, relacionadas con la compra, la venta o el intercambio.
- Funciones financieras, relacionadas con la búsqueda y gerencia de capitales.
- Funciones de seguridad, relacionadas con la protección y preservación de los bienes y las personas.
- Funciones contables, relacionadas con los inventarios, los registros, los balances, los costos y las estadísticas.
- Funciones administrativas, relacionadas con la integración de las otras cinco funciones por parte de la dirección. Las funciones administrativas coordinan y sincronizan las demás funciones de la empresa, y están siempre por encima de ellas.

Fayol argumenta que “ninguna de las primeras cinco funciones mencionadas tiene la tarea de formular el programa de acción general de la empresa, constituir su cuerpo social, coordinar los esfuerzos ni armonizar sus acciones. Las funciones técnica, comercial, financiera, de seguridad y de contabilidad no gozan de dichas atribuciones, pues éstas constituyen otra función, designada habitualmente con el nombre de administración.

Este punto de vista de Fayol con respecto a las funciones básicas de la empresa ya está superado. En la actualidad las funciones básicas de la empresa se denominan áreas de administración: las funciones administrativas reciben el nombre de administración general; las funciones técnicas se denominan área de producción, manufactura u operaciones; las funciones comerciales se llaman área de ventas o de marketing; las funciones financieras se llaman área financiera, que incluyen las antiguas funciones contables. Las funciones de seguridad pasaron a conformar un nivel inferior. Además, surgió el área de recursos humanos.

Concepto de Administración

Para aclarar lo que son las funciones administrativas. Fayol define el acto de administrar como planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar. Las funciones administrativas abarcan los elementos de la administración, es decir, las funciones del administrador:

- Planear: visualizar el futuro y trazar el programa de acción.
- Organizar: construir las estructuras material y social de la empresa.
- Dirigir: guiar y orientar al personal.
- Coordinar: enlazar, unir y armonizar todos los actos y esfuerzos colectivos.
- Controlar: verificar que todo suceda de acuerdo con las reglas establecidas y las órdenes dadas.

Estos elementos de la administración, que constituyen el llamado proceso administrativo, se hallan presentes en cualquier actividad del administrador y en cualquier nivel o área de actividad de la empresa. En otras palabras, tanto el director o el gerente como el jefe, el supervisor, el capataz o el encargado —cada quien en su nivel— desempeñan actividades de planeación, organización, dirección, coordinación y control, puesto que son actividades administrativas fundamentales.

Según Fayol, las funciones administrativas difieren claramente de las otras cinco funciones básicas. Es necesario no confundirlas con dirección. Dirigir es conducir la empresa, teniendo en cuenta los fines previstos y buscando obtener las mayores ventajas posibles de todos los recursos de que ella dispone; en resumen, es asegurar la marcha de las seis funciones básicas.

Aunque la administración es sólo una de las seis funciones cuya dinámica está asegurada por la dirección, ocupa un lugar tan importante en las funciones de los altos ejecutivos que, a veces,

parece que las funciones administrativas están concentradas exclusivamente en la alta dirección, lo cual es falso.

Las funciones universales de la administración son:

- **Planeación:** implica evaluar el futuro y tomar previsiones en función de él. Unidad, continuidad, flexibilidad y valoración son los aspectos principales de un buen plan de acción.
- **Organización:** proporciona todos los elementos necesarios para el funcionamiento de la empresa; puede dividirse en material y social.
- **Dirección:** pone en marcha la organización. Su objetivo es alcanzar el máximo rendimiento de los empleados, de acuerdo con los aspectos generales.
- **Coordinación:** armoniza todas las actividades de una empresa para facilitar el trabajo y los resultados. Sincroniza recursos y actividades en proporciones adecuadas y ajusta los medios a los fines.
- **Control:** verifica si todas las etapas marchan de conformidad con el plan trazado, las instrucciones dadas y los principios establecidos. Su objetivo es identificar las debilidades y los errores para rectificarlos y evitar que se repitan.

Proporcionalidad de las funciones administrativas

Según Fayol, existe una proporcionalidad de las funciones administrativas; es decir, se reparten por todos los niveles de la jerarquía de la empresa y no son privativas de la alta dirección. En otros términos, las funciones administrativas no se concentran en la cima de la empresa ni son privilegio de los directores, sino que se distribuyen de manera proporcional entre los niveles jerárquicos. A medida que se desciende en la escala jerárquica, aumenta la proporción de las otras funciones de la empresa, y a medida que se asciende, aumentan la extensión y el volumen de las funciones administrativas.

Fayol afirma que, en cualquier tipo de empresa, la capacidad básica de las personas situadas en los niveles inferiores es la capacidad profesional característica del área o de la empresa, en tanto que la capacidad esencial de los altos directivos es la capacidad administrativa. Sus conclusiones son las siguientes:

- La capacidad principal de un obrero es la capacidad técnica.
- A medida que se asciende en la escala jerárquica, la importancia relativa de la capacidad administrativa aumenta, en tanto que disminuye la de la capacidad técnica.
- La capacidad principal del director es la capacidad administrativa. Cuanto más elevado sea el nivel jerárquico del director, más necesita dicha capacidad.
- Las capacidades comerciales, financiera, de seguridad y contabilidad tienen la máxima importancia para los niveles inferiores. A medida que se asciende, su importancia relativa disminuye y tiende a nivelarse en cada categoría de agentes.

Diferencia entre administración y organización

Aunque Fayol reconoce el empleo de la palabra administración como sinónimo de organización, hace una profunda distinción entre estos vocablos. Según él, administración es un todo del cual la organización es una de las partes. Su concepto amplio y comprensivo de administración como conjunto de procesos estrechamente relacionados y unificados incluye aspectos que la organización por sí sola no abarcaría, como planeación, dirección y control. La organización es estática y limitada puesto que se refiere sólo al establecimiento de la estructura y de la forma.

A partir de esta diferenciación, la palabra organización se utilizará con dos significados:

- I. Organización como entidad social, en la cual las personas interactúan entre sí para alcanzar objetivos específicos. En esta acepción, la palabra organización designa

cualquier iniciativa humana intencional emprendida para alcanzar determinados objetivos. Las empresas constituyen un ejemplo de organización social.

2. Organización como función administrativa y parte del proceso administrativo (como planeación, dirección, coordinación y control). En este sentido, organización significa el acto de organizar, estructurar e integrar los recursos y los órganos responsables de la administración, establecer las relaciones entre ellos y fijar sus atribuciones respectivas.

Principios generales de la administración, según Fayol

La ciencia de la administración, como toda ciencia, se debe basar en leyes o principios. Fayol intentó definir los principios generales de administración, sistematizándolos muy bien, aunque sin mucha originalidad, por cuanto los tomó de diversos autores de su época. Fayol adopta el término principio para apartarse así de cualquier idea de rigidez, ya que nada hay de rígido o absoluto en materia administrativa. En administración, todo es cuestión de medida, ponderación y sentido común. En consecuencia, tales principios son maleables y se adaptan a cualquier circunstancia, tiempo o lugar.

Según Fayol, los principios generales de la administración son:

- División del trabajo: especialización de las tareas y de las personas para aumentar la eficiencia.
- Autoridad y responsabilidad: autoridad es el derecho de dar órdenes y el poder de esperar obediencia; ¡la responsabilidad es una consecuencia natural de la autoridad, implica deber de rendir cuentas. Ambas deben estar equilibradas entre sí.
- Disciplina: depende de la obediencia, la dedicación, la energía, el comportamiento y el respeto de las normas establecidas.

- Unidad de mando: cada empleado debe recibir órdenes de un solo superior. Es el principio de la autoridad única.
- Unidad de dirección: establecimiento de un jefe y un plan para cada grupo de actividades que tengan el mismo objetivo.
- Subordinación de los intereses individuales a los intereses generales: los intereses generales deben estar por encima de los intereses particulares.
- Remuneración del personal: debe haber una satisfacción justa y garantizada para los empleados y para la organización, en términos de retribución.
- Centralización: concentración de la autoridad en la cúpula de la jerarquía de la organización.
- Jerarquía o cadena escalar: línea de autoridad que va del escalón más alto al más bajo. Es el principio de mando.
- Orden: debe existir un lugar para cada cosa y cada cosa debe estar en su lugar. Es el orden material y humano.
- Equidad: amabilidad y justicia para conseguir la lealtad del personal.
- Estabilidad del personal: la rotación tiene un impacto negativo en la eficiencia de la organización. Cuanto más tiempo permanezca una persona en un cargo, tanto mejor.
- Iniciativa: capacidad de visualizar un plan y asegurar personalmente su éxito.
- Espíritu de equipo: la armonía y la unión entre las personas constituyen grandes fortalezas para la organización.

La teoría clásica se caracterizó por su enfoque normativo y prescriptivo: determinar cuáles elementos de la administración (funciones del administrador) y cuáles principios generales debe seguir el administrador en su actividad. Este enfoque se convirtió, por tanto, en la principal razón de ser de la teoría clásica.

Evaluación crítica de la teoría clásica

Las críticas a la teoría clásica son numerosas, contundentes y generalizadas. Todas las teorías posteriores de la administración se preocuparon por señalar fallas, distorsiones y omisiones al enfoque que sirvió como modelo para las organizaciones durante algunas décadas. A continuación, se exponen las principales críticas a la teoría clásica.

Los autores clásicos conciben la organización sólo en términos lógicos, formales, rígidos y abstractos, sin dar la debida importancia a los aspectos psicológico y social: se circunscriben a la organización formal y recurren a esquemas lógicos y preestablecidos, los cuales deben servir de guía a las organizaciones y ser la base de éstas. En este sentido, son prescriptivos y normativos, pues definen cómo debe conducirse el administrador en todas las situaciones del proceso administrativo y cuáles son los principios generales que debe seguir para obtener la máxima eficiencia. La preocupación por las reglas de juego es fundamental.

Los autores clásicos partían del supuesto de que la simple adopción de los principios generales de la administración, como la división del trabajo, la especialización, la unidad de mando y la amplitud de control, permite una organización formal de la empresa, capaz de proporcionar la máxima eficiencia posible. Este enfoque de la organización formal es demasiado simplificado. De ahí, la crítica contundente hecha a esta visión simplista y reduccionista de la actividad organizacional.

Sin embargo, la preocupación por la estructura de la organización constituye una ampliación significativa del objeto de estudio de la TGA. El microenfoque individual de cada obrero, con respecto a la tarea, se amplía significativamente a la empresa, tomada en conjunto, con referencia a su estructura organizacional.

Resumen

Henri Fayol, pionero de la teoría clásica, es considerado, junto con Taylor, uno de los fundadores de la administración moderna. Se preocupó por definir las funciones básicas de la empresa, el concepto de administración (planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar) y los llamados principios generales de administración como procedimientos universales aplicables en cualquier tipo de organización o empresa. Para Fayol, existe una proporcionalidad de la función administrativa, que se reparte en todos los niveles de la empresa.

La teoría clásica formuló una teoría de la organización que considera a la administración como una ciencia. El énfasis en la estructura lleva a que la organización sea entendida como una disposición de las partes (órganos) que la constituyen, su forma y la interrelación entre dichas partes. Esta teoría de la organización se circunscribe exclusivamente a la organización formal. Para estudiar racionalmente la organización, ésta debe caracterizarse por una división del trabajo y la correspondiente especialización de las partes (órganos) que la constituyen. La división del trabajo puede ser vertical (niveles de autoridad) u horizontal (departamentalización). Sin embargo, a la par de la división del trabajo y la especialización, debe establecerse la coordinación para garantizar la perfecta armonía del conjunto y, en consecuencia, alcanzar la eficiencia de la organización. Además, existen órganos de línea (línea de autoridad) y órganos de staff (autoridad de staff para la prestación de servicios y de consultoría). Para explicar mejor qué es administración, los autores proponen los elementos de la administración (o funciones del administrador), que conforman el denominado proceso administrativo.

El enfoque normativo y prescriptivo de la teoría clásica se hace más visible en los principios de administración, una especie de recetario de cómo debe proceder el administrador en determinadas situaciones.

Varias críticas pueden formularse a la teoría clásica: el enfoque extremadamente simplificado de la organización formal, que ignora la organización informal; la ausencia de trabajos experimentales capaces de dar base científica a sus afirmaciones y principios; el mecanicismo de su enfoque, que le valió el nombre de teoría de la máquina; el enfoque incompleto de la organización y la visualización de la organización como si ésta fuera un sistema cerrado. Sin embargo, las críticas hechas a la teoría clásica no desvirtúan el hecho de que a ella debemos las bases de la teoría administrativa moderna.

2.2 El de las relaciones humanas

El enfoque humanístico promueve una verdadera revolución conceptual en la teoría administrativa: si antes el énfasis se hacía en la tarea (por parte de la administración científica) y en la estructura organizacional (por parte de la teoría clásica de la administración), ahora se hace en las personas que trabajan o participan en las organizaciones. En el enfoque humanístico, la preocupación por la máquina y el método de trabajo, por la organización formal y los principios de administración aplicables a los aspectos organizacionales ceden la prioridad a la preocupación por el hombre y su grupo social: de los aspectos técnicos y formales se pasa a los aspectos psicológicos y sociológicos.

El enfoque humanístico aparece con la teoría de las relaciones humanas en los Estados Unidos, a partir de la década de los años treinta. Su nacimiento fue posible gracias al desarrollo de las ciencias sociales, principalmente de la psicología, y en particular la psicología del trabajo, surgida en la primera década del siglo XX, la cual se orientó principalmente hacia dos aspectos básicos que ocuparon otras tantas etapas de su desarrollo:

Análisis del trabajo y adaptación del trabajador al trabajo. En esta primera etapa domina el aspecto meramente productivo. El objetivo de la psicología del trabajo —o psicología industrial, para la mayoría— era la verificación de las características humanas que exigía cada tarea por parte de su ejecutante, y la selección científica de los empleados, basada en esas características. Esta selección científica se basaba en pruebas. Durante esta etapa los temas predominantes en la psicología industrial eran la selección de personal, la orientación profesional, los métodos de aprendizaje y de trabajo, la fisiología del trabajo y el estudio de los accidentes y la fatiga.

Adaptación del trabajo al trabajador. Esta segunda etapa se caracteriza por la creciente atención dirigida hacia los aspectos individuales y sociales del trabajo, con cierto predominio de estos aspectos sobre lo productivo, por lo menos en teoría. Los temas predominantes en esta segunda etapa eran el estudio de la personalidad del trabajador y del jefe, el estudio de la

motivación y de los incentivos de trabajo, del liderazgo, de las comunicaciones, de las relaciones interpersonales y sociales dentro de la organización.

No hay duda de lo valiosa que fue la contribución de la psicología industrial en la demostración de las limitaciones de los principios de administración adoptados por la teoría clásica. Además, las profundas modificaciones ocurridas en los panoramas social, económico, político y tecnológico contribuyeron con nuevas variables al estudio de la administración. Mientras que en los demás países el liberalismo económico típico del siglo XIX pasó, a partir de la Primera Guerra Mundial, a ser sustituido por una creciente injerencia del Estado en la economía —con el Surgimiento de algunos gobiernos totalitarios (en los cuales la teoría clásica encontraba un ambiente extremadamente favorable)—, en los Estados Unidos se reafirmaban y se desarrolla a los principios democráticos. Además, con la Primera Guerra Mundial comienza el declive de Europa centro-occidental en el liderazgo del mundo, y el espectacular ascenso de los Estados Unidos como potencia mundial.

La gran depresión económica que azotó el mundo alrededor de 1929 intensificó la búsqueda de la eficiencia en las organizaciones. Aunque esa crisis se originó en las dificultades económicas de los Estados Unidos y en la dependencia de la mayor parte de los países capitalistas de la economía estadounidense, provocó indirectamente una verdadera reelaboración de conceptos y una reevaluación de los principios de administración hasta entonces aceptados con su carácter dogmático y prescriptivo.

Como se estudiará más adelante, el enfoque humanístico de la administración comenzó poco después de la muerte de Taylor; sin embargo, sólo encontró enorme aceptación en los Estados Unidos a partir de los años treinta, principalmente por sus características eminentemente democráticas. Su divulgación fuera de este país ocurrió mucho después de finalizada la Segunda Guerra Mundial.

Teoría de las relaciones humanas

La teoría de las relaciones humanas (también denominada escuela humanística de la administración), desarrollada por Elton Mayo y sus colaboradores, surgió en los Estados Unidos como consecuencia inmediata de los resultados obtenidos en el experimento de Hawthorne. Fue básicamente un movimiento de reacción y de oposición a la teoría clásica de la administración.

La teoría clásica pretendió desarrollar una nueva filosofía empresarial, una civilización industrial en que la tecnología y el método de trabajo constituyen las más importantes preocupaciones del administrador. A pesar de la hegemonía de la teoría clásica y del hecho de no haber sido cuestionada por ninguna otra teoría administrativa importante durante las cuatro primeras décadas de este siglo, sus principios no siempre se aceptaron de manera sosegada, específicamente entre los trabajadores y los sindicatos estadounidenses. En un país eminentemente democrático como los Estados Unidos, los trabajadores y los sindicatos vieron e interpretaron la administración científica como un medio sofisticado de explotación de los empleados a favor de los intereses patronales. La investigación de Hoxie⁸ fue uno de los primeros avisos a la autocracia del sistema de Taylor, pues comprobó que la administración se basaba en principios inadecuados para el estilo de vida estadounidense.

En consecuencia, la teoría de las relaciones humanas surgió de la necesidad de contrarrestar la fuerte tendencia a la deshumanización del trabajo, iniciada con la aplicación de métodos rigurosos, científicos y precisos, a los cuales los trabajadores debían someterse forzosamente.

Las cuatro principales causas del surgimiento de la teoría de las relaciones humanas son:

- I. Necesidad de humanizar y democratizar la administración, liberándola de los conceptos rígidos y mecanicistas de la teoría clásica y adecuándola a los nuevos patrones de vida

del pueblo estadounidense. En este sentido, la teoría de las relaciones humanas se convirtió en un movimiento típicamente estadounidense dirigido a la democratización de los conceptos administrativos.

2. El desarrollo de las llamadas ciencias humanas, en especial la psicología y la sociología, así como su creciente influencia intelectual y sus primeros intentos de aplicación a la organización industrial. Las ciencias humanas vinieron a demostrar, de manera gradual, lo inadecuado de los principios de la teoría clásica.
3. Las ideas de la filosofía pragmática de John Dewey y de la psicología dinámica de Kurt Lewin fueron esenciales para el humanismo en la administración. Elton Mayo es considerado el fundador de la escuela: Dewey, indirectamente, y Lewin, de manera más directa, contribuyeron bastante a su concepción¹¹. De igual modo, fue fundamental la sociología de Pareto, a pesar de que ninguno de los autores del movimiento inicial tuvo contacto directo con sus obras, sino apenas con su mayor divulgador en los Estados Unidos en esa época.
4. Las conclusiones del experimento de Hawthorne, llevado a cabo entre 1927 y 1932 bajo la coordinación de Elton Mayo, pusieron en jaque los principales postulados de la teoría clásica de la administración.

El experimento de Hawthorne

A partir de 1924 la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos inició algunos estudios para verificar la correlación entre productividad e iluminación en el área de trabajo, dentro de los presupuestos clásicos de Taylor y Gilbreth.

Un poco antes, en 1923, Mayo había dirigido una investigación en una fábrica textil próxima a Filadelfia. Esta empresa, que presentaba problemas de producción y una rotación anual de personal cercana al 250%, había intentado sin éxito poner en marcha varios esquemas de incentivos. En principio, Mayo introdujo un periodo de descanso, dejó a criterio de los obreros la decisión de cuándo deberían parar las máquinas, y contrató una enfermera. Al poco tiempo surgió un espíritu de solidaridad en el grupo, aumentó la producción y disminuyó la rotación¹³.

En 1927 el Consejo Nacional de Investigaciones inició un experimento en una fábrica de la Western Electric Company, situada en Chicago, en el barrio Hawthorne, con la finalidad de determinar la relación entre la intensidad de la iluminación y la eficiencia de los obreros en la producción. Ese experimento, que se volvería famoso, fue coordinado por Elton Mayo; luego se aplicó también al estudio de la fatiga, de los accidentes en el trabajo, de la rotación de personal (turnover) y del efecto de las condiciones físicas del trabajo sobre la productividad de los empleados. Los investigadores verificaron que los resultados del experimento fueron afectados por variables psicológicas. Entonces, intentaron eliminar o neutralizar el factor psicológico, extraño y no pertinente, lo cual obligó a prolongar el experimento hasta 1932, cuando fue suspendido por la crisis de 1929.

La literatura relacionada con el experimento de Hawthorne es abundante. La Western Electric, empresa de fabricación de equipos y componentes telefónicos, desarrollaba en la época una política de personal dirigida hacia el bienestar de los obreros, pagaba salarios satisfactorios y brindaba buenas condiciones de trabajo. En su fábrica, situada en Hawthorne, había un departamento de montaje de relés de teléfono, en el cual trabajaban jóvenes empleadas (montadoras) que realizaban tareas simples y repetitivas que exigían gran rapidez. El montaje de relés era ejecutado sobre una base sostenida por cuatro tornillos, en la cual se colocaban las bobinas, las armazones, los muelles de contacto y los aislantes eléctricos. En la época, una empleada montaba cinco relés cada seis minutos. La empresa no estaba interesada en aumentar la producción, sino en conocer mejor a sus empleados.

Primera fase del experimento de Hawthorne

Durante la primera fase del experimento se escogieron dos grupos de obreras que ejecutaban la misma operación, en condiciones idénticas: un grupo de observación trabajó bajo intensidad variable de luz, mientras que el grupo de control trabajó bajo intensidad constante. Se pretendía averiguar qué efecto producía la iluminación en el rendimiento de los obreros. Los observadores no encontraron una relación directa entre las variables. Sin embargo, verificaron con sorpresa la existencia de otras variables difíciles de aislar, una de las cuales fue el factor psicológico: las obreras reaccionaban al experimento de acuerdo con sus suposiciones personales, o sea, se creían en la obligación de producir más cuando la intensidad de la iluminación aumentaba, y producir menos cuando disminuía. Ese hecho se obtuvo al cambiar las lámparas por otras de la misma potencia, aunque se hizo creer a las obreras que la intensidad variaba, con lo cual se verificó un nivel de rendimiento proporcional a la intensidad de la luz bajo la cual aquellas suponían que trabajaban. Se comprobó la primacía del factor psicológico sobre el fisiológico: la relación entre las condiciones físicas y la eficiencia de los obreros puede ser afectada por condiciones psicológicas.

Al reconocer la existencia del factor psicológico, sólo en cuanto a su influencia negativa, los investigadores pretendieron aislarlo o eliminarlo del experimento por considerarlo inoportuno. Entonces extendieron la experiencia a la verificación de la fatiga en el trabajo, al cambio de horarios, a la introducción de periodos de descanso, aspectos básicamente fisiológicos.

Segunda fase del experimento de Hawthorne (sala de prueba para el montaje de relés)

La segunda fase comenzó en abril de 1927. Para constituir el grupo de observación (o grupo experimental) fueron seleccionadas seis jóvenes de nivel medio, ni novatas, ni expertas: cinco

jóvenes montaban los relés, mientras la sexta suministraba las piezas necesarias para mantener un trabajo continuo. La sala de pruebas estaba separada del resto del departamento (donde se hallaba el grupo de control) por una división de madera. La mesa y el equipo de trabajo eran idénticos a los usados en el departamento, pero tenían un plano inclinado con un contador de piezas individual que indicaba, en una cinta perforada la producción de cada joven. La producción, fácilmente medible, se constituyó en el índice de comparación entre el grupo experimental (sujeto a cambios en las condiciones de trabajo) y el grupo de control (compuesto por el resto del departamento), que continuaba trabajando siempre en las mismas condiciones.

El grupo experimental tenía un supervisor común, al igual que el grupo control, pero además contaba con un observador que permanecía en la sala, ordenaba el trabajo y se encargaba de mantener el espíritu de cooperación de las jóvenes. Posteriormente, el observador contó con la colaboración de algunos asistentes, a medida que se hacía más complejo el experimento. A las jóvenes convocadas a participar en la investigación se les aclararon completamente los objetivos de ésta: determinar el efecto de ciertos cambios en las condiciones de trabajo (periodo de descanso, refrigerios, reducción en el horario de trabajo, etc.). Constantemente se les informaban los resultados, y se sometían a su aprobación las modificaciones que fueran a introducirse. Se insistía en que trabajasen con normalidad y pusieran voluntad en el trabajo. La investigación llevada a cabo con el grupo experimental se dividió en doce periodos para observar cuáles eran las condiciones de rendimiento más satisfactorias.

- Primer periodo: se registró la producción de cada obrera en su área original de servicio, sin que lo supiese, y se estableció su capacidad productiva en condiciones normales de trabajo. Ese promedio (2.400 unidades semanales por joven) se comparó con el de los demás periodos, el primero de los cuales duró dos semanas.
- Segundo periodo: se aisló el grupo experimental en la sala de pruebas, se mantuvieron normales las condiciones y el horario de trabajo y se midió el ritmo de producción.

Este periodo duró cinco semanas y sirvió para verificar el efecto producido por el cambio de sitio de trabajo.

- Tercer periodo: se modificó el sistema de pagos. En el grupo de control se pagaba por tareas en grupo. Como los grupos eran numerosos -compuestos por más de 100 jóvenes, las variaciones de producción de cada joven se diluían con la producción del grupo y no se reflejaban en su salario individual. En el grupo experimental se separó el pago de las jóvenes y, como el grupo era pequeño, ellas percibieron que sus esfuerzos individuales repercutían directamente en su salario. En este periodo de ocho semanas, aumentó la producción.
- Cuarto periodo: marca el inicio del cambio directo en el trabajo. Se introdujeron cinco minutos de descanso a mitad de la mañana y otros cinco a mitad de la tarde. Se presentó un nuevo aumento de la producción.
- Quinto periodo: los intervalos de descanso fueron aumentados a diez minutos cada uno; de nuevo, aumentó la producción.
- Sexto periodo: se dieron tres descansos de cinco minutos en la mañana y otros tres en la tarde. Se observó que la producción no aumentó, y hubo quejas de las jóvenes en cuanto al rompimiento del ritmo de trabajo.
- Séptimo periodo: se volvió de nuevo a dos intervalos de diez minutos, uno por la mañana y otro por la tarde. Durante uno de ellos se servía un refrigerio ligero. De nuevo, la producción aumento.

- Octavo periodo: con las mismas condiciones del periodo anterior, el grupo experimental comenzó a trabajar hasta las 16:30 horas y no hasta las 17:00 horas, como el grupo de control. Hubo un acentuado aumento de la producción.
- Noveno periodo: el trabajo del grupo experimental terminaba a las 16:00 horas. La producción permaneció estable.
- Décimo periodo: el grupo experimental volvió a trabajar hasta las 17:00 horas, como en el séptimo periodo. La producción aumentó considerablemente.
- Undécimo periodo: se estableció una semana de cinco días; el grupo experimental tenía libre el sábado. Se observó que la producción diaria de las jóvenes continuaba subiendo.
- Duodécimo periodo: se volvió a las condiciones del tercer periodo; se quitaron los beneficios otorgados durante el experimento, con la aprobación de las jóvenes. Este periodo, último y decisivo, duró doce semanas; inesperadamente, se observó que la producción diaria y la semanal alcanzaron un índice jamás logrado anteriormente (3.000 unidades semanales por joven en el grupo experimental).

Aunque las condiciones físicas de trabajo en los periodos séptimo, décimo y duodécimo fueron iguales, la producción aumentó continuamente de un periodo a otro. En el período undécimo, que transcurrió en el verano de 1928, un año después del inicio del experimento, los investigadores percibieron que los resultados no eran los esperados. Existía un factor que no podía ser explicado sólo a través de las condiciones de trabajo controladas experimentalmente, el cual también había aparecido anteriormente en el experimento sobre iluminación. No hubo ninguna relación entre la producción y las condiciones físicas, y las variaciones efectuadas en la sala de pruebas no llegaron a afectar el ritmo de trabajo de las jóvenes. Entonces, el problema

estribaba en saber con cuáles factores se correlacionar las variaciones en el ritmo de producción de las jóvenes.

El experimento de la sala de montaje de relés dejó algunas conclusiones:

- Las jóvenes manifestaban que les gustaba trabajar en la sala de pruebas porque era divertido, y la supervisión menos rígida (opuesta a la rígida supervisión de control en la sala de montaje) les permitía trabajar con más libertad y menos ansiedad.
- El ambiente amistoso y sin presiones permitía conversar, lo que aumentaba la satisfacción en el trabajo.
- No había temor al supervisor. A pesar de que en la sala de pruebas existía más supervisión que en el departamento (donde había apenas un supervisor para un número mayor de obreras), la característica y el objetivo de la supervisión eran diferentes y las jóvenes lo sabían muy bien. En especial, sentían que participaban en un experimento interesante y que debían producir resultados que, aunque no los conociesen bien, redundarían en beneficio de las demás compañeras de trabajo.
- El grupo experimental se desarrolló en el aspecto social. Las jóvenes iniciaron amistades entre ellas, y dichas amistades se extendían más allá del ambiente laboral. Las jóvenes se preocupaban por las otras, acelerando su producción cuando alguna compañera se mostraba cansada. Esto permitió comprobar que constituían un grupo.
- El grupo desarrolló liderazgo y objetivos comunes. Después que salieron dos jóvenes del grupo original, una de las sustitutas se volvió espontáneamente líder, ayudando a sus compañeras a alcanzar el objetivo común de aumentar continuamente el ritmo de producción, a pesar de que constantemente se les pedía que trabajaran con normalidad.

Tercera fase del experimento de Hawthorne (programa de entrevistas)

Al poco tiempo los investigadores, preocupados por la diferencia de actitudes entre las jóvenes del grupo experimental y las del grupo de control, fueron apartándose del interés inicial de buscar mejores condiciones físicas de trabajo y se dedicaron definitivamente a estudiar las relaciones humanas en el trabajo. Constataron que, en el departamento, las jóvenes consideraban humillante la supervisión vigilante y coercitiva. Sobre todo, verificaron que la empresa, a pesar de su política de personal abierta, poco o nada sabía de los factores que determinaban las actitudes de las obreras frente a la supervisión, los equipos de trabajo y la propia empresa.

De este modo, en septiembre de 1928 se inició el programa de entrevistas (Interviewing Program). Ese programa comprendía entrevistas con los empleados para conocer mejor sus actitudes y sentimientos, escuchar sus opiniones en cuanto a su trabajo y el tratamiento que recibían, e igualmente recibir sugerencias que pudiesen ser aprovechadas en el entrenamiento de los supervisores. Como el programa fue muy bien acogido entre obreros y supervisores, y los resultados fueron muy alentadores, la empresa creó la División de Investigaciones Industriales en febrero de 1929 para dirigir y ampliar el programa de entrevistas, con el fin de realizarlas a todos los empleados anualmente. Tratándose de una empresa con más de 40.000 empleados, tal plan era muy ambicioso. Sin embargo, entre 1928 y 1930 fueron entrevistados cerca de 21.126 empleados.

En 1931 el sistema de entrevistas sufrió una modificación: se adoptó la técnica de entrevista no dirigida, que permitía que los trabajadores hablaran libremente sin que el entrevistador desviara el asunto o intentara establecer pautas previas.

Homans destaca que el programa de entrevistas reveló la existencia de una organización informal de los obreros, conformada para protegerse de cualesquier amenazas de la administración contra su bienestar. Algunas manifestaciones de esa organización informal son:

- Producción controlada por estándares establecidos por los propios obreros, y que no eran sobrepasados por ninguno de ellos.
- Prácticas no formalizadas de penalización que el grupo aplicaba a los obreros que excedían aquellos estándares, por considerarlos sabotadores.
- Expresiones que dejaban ver la insatisfacción con respecto a los resultados del sistema de pagos de incentivos por producción.
- Liderazgo informal de ciertos obreros que mantenían unidos los grupos y aseguraban el respeto a las reglas de conducta.
- Muestras de satisfacción e insatisfacción exageradas ante las actitudes de los superiores inmediatos por el comportamiento de los obreros.

Esta organización informal permitía que los obreros estuvieran unidos y mantuvieran cierta lealtad entre ellos. No obstante, los investigadores notaron que, muchas veces, el obrero también pretendía ser leal a la empresa. Esa lealtad dividida entre el grupo y la empresa podría ser motivo de conflicto, tensión, inquietud y probable insatisfacción. Para estudiar ese fenómeno, los investigadores desarrollaron una cuarta fase del experimento.

Cuarta fase del experimento de Hawthorne (sala de observación del montaje de terminales)

Se escogió un grupo experimental –nueve operadores, nueve soldadores y dos inspectores-, todos de la sección de montaje de terminales para estaciones telefónicas, el cual pasó a trabajar en una sala especial cuyas condiciones laborales eran idénticas a las del departamento. En la sala había un observador: fuera de ésta, una persona entrevistaba esporádicamente a aquellos obreros. Ese experimento, que pretendía analizar la organización informal de los obreros, duró de noviembre de 1931 a mayo de 1932.

El sistema de pagos se fundaba en la producción del grupo: existía un salario-hora, basado en innumerables factores, y un salario mínimo horario para el caso de interrupciones en la producción. Los salarios sólo podían ser elevados si aumentaba la producción total.

Una vez familiarizado con el grupo experimental, el observador pudo constatar que los obreros de la sala utilizaban un conjunto de artimañas: cuando alcanzaban lo que ellos juzgaban era su producción normal, reducían su ritmo de trabajo. Manipulaban el informe de producción, de manera que el exceso de producción de un día podía acreditarse a otro día en que hubiese déficit: también, solicitaban pago por exceso de producción. Se comprobó que esos trabajadores presentaban cierta uniformidad de sentimientos y solidaridad grupal, lo que se reflejó en los métodos que el grupo desarrolló para legitimar sus acciones: consideraba delator al miembro que perjudicase a algún compañero y presionaba a los más rápidos, a través de penalizaciones simbólicas, para “estabilizar” su producción. Esa cuarta fase permitió el estudio de las relaciones entre la organización informal de los empleados y la organización formal de la fábrica.

El experimento de Hawthorne fue suspendido en 1932 por razones externas, pero la influencia de sus resultados en la teoría administrativa fue fundamental para cuestionar los principios de la teoría clásica entonces dominante.

Conclusiones del experimento de Hawthorne

Este experimento permitió delinear los principios básicos de la escuela de las relaciones humanas. Entre las conclusiones principales pueden mencionarse las siguientes:

El nivel de producción depende de la integración social

Se constató que el nivel de producción no está determinado por la capacidad física o fisiológica del trabajador (como afirmaba la teoría clásica), sino por las normas sociales y las expectativas que lo rodean. Es su capacidad social la que establece su nivel de competencia y de eficiencia, y no su capacidad de ejecutar correctamente movimientos eficientes en un tiempo previamente establecido. Cuanto más integrado socialmente está en el grupo de trabajo, mayor será la disposición de producir. Si el trabajador reúne excelentes condiciones físicas y fisiológicas para el trabajo y no está integrado socialmente, la desadaptación social se reflejará en su eficiencia.

El comportamiento social de los trabajadores

El experimento de Hawthorne permitió comprobar que el comportamiento del individuo se apoya por completo en el grupo. En general, los trabajadores no actúan ni reaccionan aisladamente como individuos, sino como miembros de grupos. En el experimento de Hawthorne, los individuos no podían establecer por sí mismos su cuota de producción, sino que debían dejar que la estableciera e impusiera el grupo. Ante cualquier transgresión de las normas grupales, el individuo recibía castigos sociales o morales de sus compañeros para que se ajustara a los estándares del grupo. La teoría clásica no llegó a percibir que el comportamiento de los empleados está bastante influenciado por las normas y los valores de los grupos sociales en que participan. Kurt Lewin verificó posteriormente que el individuo se resistirá al cambio para no apartarse de los parámetros del grupo, en tanto éstos permanezcan inmodificables. Debido a que el poder del grupo para provocar cambios en el comportamiento individual es muy grande, la administración no puede tratar a los trabajadores individualmente, como si fueran átomos aislados, sino como miembros de grupos de trabajo, sujetos a las

influencias sociales de estos grupos. Los trabajadores no reaccionan como individuos aislados frente a la administración, a sus decisiones, normas, recompensas y castigos, sino como miembros de grupos sociales cuyas actitudes se hallan influenciadas por códigos de conducta grupal. Es la teoría del control social sobre el comportamiento. La amistad y los grupos sociales de los trabajadores poseen significado trascendental para la organización y, por tanto, deben ser considerados aspectos importantes en la teoría de la administración.

La teoría de las relaciones humanas contrapone el comportamiento social del trabajador al comportamiento mecánico propuesto por la teoría clásica, basado en la concepción atomística del hombre.

Las recompensas y sanciones sociales

Durante el experimento de Hawthorne se comprobó que los obreros que producían muy por encima o muy por debajo de la norma socialmente determinada, perdían el afecto y el respeto de los compañeros; así, los trabajadores de la sala de montaje de terminales preferían producir menos y, en consecuencia, ganar menos que poner en riesgo las relaciones de amistad con sus compañeros. El comportamiento de los trabajadores está condicionado por normas y estándares sociales. Cada grupo social desarrolla creencias y expectativas con relación a la administración: esas creencias y expectativas -reales o imaginarias- influyen no sólo en las actitudes sino también en las normas y los estándares de comportamiento que el grupo define como aceptables, a través de los cuales evalúa a sus integrantes. Son buenos compañeros y colegas, si se ajustan a esas normas y estándares de comportamiento, y son pésimos colegas o compañeros desleales, si transgreden aquellas normas y estándares.

Para Taylor, y para la mayoría de los autores clásicos, predominaba el concepto del hombre económico, según el cual el hombre es motivado e incentivado por estímulos salariales y económicos. De allí se deriva el hecho de que casi todos los precursores de la administración científica hayan elaborado un plan de incentivo salarial para elevar la eficiencia y bajar los costos

operacionales. Taylor afirmaba que, si se elegía un buen método, se seleccionaba el ejecutor adecuado -de acuerdo con sus características físicas- y se ofrecía un esquema de remuneración basado en la producción -que aumentara proporcionalmente a la eficiencia del empleado-, éste produciría el máximo posible hasta el límite de su capacidad fisiológica, si las condiciones ambientales se lo permitieran.

Mayo y sus seguidores creían que esa motivación económica era secundaria en la determinación del rendimiento del trabajador. Conforme a la teoría de las relaciones humanas, a las personas las motiva, principalmente, la necesidad de reconocimiento, aprobación social y participación en las actividades de los grupos sociales en que conviven. De allí surge el concepto de hombre social.

Las recompensas y sanciones no económicas influyen significativamente en el comportamiento de los trabajadores y limitan, en gran parte, el resultado de los planes de incentivo económico. Aunque esas recompensas sociales y morales son simbólicas y no materiales, inciden de manera decisiva en la motivación y la felicidad del trabajador.

Los grupos informales

Mientras los clásicos se preocuparon exclusivamente por los aspectos formales de la organización (autoridad, responsabilidad, especialización, estudios de tiempos y movimientos, principios generales de administración, departamentalización. etc.), en Hawthorne los investigadores se concentraron casi por completo en los aspectos informales de la organización (grupos informales, comportamiento social de los empleados, creencias, actitudes, expectativas, etc.). La empresa pasó a ser vista como una organización social compuesta de diversos grupos sociales informales, cuya estructura no siempre coincide con la organización formal, es decir, con los propósitos y la estructura definidos por la empresa.

Los grupos informales constituyen la organización humana de la empresa, que muchas veces está en contraposición a la organización formal establecida por la dirección. Los grupos informales definen sus reglas de comportamiento, sus formas de recompensas o sanciones sociales, sus objetivos, su escala de valores sociales, sus creencias y expectativas, y cada participante los asimila e integra en sus actitudes y su comportamiento.

La teoría de las relaciones humanas esbozó el concepto de organización informal: la organización no sólo se compone de personas aisladas, sino del conjunto de personas que se relacionan espontáneamente entre sí. Roethlisberger y Dickson comprobaron que “una organización industrial es algo más que una multiplicidad de individuos que actúan según sus intereses económicos. Esos individuos también experimentan afectos y sentimientos, se relacionan entre sí, y en su trato diario tienden a establecer patrones de interacción. La mayoría de los individuos que aceptan esos patrones tienden a aceptarlos como verdades imprescindibles y obvias, y reaccionan de acuerdo con lo que ellos determinan.

Las relaciones humanas

En la organización, los individuos participan en grupos sociales y se mantienen en constante interacción social. Para explicar y justificar el comportamiento humano en las organizaciones, la teoría de las relaciones humanas estudió a fondo esa interacción social. Se entiende por relaciones humanas las acciones y actitudes resultantes de los contactos entre personas y grupos.

Cada individuo es una personalidad altamente diferenciada, que incide en el comportamiento y las actitudes de las personas con quienes mantiene contacto Y, a la vez, recibe mucha influencia de sus semejantes. En la búsqueda de comprensión, aceptación y participación, el individuo trata de compenetrarse con otros individuos y grupos definidos, con el fin de satisfacer sus intereses y aspiraciones más inmediatos. En su comportamiento influyen el

ambiente y las diversas actitudes y normas informales existentes en los distintos grupos. En la empresa surgen las oportunidades de desarrollar relaciones humanas debido a la gran cantidad de grupos y las interacciones que se presentan necesariamente. Sólo la comprensión de la naturaleza de esas relaciones humanas permite al administrador obtener mejores resultados de sus subordinados: la comprensión de las relaciones humanas facilita la creación de una atmósfera donde cada individuo es estimulado a expresarse libre y sanamente.

La importancia del contenido del cargo

La forma más eficiente de división del trabajo no es la mayor especialización de éste (y, por tanto, una mayor fragmentación). A pesar de que no se preocuparon mucho por este aspecto. Mayo y sus colaboradores verificaron que la especialización extrema -defendida por la teoría clásica- no garantizaba más eficiencia en la organización. Por ejemplo, observaron que los obreros de la sala de montaje de terminales cambiaban con frecuencia de puesto para evitar la monotonía, contrariando la política de la administración de la empresa. Esos cambios presentaban efectos negativos en la producción, pero al parecer elevaban la moral de todo el grupo.

A partir de esas conjeturas, se evidenció que el contenido y la naturaleza del trabajo influyen grandemente en la moral del trabajador. Los trabajos simples y repetitivos tienden a volverse monótonos y mortificantes, lo cual afecta de manera negativa las actitudes del trabajador y reduce su eficiencia y satisfacción.

El énfasis en los aspectos emocionales

Los elementos emocionales inconscientes -incluso irracionales- del comportamiento humano atraen a casi todos los forjadores de la teoría de las relaciones humanas. De ahí que algunos autores los denominen sociólogos de la organización.

Resumen

- Los orígenes de la teoría de las relaciones humanas se remontan hasta varias décadas antes de su aparición en los Estados Unidos, cuna de la democracia, el pragmatismo y la iniciativa individual. Esta teoría surgió del experimento de Hawthorne.
- Sin que así se pretendiese, el experimento de Hawthorne marcó -durante sus cinco años de duración- el surgimiento de una nueva teoría administrativa basada en valores humanísticos, que se desligó totalmente de la preocupación anterior -orientada hacia la tarea y la estructura- para orientarse hacia las personas.
- Las conclusiones iniciales del experimento de Hawthorne introducen nuevas variables en el ya enriquecido diccionario de la administración: la integración social y el comportamiento social de los trabajadores, las necesidades Psicológicas y sociales y la atención a nuevas formas de recompensas y sanciones no materiales, el estudio de los grupos informales y de la llamada organización informal, el despertar de las relaciones humanas dentro de las organizaciones, el énfasis en los aspectos emocionales e inconscientes del comportamiento de las personas, y la importancia del contenido de los cargos y tareas para las personas que los desempeñan y las ejecutan, respectivamente.
- Dentro de ese enfoque humanístico se abre un marco mayor a los ojos de los investigadores: la propia civilización industrial, que lleva a las empresas a preocuparse sólo por su supervivencia financiera y la necesidad de una mayor eficiencia para alcanzar las ganancias previstas. En consecuencia, todos los métodos convergen a la eficiencia y no a la cooperación humana ni, mucho menos, a objetivos humanos. De allí que el conflicto al interior de la empresa (objetivos de la organización versus objetivos individuales de los participantes) requiera un tratamiento profiláctico y preventivo.

- Es indispensable conciliar y armonizar las dos funciones básicas de la organización industrial: la función económica (producir bienes o servicios para garantizar el equilibrio externo) y la función social (brindar satisfacciones a los participantes para garantizar el equilibrio interno).

2.3 El de gestión y 2.4 El culturalista

La dimensión cultural de la gestión implicada en el proyecto de transformación de escuela.

La definición más operacional de la gestión de instituciones educativas remite a que ésta pueda ser entendida como un proceso multidimensional que se traduce en la coordinación de estrategias y acciones de participación, de conducción y desarrollo para fomentar el desempeño institucional, ya sea por parte de los directores, de los profesores o bien de los funcionarios educativos (Navarro y Cabral, 2006). Lo anterior establece al menos cuatro énfasis necesarios a considerar:

1.- El carácter más abarcativo de la gestión institucional, con relación a la propia administración educativa, donde la primera incluye a la segunda (Schmelkes, 2000; Navarro, 2002), por ejemplo, si la dimensión administrativa de la gestión incluye al proceso administrativo aplicado a las escuelas ¿Se fomentan los procesos de identidad institucional y/ o los procesos de cultura? En este punto pareciera que la administración educativa se queda corta y da lugar al campo amplio de la gestión institucional.

2.- Las cuatro dimensiones más reconocidas de la gestión institucional, más otras dos dimensiones emergentes, que la hacen un proceso multidimensional (Elizondo et al, 2001):

a) La dimensión académico-pedagógica relacionada con los aprendizajes, la gestión del conocimiento, el colegiado docente y los procesos de formación.

b) La dimensión política- organizacional que articula la estructura institucional, los actores, sus fuerzas y al sistema decisonal, la descentralización y la participación, etc.

c) La dimensión administrativa que incluye los conocidos problemas del propio proceso ajustado a las instituciones educativas: planificar procesos educativos, organizar acciones, dirigir y evaluar las mismas para dar cuenta de resultados, elevando así los indicadores de desempeño, desde la óptica del proceso administrativo que alude a lograr eficacia y eficiencia.

d) La dimensión comunitaria de la gestión, que centra su atención en los modos y prácticas de vinculación que acercan a la institución a su contexto relevante y empodera a los actores y agentes externos que aportan a la escuela, la hacen suya y le dan viabilidad y pertinencia social. A su vez la escuela establece una serie de servicios de educación continua, en los que participan agentes comunitarios.

e) Dimensiones emergentes: si bien Lavín (2000) ya considera a dos dimensiones necesarias de agregar: la dimensión convivencial, de cara al clima organizacional y al ambiente de trabajo que se construye en las escuelas, y la dimensión sistémica, por cuanto la escuela debe relacionarse con otras escuelas y con autoridades del sistema educativo para hacer un tipo especial de gestión inter-sistema educativo, es necesario establecer que la dimensión convivencial que se propone, se duplica en los contenidos de la dimensión político-organizacional por lo que solo es posible agregar dos dimensiones: la dimensión sistémica y a la dimensión culturalista de la gestión, ésta última como una nueva área de trabajo al construir y transformar desde el proyecto cultural a las instituciones educativas.

3.- La coordinación de estrategias y acciones de participación, como el hacer del gestor que se contrapone al directivo unipersonal, en ello se traduce la demanda de formar gestores para una escuela democrática, que consensen, dialoguen y construyan en colectivo, conduciendo acciones y estrategias, - ya que son diseñadores y orquestadores- para desarrollar armónicamente, con el esfuerzo de todos, a sus instituciones.

En el enfoque moderno de gestión institucional, el liderazgo directivo antes vertical y protagónico, da paso a un líder colectivo en la institución, el colectivo docente, donde el

anterior liderazgo no desaparece, permanece en los espacios formales, tan solo se difunde en un plano horizontal, tocando a todos (as) los profesores miembros del colectivo docente.

4. La conducción y el desarrollo presentes en la gestión que se implican en el proyecto de transformación (Pozner, 1995; Lavín, 2000), la gestión institucional es un instrumento para la mejora de la escuela, dicha transformación buscada, para que sea realmente efectiva debe significarse, operar y marcar en las capas profundas de la institución, al atravesar a sus prácticas, modos de hacer, hábitos, lo simbólico, generar identidad y proyecto propio, en la acepción de proyecto propio de escuela, como aquello que la escuela intenta hacer como único de ella ante sus usuarios y que le caracteriza esencialmente para establecer diferencias ante otros proyectos de escuela, esto es, la transformación de la escuela es un proyecto de gestión cultural.

Luego entonces, desde éste último punto se advierte, que emerge la dimensión en ciernes ya señalada de la gestión institucional, la dimensión culturalista, encargada ésta de la coordinación de los procesos de cultura que permiten hacer a la escuela día a día en sus prácticas, costumbres y formas de hacer que la construyen desde dentro, desde las dinámicas institucionales que dejan huella y marcan a la escuela profundamente, para posteriormente influir en el “tipo” de escuela que se llega a ser, con un cierto “tipo” de desempeño, o bien con un cierto “tipo” de estudiantes y profesores, ese es el proyecto institucional de escuela al nivel de lo cultural, que se expresa como un producto de la acción cultural colectiva y de la coordinación de la dimensión cultural institucional.

La naturaleza de la dimensión cultural de la gestión en la escuela ¿De qué acciones y procesos está hecha?

Para Agulla (2001), la transformación cultural de las instituciones educativas, especialmente las universidades, se significa en todo un paradigma al abordar la forma de hacer cambios

permanentes en dichas instituciones. La lógica que opera desde el nuevo paradigma es que: al gestionar un cambio profundo a nivel de los procesos institucionales, se tiene que obrar dicho cambio en el ámbito de lo cultural de dicha institución, dando lugar al proyecto culturalista institucional.

Essomba (2008) establece que hay diez ideas clave propias de la gestión cultural y que todas llevan a la transformación institucional a través de la puesta en práctica de un currículo intercultural, dichas ideas son:

- 1- Afirmar la geografía del territorio: defender esto es lo que tenemos en común.
- 2- Gestionar la diversidad cultural enlazada con la visión futura del proyecto de institución (desde las individualidades, realizar prácticas de inclusión a todos).
- 3- Definir un modelo de proyecto de escuela coherente con la realidad social.
- 4- Establecer un modelo lingüístico intercultural por medio de un discurso colectivo institucional.
- 5- Reconocer las adscripciones de los grupos políticos o étnicos, lo que permitirá su inclusión o su acercamiento al proyecto intercultural de escuela.
- 6- Promover una identidad incluyente (multicultural).
- 7- Respetar las prácticas religiosas enmarcándolas en lo privado y alejándolas del proyecto de escuela.
- 8- Reconocer y gestionar el conflicto.
- 9- Trabajar la dimensión comunitaria de escuela.
- 10- Principio general de interculturalidad como integración que reconoce las esencias de lo diverso.

Para el sitio de Yungay (2009), el proyecto cultural de escuela, debe pensarse a la inversa, como un proyecto de escuela cultural que movilice a su gente en torno a un territorio y un contexto social-comunitario, que potencie un espacio de diálogo entre los actores locales a fin de favorecer la construcción de conocimiento en torno a prácticas, procesos creativos y

organizacionales en el ámbito de lo cultural. En esta acepción la cultura escolar promueve e incentiva los procesos de formación cultural local-comunitaria.

Hargreaves (2003), establece que los dos grandes retos que tienen las escuelas en el presente siglo, son a la vez dos grandes objetivos de la gestión institucional, estos son la democratización y la transformación de las escuelas.

Cada uno de esos grandes retos pasa por un abordaje cultural, así, la escuela democrática busca desatar procesos de cultura que afirmen las diferencias por sobre las regularidades, a fin de excluir la desigualdad. Por otra parte, la transformación de la escuela, demanda pasar de una cultura escolar de la enseñanza a una cultura escolar del aprendizaje.

Como se puede apreciar, estos dos desafíos, implican al decir de Hargreaves (2003), “operar dramáticamente en las profundidades” lo cual conlleva trabajar prácticas culturales y desarrollar en su conjunto a un proyecto cultural de escuela que cale hondo, forme hábitos y modos de “ser” institucional que nos lleven hacia la transformación y hacia la respuesta construida desde la escuela para los dos desafíos ya presentados.

A este respecto, coincide la CEPAL (2006), cuando establece que sin proyecto cultural la escuela no puede desarrollar transformación alguna y sin transformaciones buscadas para mejorar lo que es la escuela y lo que ésta hace, no es posible pensar a la gestión educativa o escolar. A este respecto, la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) invita a transformar la cultura escolar, para educar en el aprender a convivir, como microambiente del propio aprendizaje escolar.

Tiramonti (2007) señala que la escuela es un dispositivo cultural propio de la modernidad, en donde las creencias, valores y principios sirven de asiento a una propuesta de organización social, política y económica y en donde el cambio cultural no solo modifica lenguajes y

formatos, sino que aportan una cosmovisión diferente. Esa cosmovisión acerca las miradas a un proyecto cultural de escuela.

Murillo (2003) asume que el componente cultural de las escuelas se constituye en un marco para el proceso de mejora de la escuela, en donde se parte de una suposición clave: existen estrategias que conducen al cambio cultural de las instituciones educativas a través de las modificaciones de sus condiciones internas. Se reconoce que el cambio cultural de la escuela está más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje e influyen significativamente en los resultados de los estudiantes.

Por otra parte, siguiendo a Hargreaves (2003), Murillo (2003) establece que existe un cierto tipo de cultura escolar que más favorece la mejora y la eficacia de la escuela y se expresa mediante acciones colaborativas, con altas expectativas hacia el trabajo de los estudiantes y profesores y están de acuerdo en la práctica de ciertos valores, muy especialmente el de trabajar armónicamente en equipos que respetan sus diferencias, además de que se promuevan los ambientes ordenados y seguros con disposición a reconocer los diversos roles de liderazgo de todos sus profesores: “reconocer aquella particularidad en la que todos son buenos”.

Finalmente podemos incluir de acuerdo con el aporte de Muñoz y Repiso (2003), que presenta un modelo para la mejora de la eficacia de la escuela centrado en tres componentes: la cultura para la mejora de la escuela, los procesos de mejora y los resultados de esta mejora. Entre los factores que constituyen la mejora de la escuela, se encuentran: la presión interna para la mejora, la visión compartida de la comunidad escolar, disposición a convertirse en una comunidad de aprendizaje, historias previas de mejora, compromiso y motivación de la comunidad escolar, liderazgo fuerte compartido, estabilidad de los profesores y tiempo invertido en la mejora.

Unidad III

3. Experiencias de administración y gestión educativa

3.1 Hacia la superación del proceso administrativo en la educación,

La escuela nueva, comunidad educativa

La introducción del modo participativo en la gestión de la enseñanza implica no sólo la transformación del aparato administrativo, sino del mismo acto pedagógico. De ahí que las relaciones y los roles específicos de todos los participantes en la enseñanza exijan una redefinición respecto a los mantenidos en la escuela clásica. Estas nuevas relaciones y roles se han venido ya perfilando en la práctica de la llamada. «escuela nueva». esta se distinguirá de la escuela clásica por la utilización de la pedagogía nueva y por la integración de todos los elementos del equipo educativo. Padres, administradores escolares, enseñantes, especialistas de la educación, representantes de la colectividad y alumnos.

Para los promotores de la pedagogía nueva: Decroly, Montessori, Cousinet, Freinet..., el niño es el «el artesano de su propio desarrollo», y la familia, para respetar la unidad de la educación, debe estar asociada a ciertas actividades de la escuela o de la clase. En la pedagogía de la participación esta concepción llega más allá, haciendo de los padres y de los representantes de la comunidad local no sólo socios exteriores, sino miembros integrantes del equipo educativo.

La concepción de muchos padres, considerándose como simples usuarios de un servicio público, la escuela, en la que delegan sus derechos y deberes de educadores, reservándose exigir al final de la escolaridad un niño educado y diplomado, está superada.

También está abandonada la tendencia de los maestros a considerarse como técnicos monopolizadores de la educación que reciben un sujeto no formado y deben devolverlo, diez o doce años más tarde, formando y perfecto.

En realidad, la escuela es un medio educativo puesto por y en la sociedad a disposición del niño, de la familia y de la sociedad misma. La escuela es uno de los lugares privilegiados donde se realiza, por la mediación del maestro, el esfuerzo educativo de la familia y la sociedad entera.

El alumno realiza una interacción constante con los miembros del medio local, con la familia y con la escuela. El maestro efectúa su mediación pedagógica en una ósmosis de vida y de trabajo con alumnos, familias y miembros de la colectividad local.

En esta perspectiva la escuela no es una isla en la sociedad, ni el maestro es un especialista impermeable a toda influencia exterior. Por la presencia activa y continua de los padres y los representantes de la comunidad la escuela se transforma espontánea y progresivamente en uno de los núcleos vitales de la sociedad, en centro de animación del barrio, en un lugar de acogida para la formación permanente.

La nueva escuela se crea cada día gracias a la búsqueda y a la acción concertada de todos los miembros de la comunidad. Llevará a la creación de un marco de equilibrio de intereses, fuerzas, presiones... de todos los agentes de la educación.

Las Asociaciones de Padres de la Enseñanza Católica, en Bélgica, han publicado un manifiesto en el que expresan su deseo de hacer de la escuela una auténtica comunidad educativa.

He aquí algunos párrafos del manifiesto expresándose al respecto:

«La elaboración de un proyecto educativo debe ser par la comunidad educativa local ocasión de una revisión, de una búsqueda y de una reflexión en común que permita, quizá, poner fin a la apatía de algunos, despertar a los indiferentes, su citar el interés, el dinamismo y la creatividad de la mayoría por la educación escolar de los jóvenes...»

«Si se quiere que el proyecto educativo sea fecundo y origen de cambio es preciso que cada uno pueda aportar su grano de arena. El proyecto educativo escolar debe ser la síntesis de los proyectos educativos que cada miembro de la comunidad educativa tiene, si se quiere que todos contribuyan a la realización de la comunidad es necesario que todos puedan contribuir a definir el proyecto educativo. Ello implica, sobre todo, desarrollar un clima de diálogo y el funcionamiento de órgano de participación en el seno de la escuela»

La escuela cogestionada, equipo educativo

La congestión en la escuela llevará progresivamente a que éste sea un auténtico equipo educativo.

Es preciso saber que no se va a transformar de repente a todos los maestros, a todos los padres, a todos los alumnos en militantes del equipo educativo o de la participación.

La escuela cogestionada no significa precisamente identificación con un modelo familiar pacifista; el realismo exige reconocer que la escuela de nuestros días es una estructura social que no puede establecer únicamente sobre la confianza pedagógica. Hay, como en todas partes, conflictos que requieren, en consecuencia, medios aceptados por todos para regularlos. Hay, incluso, en juego intereses diferentes que tocan casi todos los procesos esenciales a la tarea escolar. Se exige, ante todo, corresponsabilidad.

La corresponsabilidad llevará anejo un estatuto formal por el que las diversas reglas de cooperación y codecisión de todos los miembros de la escuela son garantizadas, sin peligro de represalias.

Este proceso dinámico del desarrollo de la corresponsabilidad estará marcado por:

- Pocas intervenciones desde «lo alto».
- Desarrollo de las iniciativas a partir de la base.
- El mínimo de reglamentos y el máximo de verdaderos proyectos.
- Supresión de la autoridad unilateral y de las formas de dominación, en provecho del espíritu de integración social.
- Reducción de las presentaciones aisladas unilaterales en provecho de un compromiso de la personalidad total por el bien de la comunidad educativa.

Se trata, en efecto, de realizar una verdadera colegialidad de desarrollar un espíritu comunitario. La participación no puede reducirse a una simple fórmula matemática de recuento de votos. Las decisiones no pueden ser tomadas normalmente por la mayoría contra la minoría, deben ser elaboradas por el conjunto de los miembros, que se esfuerzan por encontrar, en cuanto sea posible, el punto de vista del otro, de manera que las decisiones finales tienen en cuenta los diversos matices.

Con demasiada frecuencia, la participación ha comenzado de manera ilusoria y sin preparación y ello ha provocado decepciones y desánimos.

Las incomprendiones, los malentendidos explican muchos de estos desalientos y resentimientos, después de algunos años de experiencia. Pero muchas de estas experiencias, realizadas en unas condiciones mediocres, han dado laudables resultados, lo que prueba que mejorando las condiciones de las mismas se podrán obtener excelentes resultados. Cada una

de las dificultades, de los fracasos y de los éxitos deben ayudar a esclarecer los espíritus, a apreciar mejor las tensiones y presiones, a corregir mejor los errores, a modificar los métodos y a cuidar las técnicas de cooperación.

Se llegará así a crear un estado de ánimo nuevo que se manifiesta por un redoblado interés en todos los participantes por el acto educativo y por la escuela. Se van modificando paulatinamente esos comportamientos infantiles de desconfianza u oposición, instaurándose relaciones nuevas de estilo adulto, incluso en los delegados de alumnos. Es un cambio de mentalidad que se va fraguando con la práctica del equipo educativo.

Hemos constatado este proceso en la experiencia llevada a cabo en el Colegio Saint Bartheremy, de Lieja. En los cinco años de práctica de la participación han ido desapareciendo las reticencias y prevenciones, tanto por parte de los padres y profesores como del ambiente exterior al Colegio. Este ha adquirido gran prestigio en la ciudad. Prueba de ello es que durante este período el número de alumnos ha sido más que duplicado, y el Colegio y sus actividades son consideradas como modelo y estímulo para los otros colegios de la ciudad.

3.2 El desarrollo de la Administración y la Gestión educativa en varios países

La escuela participativa, casa común

Las exigencias de una escuela y de una pedagogía participativa van a reclamar una nueva configuración material del establecimiento educativo y una nueva estructura del edificio escolar que facilite el desarrollo de las tareas participativas.

Si el centro educativo reclama la presencia y la acción de todos los componentes de la comunidad local para crear una auténtica comunidad educativa, supone que el edificio escolar puede ser la sede de numerosas y variadas actividades sociales, culturales, recreativas de la colectividad local. En las escuelas participativas los padres asisten periódicamente a ciertos cursos de sus hijos y discuten con los maestros y con los alumnos. La escuela está abierta al público todas las tardes después de las clases y durante los fines de semana para sesiones de información y formación y para actividades diversas.

Todos los padres y todos los habitantes del barrio tienen el sentimiento de encontrarse en la escuela como en su propia casa, no como clientes, invitados o visitantes más o menos tolerados ocasionalmente.

Aunque la escuela sea patrocinada por una entidad particular, como poder organizador, no puede ser patrimonio cultural de un grupo cerrado o excluyente, ni comportarse con mentalidad particularista. Siendo la escuela quehacer de todos los ciudadanos, todos están llamados a informarse, interesarse y participar en su vida y actividades. Como el ágora ateniense, la escuela puede ser el lugar de encuentro y animación de la comunidad.

Todo ello postula una concepción y una distribución de los locales escolares según las necesidades de los alumnos, las peculiaridades de la comunidad y la movilidad de la población.

En Francia, Bélgica y en otros países han sido puestas en marcha numerosas experiencias en este sentido. Muy interesante nos parece la realización emprendida en L'Ecole DE Saint Michel en Jette (Bruselas), donde la gestión participativa funciona desde hace varios años. En mis contratos con alumnos, profesores y con las gentes del barrio he podido comprobar cómo ,los locales escolares se habían convertido en verdaderos centros de atracción y de ejercicio de las actividades de la comunidad: las madres de los niños practican cotidianamente clases de gimnasia, de estética, de costura...; los padres practican el deporte, al acabar de clases; gran número de personas del barrio se encargan del arreglo y mejora de las dependencias escolares, gratuitamente y según sus capacidades profesionales. La escuela permanece abierta las veinticuatro horas del día para las gentes del barrio. Se puede constatar cómo se han ido desplazando la atracción y las actividades que antes ejercía la parroquia sobre la colectividad hacia el edificio y el medio escolar.

El Manifiesto de las Asociaciones de Padres de la Enseñanza Católica de Bélgica también expresa vivamente este deseo:

«Esto quiere decir que la escuela debe abrirse a toda la comunidad de la región donde está afincada, Debe llegar a ser un centro de encuentros, un instrumento de educación permanente, un instrumento de promoción cultural a la vez para los jóvenes y los adultos. Esto es a nivel local, asociado todas las partes implicadas (los enseñantes, los jóvenes, los padres, el personal del centro PMS y LMS, los representantes de los medios económicos y sociales, los responsables de la pastoral) al trabajo, a su vida, a sus esfuerzos, a sus éxitos, a sus fracasos, de tal forma que la escuela pueda llegar a ser «la casa de todos» . En ella podrían encontrarse enseñantes, psicólogos, animadores culturales responsables sociales, empleados, artistas, padres de alumnos...

Es un sueño inaccesible atreverse a esperar que en la que nosotros disponemos, que, curiosamente, se cierra con la salida de los niños de los locales que hay disponibles, que de noche, en un fin de semana o en otros momentos aun, pueda recibir una reunión de padres,

un espectáculo, una manifestación, reuniones de jóvenes, debates, cine-fórum, grupos de reflexión...»

En parecidos términos se expresa la X Escola d'Estiu, de Barcelona:

«La escuela tiene que dejar de ser una especie de reducto aséptico y abrirse a la realidad social que la rodea.

La escuela tiene que entrar en contacto con los hombres. El maestro no es el único que tienen derecho a hablar en la escuela. Conviene que las distintas profesiones entren en la escuela, para lo cual habría que arbitrar las fórmulas que permitirlas a los distintos profesionales colaborar con la escuela e introducir al niño, de forma viva, en las distintas problemáticas.

La escuela tiene que estar en contacto con los diferentes centros de producción, esparcimiento, servicios del barrio, a fin de poder aprovecharse de ellos.

La escuela tendrá que colaborar en las distintas tareas colectivas: campañas culturales, servicios, etc., de acuerdo con la edad de los chicos.

La escuela tiene que ser un lugar colectivo y «familiar» para el barrio, un espacio donde se pueda organizar actividades propias de barrio, tanto para los niños como para los adultos, mediante la cesión al barrio de los espacios, zonas deportivas, instalaciones, bibliotecas, etc. todo bajo el control de los órganos de gestión de la escuela».

3.3 La gestión y el desarrollo de la autonomía en la formación de los colectivos, experiencias actuales

El poder organizador

Siguiendo los principios de la pedagogía de la participación podemos considerar:

- a) El objetivo de la participación es la construcción y la acción de la comunidad educativa. La participación está, pues, en función de la visión que se tienen de la comunidad.
- b) La participación no es un fin en sí misma, sino un medio al servicio de la edificación de la comunidad escolar. Organizar la participación no es, pues, organizar la relación de fuerzas, sino organizar una comunidad en profundidad, en la que la búsqueda de las cualidades de los participantes es primordial con relación a la puesta de las estructuras, a su modo de funcionamiento y a la distribución de competencias.
- c) La búsqueda del bien común no significa que se descuiden los intereses particulares y específicos de los grupos, sino que cada uno consista en no bloquearlos, y sobrepasarlos para integrarlos en armonía con los otros grupos.

La circunstancia histórica de la creación de la escuela y la especificidad de las diversas instituciones explican la diversidad de poderes organizadores de los que dependen los establecimientos educativos. Hoy la opinión común, y especialmente los padres, postulan un pluralismo escolar, aun dentro de la unidad, en su orientación fundamental reclamada por parte del Estado. El principio de esta unidad debe realizarse por la acción concertada de todos los miembros de la comunidad escolar y para ello el mejor clima es el de la participación.

Las responsabilidades del poder organizador conciernen a la organización pedagógica de la escuela, a varios aspectos de los planes de estudio, los horarios y su distribución, los métodos, la concepción de la escuela, la contrata y reglamentación del personal, la inspección, la utilización de subsidios, las disposiciones disciplinarias. En el plano administrativo, el poder

organizador tiene a su cargo la organización de la vida escolar y la gestión de los edificios. Estas responsabilidades están referidas más específicamente a la enseñanza libre.

Todas estas responsabilidades deben implicar necesariamente un acuerdo y un diálogo permanente, de una parte, con los padres, primeros responsables de la educación de sus hijos, a los que el poder organizador ofrece sus servicios, por otra parte, con los maestros, que aportan su colaboración educativa, y finalmente, con los alumnos y con los representantes de la comunidad. Todos estos elementos están llamados a tomar parte colegialmente en la responsabilidad global del establecimiento.

Algunas escuelas así lo están llevando a cabo. Esta parte de responsabilidad es, evidentemente, diversa y proporcionada. El poder organizador ha de tener en cuenta las competencias típicas de los otros participantes, y determinarlas mediante un acuerdo pactado.

El poder organizador delega sus funciones en la dirección del centro.

El poder y las funciones del director dependen en gran medida de que lo sea en una escuela privada o en una escuela del Estado, en este último caso, su papel viene a ser el de un funcionario del mismo. Situación altamente criticable.

Generalmente, la dirección es la persona (o personas) encargadas por el poder organizador para la gestión concreta y diaria de un establecimiento determinado. Ella es, pues, delegada por el poder organizador para asumir, a nivel del establecimiento, las responsabilidades enumeradas más arriba, en el cuadro de las opciones tomadas por el poder organizador. Se trata, en cierta forma, de un rol ejecutor, pero en el nivel más elevado y con toda la iniciativa y responsabilidad que ello supone.

Sin embargo, los delegados del poder organizador no tienen necesariamente que ostentar el cargo de director del centro, sino que en un sistema de gestión asociativa puede ser desempeñado efectivamente por uno de los miembros del Consejo de Dirección.

En cualquier caso, esta tarea requiere una participación de los miembros de la comunidad. La dirección, por su función específica, ejerce la responsabilidad global y última del establecimiento, y debe tener una visión de conjunto. Pero para ser realmente una visión de conjunto necesita ser ayudada por las opiniones parciales de las partes interesadas.

Si repasamos las aportaciones de afamados autores de la Administración (Simon, De Bruyne, Bernard), el rol del administrador moderno consistirá mucho menos en tomar decisiones él mismo cuanto de vigilar el buen funcionamiento de los centros de decisión y de los sistemas de toma de decisión en el seno de la organización.

Una tal concepción del papel de administrador plenamente compatible con la gestión participativa, coloca el énfasis sobre cualidades nuevas.

Entre otras cosas, los directores de escuelas habrán de dar pruebas de una cierta experiencia de trabajo en equipo para definir los objetivos y determinar las prioridades, formular y oponer en aplicación los programas y proyectos en vistas a la realización de los objetivos de la escuela. El director deberá demostrar una capacidad razonable de tratar los conflictos de manera constructiva, por ejemplo, situado a los implicados en interacción en el momento oportuno, facilitando la discusión abierta de los problemas, manteniendo la red de comunicación y de información que reduzcan al mínimo los bloqueos y las distorsiones.

Trascribimos a continuación un extracto de un diálogo interesante y clarificador, manteniendo por destacadas personalidades en el campo de la educación, sobre los principios fundamentales de una gestión democrática y el rol de la dirección escolar:

«Rol del jefe del centro:

CASTELLANET.- ¿Hay que mandar, ante todo? Nada tienen que ver, en todo caso, con un mando militar. Es preciso, sin duda, transigir, arbitrar, coordinar y, sobre todo, organizar para obtener un funcionamiento armónico del centro.

ZEMOULI.- Es preciso, sobre todo, convencer.

CHANTE.- Es preciso dar a cada uno la posibilidad de moverse, de darse a su tarea, sin sentir por encima de sí una autoridad que le frene.

CASTELLANES.- Es también un intermediario, un cinturón de transmisión. El debe analizar las circulares, penetrando el espíritu, hacer comprender. Controlar es igualmente indispensable. Control discreto, pero directo.

ZEMOULI.- Es un deber que el jefe del centro no puede delegar. por esto es preciso que la unidad pedagógica sea restringida.

CASTELLANET.- Animar, coordinar son, entre otros roles, los principales del jefe del centro. Es preciso ayudar, informar, sobre todo en el campo pedagógico. El debe «inquietar» a sus profesores, introducir la fermentación pedagógica, luchar contra la erosión de la rutina. Por esto el jefe de establecimiento no deberá renunciar a la enseñanza. debería asegurar de dos o cuatro horas. sin retribución, claro está.

CHANTE.- Los delegados sindicales de los inspectores generales lo piden en la academia de Aix.

CASTELLENET.- Sería interesante saber lo que enseña todo el equipo administrativo con el fin de afirmar nuestra finalidad común. Incluso lo económico podrá ser encargado a ciertos cursos relacionados con la educación cívica, por ejemplo: esto aumentaría su prestigio a los ojos de los alumnos. Al mismo tiempo, la organización de un secretariado cualificado debería reducir un poco el rol administrativo del jefe del centro»

En cuanto al director escolar, podíamos resumir que su rol en la práctica de la gestión asociativa consiste esencialmente en promover las buenas relaciones indispensables al desarrollo de un clima en el cual se pueda desenvolver una perfecta participación. Rol cualificado y extremadamente delicado.

Los enseñantes

No nos vamos a referir al rol desempeñado por el maestro o profesor en referencia al acto pedagógico, sino en cuanto cogestor de la enseñanza con los otros grupos participantes. No tanto a su papel individual como maestro aislado, cuando como grupo, de enseñantes en colaboración con los restantes grupos que integran el equipo educativo.

Esta redefinición del rol del profesor ha venido perfilándose en las aportaciones de la escuela nueva y de la pedagogía no directiva, pero tampoco es nuestra intención señalar aquí las características que debe observar la relación pedagógica maestro- alumno, según la pedagogía de la no-directividad o la pedagogía autogestionaria (pedagogía institucional).

Se trata de descubrir el papel específico del cuerpo de enseñantes en la gestión asociativa de la enseñanza.

Los enseñantes tienen el rol principal en el equipo educativo: el de animadores.

El poder organizador y los administradores, ante el cuerpo de profesores, y éstos ante los padres de alumnos, han tenido con frecuencia reacciones análogas a las de los jefes de empresas delante del comité de empresas, los enlaces o los delegados del personal; es decir, reacciones de reticencia o recelo ante la participación. Se teme una intromisión en el propio terreno o en las especialidades técnicas. Pero no resulta así en la participación concertada. No hay confusión de roles ni de funciones, al contrario, se estimula y se resalta el ejercicio de las

responsabilidades de cada uno de los grupos implicados. La autoridad no merma, incluso queda robustecida, puesto que a la autoridad de la persona y de su función se une la que emana del acuerdo previo de los interesados.

En tanto que animadores del grupo educativo, los enseñantes, cambian su rol de instructores o manipuladores de máquinas de enseñar por el de facilitadores del aprendizaje. El educador no debe enseñar, sino que debe ayudar a aprender. Por eso, más que conocedor de las técnicas de inculcar contenidos, ha de ser experto en la práctica de la animación, en la dinámica y trabajo de grupo, en, los métodos proyectivos e interdisciplinarios.

El profesor ha de desarrollar la tarea de facilitar el diálogo y la interrelación de todos los grupos participantes, estar atento a los posibles bloqueos de la comunicación, motivar a los indiferentes, modelar a los impulsivos y ayudar a la expresión abierta de todos. Ha de evitar toda manifestación de dogmatismo, de autoritarismo o imposición. Su tarea primordial en la cogestión de la enseñanza será la de facilitador y coordinador de los objetivos e intereses de los participantes, haciendo viables las interacciones y la concertación.

Es importante tener en cuenta todas las aportaciones hechas por los autores de la pedagogía no-directiva. Esta corriente insiste en la influencia determinante de la relación maestro-alumno en el proceso educativo. Muestra la dialéctica que existe entre las actitudes del maestro y las del niño o las del grupo. Manifiesta que el método no directivo no es el «laissez faire», que existe un peligro de confusión entre el método no-directivo y el método manipulativo, y que el método no- directivo y el método democrático no son lo mismo.

El método no-directivo «consiste en poner a una persona o a un grupo en postura de dilucidar, y si es posible de resolver por ellos mismos, o en conjunto, los problemas que encuentran, tanto a nivel de trabajos como a nivel de sentimiento mutuos» (Maisonneuve).

El método no-directivo tiende a facilitar la comunicación del grupo o del educando consigo mismo. Esa la calidad de esta comunicación la que favorecerá la dilucidación de los problemas y el proceso educativo.

Este método se basa en dos hipótesis centrales, que son las de Rogers. De una parte, «la existencia de feed-backs reguladores (y de grupos) para informarse espontáneamente sobre su propio funcionamiento y para llevar cuenta de esta información aumentada en el sentido de una consecución más eficaz de sus fines» (M. Pages). Por otra parte, «los estudiantes (los educados) en el contacto efectivo con la vida desean aprender. Quieren madurar, buscar encontrar, esperan dominar, desean crecer» (Rogers).

Con relación a los padres de alumnos

En lugar de desconfiar de las inversiones de los padres y de temerlas, el maestro tiene como misión el suscitarlas e impulsarlas. con él se deben contar para suprimir la «división» entre la familia, el barrio y la escuela. Si antes los maestros se esforzaban en mantener a los padres distantes del funcionamiento de la escuela, ahora, por el contrario, deben promover el acercamiento y la participación, acogiendo asimismo de buen grado las cuestiones, sugeridas e incluso las críticas. Ellos reclaman de los padres su presencia y su concurso, les explican cómo conciben su rol, cómo lo cumplen, y discuten con ellos los medios de progresar.

Con relación a los alumnos

Podemos seguir el pensamiento de Rogers: «La relación educativa no está centrada en los problemas, los deseos del maestro, sino en los del educando y el grupo. La función del educador es «permitir» al que estudia estar, a cada nivel, en contacto real con los problemas que conciernen a su existencia, de tal forma que distinga los que él quiere resolver.... Se pondrá a su disposición, e persona, con todos los medios que pueda encontrar».

Rogers escribe, asimismo: «Todos estos procedimientos (exposiciones, discusiones, conferencias pueden ponerse en obra si explícita o implícitamente los estudiantes lo desean»

Esta función viene a equivaler a lo que Lapassade califica como «principio de la demanda» sobre la que se interroga. «¿El pedagogo puede intervenir sin que lo pida explícitamente el grupo?», responde: «Esto es peligroso, pues el grupo enfrentado con los problemas difíciles tienen demasiada tendencia a ponerse bajo alguno más experimentado para tomar las decisiones en su lugar según un viejo hábito anclado en lo más profundo de la psicología de los intereses. Es indispensable, a nuestro entender, que el pedagogo se atenga estrictamente al principio de la petición, es decir, que no intervenga antes que el grupo está preparado para formular una petición explícita»

En este sentido el educador se define más como monitor de trainingroup, o como técnico de organización, que como sabio poseedor de conocimientos que trasfiere a los niños de una manera casi impositiva.

Se trata de una nueva relación que permite esta pedagogía de la participación en la decisión. Es necesario que el educador ponga constantemente en cuestión su propio poder. Que se establezcan unas condiciones tales que siempre el grupo quede libre de aceptar o rechazar las iniciativas o proposiciones del educador.

El profesor-cogestor organiza las actividades escolares de tal forma que él comparte las responsabilidades. Tiene parecidos deberes y derechos que los alumnos. Las reglas están establecidas y aceptadas por todos en un cuadro cooperativo. El profesor está obligado, como los alumnos, a respetarlas, la relación del maestro y cada alumno toma aquí una forma de relación de ayuda: él ayuda a los niños a expresarse, a escoger; se muestra atento a los éxitos y a los fracasos, aporta su parte de «compañero activo» Participa en las actividades de la clase, permaneciendo él mismo tal cual es. A medida que el papel del maestro se eclipsa a nivel de las decisiones a tomar, el grupo educativo llega a crearse un estilo de vida para elaborar normas

y planes de trabajo. Poco a poco toda la clase vive la congestión, a nivel de cada actividad y de organización. El maestro aporta siempre su parte, pero solamente la suya; la parte total, en cuanto tal, es de todos los individuos que componen la colectividad.

Las relaciones entre el cuerpo de educadores

En nuestra sociedad moderna el trabajo en equipo es un método indispensable. Se reconoce la colaboración como factor esencial del progreso tanto material como intelectual. Este principio, aplicado a la enseñanza, es aún mucho más patente y necesario, toda la labor de educación es hoy tarea de trabajo en colaboración y equipo. Cada maestro o educador no puede realizar hoy su acción pedagógica si no es en armonía e integración con los otros educadores y con los restantes agentes de la enseñanza. Es claro que la enseñanza, más que en un trabajo individual de cada educador con relación a sus alumnos, se verifica a través del eficaz ordenamiento de los departamentos y gabinetes de enseñanza en las diversas secciones y especialidades. De ahí que las relaciones entre el cuerpo de enseñantes es cuestión vital y el factor más importante de la renovación de la enseñanza y de la gestión asociativa de la misma.

Es un problema extremadamente vasto, al que no podemos dedicarle aquí la atención que requiere.

Digamos simplemente que se ha de estar sumamente atento a garantizar dentro del grupo de enseñantes todas las condiciones de una buena dinámica de grupo, de participación y de corresponsabilidades. Atención a la formación de clanes de profesores, a la polarización de tendencias, a la diversidad de opiniones filosóficas, políticas o sociales; a la disparidad metodológica y pedagógica, al conflicto de edades, etc. Ya hemos resaltado en otro capítulo de nuestro estudio (proceso de comunicación) que es en este orden de cosas donde se sitúan los principales obstáculos y bloqueos a la gestión de la enseñanza.

También señalamos la posición ambigua de los inspectores y jefes de estudios, situados en una duplicidad de roles ante la dirección y el cuerpo de maestros, casi nunca están integrados dentro de éste, y son origen de desconfianza distorsiones dentro del equipo educativo.

La creación de unidades pedagógicas homogéneas, el adiestramiento en las técnicas de dinámica de grupo, el intercambio y circulación de cometidos y responsabilidades, la introducción de un tercio regulador de funciones dentro del grupo de educadores..., serán elementos facilitadores de la mejor explicitación y desempeño del rol de este grupo gestor de la enseñanza.

Las relaciones del cuerpo de profesores con la dirección

De la relación que exista entre el director del establecimiento y el equipo de educación, de una parte, y entre cada uno de los miembros de este equipo, de otra, dependerá la educación de los alumnos.

Estas relaciones son reflejo de las que se dan en el aparato burocrático y organizativo. Debe lograrse un punto de equilibrio entre el rechazo de la dirección de tipo tradicional y la preservación contra una anarquía de las relaciones. En la base de esta nueva tipología de relaciones que debe establecerse está el principio fundamental de la corresponsabilidad.

Ciertos profesores se acomodan perfectamente a la directividad, estiman más simples obedecer y quitarse así el peso de la responsabilidad. Otros, por el contrario, piden, si no exigen, la congestión, con todo lo que ella implica, pero ven su voluntad contrariada por las estructuras administrativas y reglamentarias, que reservan toda la responsabilidad al director.

Entre estos dos extremos hay una serie de sistemas de concertación, participación, autogestión..., que se distinguen esencialmente por la introducción gradual de la corresponsabilidad.

Otro tema importante que tienen implicaciones a nivel de establecimiento, aunque su relieve se centra más bien a nivel macrosocial o de sistema educativo, es el del rol de los sindicatos de enseñantes. La gestión del centro de enseñanza suele ignorar oficialmente los sindicatos, pero ello no quiere decir que no intervengan para en la gestión del establecimiento escolar.

Algunos consideran que su acción es estrictamente corporativa (reivindicación de salarios frente al Estado- patrón), cosa que no concierne a la vida del establecimiento. Para otros, juegan un papel importante, pero tremendamente nocivo. «ellos lo bloquean todo».

Posteriormente nos referimos al problema de los representantes sindicales en el Consejo de Dirección del establecimiento escolar en otros órganos de gestión. De momento solamente señalamos el incremento de poder que los sindicatos de enseñanza están tomando en toda la planificación y gestión de la enseñanza y anotar el peligro de actuar o seguir las presiones de motivos estrictamente políticos en vez de pedagógicos.

Es cierto que el maestro y el cuerpo de enseñantes pueden jugar ese papel conservador y reproductor del orden establecido, pero también puede ser el promotor del cambio y reformador del aparato escolar.

Los padres de alumnos

Cualquiera que sea la posición que tomemos de carta a dar el predominio al Estado o a los padres sobre la educación de los niños, es claro, y admitido por todo el mundo, que los padres tienen deberes y derechos sobre la educación de sus hijos y, como consecuencia, tienen derecho también a participar en la gestión de la misma.

Se sabe que existen desde las antiguas civilizaciones hasta nuestros días dos grandes corrientes opuestas para responder a la cuestión: ¿A quién pertenece la educación del niño? Unos afirman

que sólo la familia es responsable de la educación, con todos los derechos, obligaciones y prácticas que ello comporta. Otros defienden que es la nación o el estado los que tienen el derecho primordial a imponer, exigir y controlar la formación de los niños, sus ciudadanos.

Entre estas dos tendencias hay toda una serie de matrices, de reclamaciones y concesiones que progresivamente se han ido fijando en los diversos países, determinando las reglas y asociando lo más armoniosamente posible los derechos naturales de la familia las exigencias formales de la sociedad.

Sin pretender zanjar esta cuestión doctrinal de la pertenencia del niño a la familia, confesión religiosa, Estado, etc., parece indiscutible que por encima de los intereses políticos o confesionales están los propios intereses del niño, y que el derecho de los padres a participar en la educación de sus hijos es inalienable.

Sin embargo, la presencia de los padres en la escuela se ha mantenido muy postergada, cuando no rechaza, combatida y contestada. Sólo muy tardíamente se han ido progresando desde la desconfianza a la confianza pasiva, de ésta a la participación controlada, y del control a la cogestión.

Esta contestación a la intervención de los padres en la vida de la escuela, como perturbadora, de alguna manera, de su orden interno, ha sido, a su vez, contestada con la tendencia a la participación progresiva.

Todos los promotores de las diversas formas de la escuela nueva: Cousinet, Dewey, Decroly, Freinet, Monod, Wallon..., insistieron en la necesidad de relaciones regulares entre la familia y la escuela como un elemento para hacer de ella una expresión de la vida. Los padres se interesan en la actividad escolar, pero no llegan a asociarse realmente a la vida de la escuela.

Es hacia 1960 cuando la idea de la participación de la familia en la gestión escolar pasa de los «dossiers» y escritos de algunos especialistas, al dominio público; y estalla en los días de mayo de 1968 bajo el nombre de participación, ofreciendo una solución casi mítica para salir de los múltiples «impases» de la enseñanza, a pesar de los riesgos y las decepciones ya percibidos, la idea ha entrado en las instituciones y en los hechos. Los padres de alumnos han sido ya admitidos en muy diversos grados a participar en la gestión escolar, llegando a ser considerados como co-educadores.

Las relaciones padres-maestros: cambian de modalidad

Los maestros superan aquellos prejuicios de que los padres, mezclándose en las cuestiones de la escuela, perturban la buena marcha de ésta, convenciéndose paulatinamente de que las presencias de los padres en la escuela no hacen sino mejorar su calidad, ya que padres y maestros son responsables de la misma misión.

Los padres, por su parte, han de perder el sentimiento de inferioridad con que se colocan ante los maestros. Perder la idea de que sólo los profesores tienen poder en la enseñanza, porque son los especialistas de la misma.

«Delante del profesor –declaran un padre- se tienen el sentimiento de estar delante de un guardia, que está allí para juzgarte»

Es preciso que los padres adquieran confianza en sí mismos, que tomen conciencia de sus derechos y cualidades de educadores naturales. No quiere decir que estén ávidos de «doblar» el rol de maestro. Ciertamente, si es preciso evitar una sustitución de roles, ello no quiere decir que los padres no tengan que intervenir para ayudar, a veces, al maestro o cumplir su rol específico. El simposio sobre La participación dans l'enseignement et l'éducation á la participación recordaba:

«Todos los participantes están de acuerdo en reconocer la importancia del rol específico de los padres que aportan información sobre sus hijos, así como sobre el grupo (de edad) al que pertenecen sus hijos, y recuerdan a los maestros, si hay necesidad, que los jóvenes deben ser vistos como personas con una vida fuera de la escuela. Algunos acuerdos entre padres y maestros permiten cambiar información, comparar imágenes de alumnos, a veces muy diferentes, y rechazar el comportamiento de los educadores, cuando deba reformarse.

Importa que los padres estén informados de todos los aspectos de la organización escolar, y más particularmente de los de la comunidad educativa a la que pertenecen. Todos los temas deben ser discutidos, respetando las responsabilidades de cada grupo.

Los padres deben tener fácil acceso a la escuela, deben ser solicitados para las actividades escolares».

La participación no es un lujo, es un derecho.

Las relaciones padres- maestros pueden ser contactos individuales necesarios para examinar y profundizar los aspectos particulares de la personalidad desarrollo de cada niño. Tratan regularmente sobre las prestaciones escolares del niño, su comportamiento en la clase, su método de trabajo, sus aptitudes, sus intereses, sus posibilidades de futuro. Tienen por objeto conocer al niño para ayudarlo mejor.

Estos encuentros individuales pueden tener lugar espontáneamente a petición del profesor o de los padres.

Los contactos individuales son insuficientes porque la situación escolar es una situación de grupo con fenómenos propios de influencia e interacciones.

La participación de la familia no tiene carácter privado. El padre, en la escuela, no es sólo representante del interés de su hijo, sino también representante del hijo de los otros por la solidaridad de fondo que debe caracterizar el momento educativo. En este sentido es necesaria, previamente, la información comunicación entre los padres; que se establezcan entre ellos contactos verdaderos, que se encuentren en tanto que personas y en tanto que padres de alumnos.

En varios colegios visitados, tanto los padres representantes en los Consejos de Dirección, como los representantes en la Asociación de Padres de Alumnos, no han confesado que las familias se conocen poco o nada entre ellas, que carecen de información suficiente. Opinión que confirma J. Vedriine al tratar de la participación de los padres: «Es evidente que hay en los padres y en los alumnos una gran falta de información.

La información sobre la escuela no se da no se ve, no es utilizada por la familia, sino solamente por los especialistas y las asociaciones; el grupo de padres no tienen conciencia de su unidad y de su existencia en cuanto cuerpo, cada uno se siente aislado de los otros y más aún del grupo de militantes más o menos integrados en la acción escolar. En suma, muchos padres han estado condicionados por su propia educación»

Principales cualidades que los padres esperan del maestro:

- La vocación y el don de enseñar.
- Compresión de los alumnos.
- Rechazo de las preferencias.
- Una colaboración positiva.
- Una actitud de apertura y de acogida.

Principales cualidades que los padres esperan de los niños:

- Adaptación a la comunidad de la clase.
- Que sean capaces de afrontar la vida.
- Que adquieran el gusto por el trabajo.
- Que lleguen al máximo de sus posibilidades.

Principales cualidades que los maestros esperan de los padres:

- Confianza en los profesores.
- Confianza en los métodos empleados.
- Que hagan reflexionar a los niños sobre ciertas jerarquías de valores.
- Que respondan a ciertas invitaciones lanzadas por los maestros: Conocimiento y diálogo con los padres.
- Una ayuda concreta donde el profesor se siente respaldado, cada uno en su rol, aceptando las interferencias.

Qué esperan los maestros de los alumnos:

- Espíritu de trabajo.
- Espíritu de iniciativa, de buen sentido, que rebase el nivel puramente escolar.
- Que sean auténticos.

La participación de los padres en la gestión de la enseñanza ofrece formas múltiples. Principalmente se verifican a través de las Asociaciones de Padres de Alumnos, Consejos de Clase, Dirección, etc.

El campo de la participación es amplísimo y puede ser abordado por la generalidad de los padres, abarcando desde la participación en la gestión, planificando y desarrollo del proyecto educativo,

hasta las tareas materiales de acondicionamiento o animación de los locales y actividades paraescolares: transporte de niños, clases de gimnasia, préstamo de libros, etc.

Podríamos resumir el rol de los padres con estas palabras: «colaboradores y cola- educadores»

Los alumnos

Se conforma al principio de comunidad educativa, del que hemos hablado, el alumno es el centro y el elemento principal de la institución escolar, ésta debe iniciarse en la comprensión de los acontecimientos, formales para el reconocimiento de los problemas y la participación en la toma de decisiones que les conciernen. Debe tener derecho a la corresponsabilidad proporcional a sus capacidades.

Como ha dicho R. Cousinet: «El alumno no va a la escuela para ser enseñando, es decir, para estar sometido a la actividad didáctica de un adulto, va a la escuela para aprender, es decir, para ejercer su propia actividad para aprender a trabajar». La estructura participativa tenderá, precisamente, a apoyarse y, al mismo tiempo, favorecer esta finalidad educativa: hacer a los jóvenes responsables de su pasividad.

El grupo de alumnos, puesto que es el elemento capital del equipo educativo, actúa y tienen su peso en las concepciones, en las decisiones y en las realizaciones del centro escolar. Sus aspiraciones y reacciones darán la medida de la evolución y del contenido mismo de la enseñanza.

El ejercicio de la democracia interna en la escuela da, pues, a los alumnos el rol de auténticos v cogestores de la enseñanza, atribuyéndoles no sólo el derecho de información en todos los dominios, sino el de consulta y el poder de codecisión en la medida de su competencia, con la misma exigencia que a las otras categorías de participantes.

Aunque todos los grupos participantes en la gestión reconocen estos derechos a los alumnos, hemos de confesar aún que las decisiones importantes de la vida escolar son tomadas en su lugar por los grupos participantes.

No habrá participación de los alumnos mientras que no sea admitida la tesis de que el alumno es el centro y el elemento principal de la institución educativa; contra aquellos que opinan que el alumno no va a la escuela para ejercer el derecho de participación, sino para aprender a ejercerlo.

En general, puede decirse que los jóvenes:

Son alérgicos:

- A los centros en los que domina el dogmatismo;
- A toda actitud autoritaria;
- A todos los formalismos burocráticos;
- A todo paternalismo y proteccionismo;
- Al control excesivo de sus actividades;
- A los centros que excluyen por principio o por temor la participación y colaboración del alumno en la vida de la institución.

Son sensibles:

- Al diálogo;
- Al intercambio de puntos de vista;
- A la acogida personal;
- A los consejos amigables;

- Al inconformismo;
- A la libertad de acción;
- A ser escuchados y aconsejados;
- A los directores y profesores que reconocen a los escolares el derecho a ejercer su capacidad de participación, sus posibilidades y deseos de colaboración en la comunidad.

Hemos de admitir, pues, que, en los alumnos, desde la más temprana edad, se dan las bases para una conveniente y eficaz participación, que debe ser potenciada con la práctica desde los primeros niveles.

Es preciso:

- La participación de los alumnos en la preparación de los programas.
- La posibilidad para los alumnos de ejercer la iniciativa y el «self-control» en ciertas áreas y aspectos de su educación.
- Una comunicación abierta y constante con la dirección, los profesores, los padres y la sociedad.
- Su presencia activa en los órganos de gestión (consejo de clase, consejo de dirección, comités especiales, asociaciones, clubs, etc.), construyendo una vía eficiente de participación.
- Establecer gradualmente la participación responsable de los alumnos en la vida de la comunidad escolar.
- Procedimientos democráticos para designar los alumnos que se instalarán en las estructuras u órganos de participación.

Tratándose de los alumnos, los problemas de la representación y de la representación adquieren unas características particulares.

La representación de los alumnos es demasiado limitada en número; pocos alumnos están directamente interesados y formados por la práctica de la participación. El número demasiado limitado de delegados de alumnos hace correr un riesgo de formación de los informes o mandatos.

Hay que tener cuidado de que todas las categorías de un alumno sean representadas. Acaso sería conveniente que, a causa del flujo constante de la población escolar, y sin por ello introducir límites a la elección de alumnos, se mantuviera una suficiente continuidad de los mismos.

Observar también que los lazos de los alumnos con sus delegados pueden sufrir influencias de los grupos exteriores favorables o contrarias al espíritu de la participación.

Para que los delegados se consideren y sean considerados como verdaderamente representantes es necesario que permanezcan en contacto frecuente con sus representados. Teniendo en cuenta la evolución permanente de los adolescentes, esta necesidad es mucho más fuerte que para los grupos de adultos.

Ello exige que les sean dados los medios necesarios para realizar su concertación: tiempo, locales, medios de difusión de la información...

Un director de colegio nos manifestaba, sin embargo: «He constatado que los alumnos representan mejor la opinión de sus condiscípulos que los profesores la de sus colegas».

La formación de los alumnos en la participación se hace primariamente en el acto pedagógico. El acto pedagógico debe enseñar al niño a expresarse, a desarrollar la curiosidad, la posibilidad de razonamiento. Los modelos de trabajo en equipo de la pedagogía activa son ejercicios generadores de participación. Los alumnos deben, en cierta medida, poder escoger los cursos

y las materias de su estudio, probablemente a partir de la edad de doce años. Pero los delegados para la congestión tendrán necesidad de una formación complementaria, aún por definir, que apenas ha sido iniciada.

Si hemos insistido acerca de la participación informal no institucionalizada para todos los grupos participantes, recalamos de manera especial que los grupos de alumnos tengan la posibilidad de reuniones o contactos informales, que ofrezcan ocasión de consulta de intercambio, para facilitar posteriormente las decisiones en la participación institucionalizada.

Se trata, en definitiva, de que el alumno, no sólo individualmente, sino como grupo conjuntado, adquiera un papel de verdadero co-gestor de la enseñanza. Los roles de ejecutantes pasivos de las órdenes de los educadores, de asimilación de teorías y conocimientos, de sumisión a criterios y programas, de escucha y cumplimiento de mensajes... son progresivamente sustituidos por los de colaboradores de todas las tareas escolares, participantes en el diálogo, en la elaboración y gestión de programas, métodos, técnicas de la enseñanza, co-gerentes de la propia educación.

Los grados y los límites de participación por parte de los alumnos no pueden ser definidos de antemano, ni de una vez para siempre. Han de tener a la paridad con los de los otros grupos participantes, pero dependerá de los factores que hay que tener en cuenta en cada caso particular: edad, tipo de decisión a tomar, etc. a ellos nos referimos también más adelante al tratar de los órganos de participación.

Los representantes de la comunidad local

Nos hemos referido en repetidas ocasiones a las interacciones globales que se verifican entre el sistema educativo y la sociedad, a las relaciones funcionales entre la escuela como institución

y los otros órganos institucionales de la sociedad. Igualmente hemos anotado las relaciones y la ósmosis que se produce entre la escuela y la comunidad local.

La comunidad local alimenta las instituciones locales, influyen en ellas al enmarcarlas en su contorno geográfico y social, condicionando su desarrollo y actividad. La institución escolar, por su parte, vive en el seno de la comunidad local y está arraigado en ella. Todos los participantes en el proceso educativo realizan a diario un trabajo: traen y llevan mutuas influencias en y con la comunidad local.

En muchos países es tal la dependencia del sistema educativo de la vida local que a la comunidad local le corresponde la parte principal de la gestión de la enseñanza: selección del personal docente, contenido de la enseñanza, etc.

Creemos que no es necesario nos esforcemos en señalar argumentos de la conexión de la escuela y la comunidad. Es realidad contable: «Puesto que la escuela ni puede ni debe ser una unidad aislada en la comunidad global, es importante que se establezcan contactos y relaciones ente la gente trabajadora y la unidad escolar local, en el interior y en el exterior de ella».

De similar forma se expresa Bidwell (1965): «La escuela es un sistema social oficial con relaciones externas y regulaciones internas que condicionan el proceso educacional».

La presencia y la interacción de la escuela y la comunidad local es un principio clave del proceso educacional. Las sociedades vienen a la escuela y ésta sale a la sociedad; no sólo de manera ocasional en los momentos importantes de la comunidad, sino de manera permanente y habitual: en las relaciones familiares, en la vida profesional y laboral, en la vida del barrio o municipio, en las empresas y fábricas locales, en las actividades culturales, organizaciones y servicios asistenciales, etc. A la inversa, los profesionales de la vida civil, los médicos, los

empresarios, los trabajadores de la comunidad, los antiguos alumnos vienen a la escuela a aportar su experiencia y su técnica al caudal de conocimientos y aprendizaje escolar.

Se explica, por consiguiente, que en la gestión de la enseñanza se hallen integrados diferentes representantes cualificados de la comunidad local.

Problema dedicado es el de la elección o designación de esos representantes; precisar qué grupos deben estar representados y con qué prerrogativas y poderes. Sabemos cómo en los países de sistemas educativos descentralizados (en particular los anglosajones) los representantes públicos locales participan fuertemente en la gestión escolar, pretendiendo, con frecuencia, ser únicos en representar real y democráticamente a la comunidad local. Hay en ellos una cierta prevención – basada en la experiencia del «British Local Educational Authorities», y la de ciertos casos en Irlanda en cuanto al peligro de ver en los Consejos de Dirección posibles focos de apuestas políticas, siendo con frecuencia los factores políticos, más que los factores de educación, los que determinen la localización de las escuelas, su financiamiento, nombramiento de personal etc.

En otros casos, es también sabido cómo la enseñanza está dominada y controlada por la presión de uno o determinados grupos de interés de la comunidad local: por ejemplo, los representantes en el «School's Board» en algunos condados de los Estados Unidos son dominados por grupos económicos o confesionales, apoyando un determinado presupuesto escolar a cambio de controlar sus programas.

3.4 Redes de gestión y administración educativa

La práctica de la «gestión asociativa» de la enseñanza exige creación y puesta en marcha de nuevas estructuras gestora o nuevos órganos que permitan la participación adecuada de los diversos grupos interesados en la enseñanza: alumnos, padres, personal docente, poderes organizadores, miembros cualificado de la comunidad.

Estos órganos gestores llevarán a cabo la integración y concertación de los intereses objetivos y las demandas de los diversos agentes de la educación, a través de la educación, a través de la participación directa de los mismos, o por medio de la legítima representación. Desde dichos órganos se llevará a cabo toda la gestión del proyecto educativo.

La implantación de suficientes órganos gestores de participación, como anteriormente ya hemos mostrado, no garantiza que la participación sea, de hecho, realizada, sino que constituye uno de los elementos facilitadores de la misma.

Es claro también que la participación puede efectuarse en numerosas ocasiones de manera más eficaz, al margen de los órganos establecidos o de modo informal, que a través de unas estructuras orgánicas formalizadas. No obstante, la implantación de los órganos adecuados de participación en todos los niveles del sistema educativo, es exigida para legitimar, facilitar y dar fuerza jurídica a todo el mecanismo participativo.

Nos ocuparemos tan sólo en mostrar las características y formas de algunos de los órganos de participación, que a nivel microsocial estimamos más significativos.

La terminología empleada para designar los diferentes órganos de participación en la gestión de la enseñanza es muy variada y no siempre utiliza con sentido unívoco. Así, son empleados indistinta o alternativamente los términos consejos, comité, reunión... para designar los

órganos gestores en los distintos niveles: nacional, regional, local o establecimiento escolar (cada país, y a veces centro, utiliza su propia terminología).

Importa normalizar el uso y tratar de unificar el significado de esta amplia terminología, reservando la denominación «consejo» para los órganos permanentes, fundados sobre un texto oficial publicado (periódico oficial...) y jugando efectivamente papel consultivo o deliberativo con poder de gestión en la enseñanza.

Usaremos, pues, con preferencia el término de «consejo» para designar los diversos órganos de la «gestión asociativa», aunque hagamos mención ocasionalmente de otros vocablos que con idéntico sentido emplean otros autores. Por otra parte, la implantación de «consejos», como órganos de participación en la gestión educativa, pierde ser amplia indefinidamente con modalidades muy variadas en cuanto a la atribución de funciones y poderes de cada uno de ellos, según las características de los establecimientos de enseñanza o de las disposiciones legales del sistema educativo; pero las competencias de cada órgano gestor deben ser especificadas formalmente en cada centro.

Ya que la participación puede y debe practicarse en todo el establecimiento, los órganos de participación pueden ser múltiples y multiformes: consejo de administración, comisión permanente, consejo de disciplina, consejo de enseñanza o pedagógico, comités de actividades diversas, etc., según las características peculiares del establecimiento y los grados de participación admitidos.

Nos detendremos tan sólo en dar unas sugerencias sobre aquellos órganos más significativos en los que de alguna manera están representados e integrados los otros más específicos. Tales son el Consejo de Clase y el Consejo de Dirección, órganos de participación de los que no debe prescindir ningún establecimiento educativo.

El consejo de clase

Se sitúa en el primer escalón de la congestión educativa, de estructura horizontal. En él se verifica la participación de la forma más directa e interesada, siendo base y condición primordial para la participación en los otros niveles superiores.

Las características de su composición, funciones y competencias, como hemos recalado para todos los órganos de participación, pueden ser variables según la tipología de cada establecimiento.

Proponemos un modelo personal «ideal tipo», pero capaz de ser amoldado al caso concreto de cada establecimiento educativo.

Composición

Siguiendo el parecer de J. Vedrine, «el Consejo de clase comprende, en principio, bajo la presidencia del director del establecimiento o de su adjunto, todos los profesores de una misma clase, el coordinador en educación, el tutor médico responsable, la asistente social, el consejero de orientación y los delegados de padres y de alumnos de una misma clase».

Funciones

El Consejo de Clase tienen misiones importantes y variadas. Vamos a citar algunas significativas:

- Examinar y deliberar sobre todas las cuestiones pedagógicas y disciplinares que conciernen a la vida de la clase y a la situación de cada uno de los alumnos.

- Procurar la determinación de objetivos, intereses y métodos de todos los que toman parte en la vida de la clase: alumnos, profesores, tutor, padres...
- Coordinador de manera efectiva las enseñanzas y los campos interdisciplinarios e integrar los esfuerzos de todos los componentes de la clase, en vistas a lograr una progresión conjunta y el ajustamiento de cada uno.
- Promover y facilitar la participación activa de los alumnos y restantes grupos en la vida del centro bajo todas las formas y en todos los niveles.

Competencias

En principio debe tener competencia para tratar y decidir sobre los problemas surgidos a nivel de clase y cuyas repercusiones no trasciendan específicamente al ámbito de cada clase. Cada uno de los miembros y de los grupos representados tienen derecho a una completa información, adecuada consultación y a tomar parte en las decisiones sobre toda la problemática relativa a la clase.

J. Vedrine comenta: «Es evidente que los miembros del consejo desempeñan roles diferentes o, por lo menos, complementarios. Así, los enseñantes están en condiciones de proporcionar todas las explicaciones necesarias sobre los resultados escolares constatados, los métodos a emplear con preferencia y las mejoras deseables. El consejero de orientación presenta el conjunto de observaciones recogidas sobre el conjunto de observaciones recogidas sobre el alumno a lo largo de su escolaridad. El médico y el asistente social, en algunos casos particulares, responden de las dificultades que habrán señalado anteriormente y de las razones, siempre que puedan, Los representantes de padres y los delegados de los alumnos aportarán informaciones útiles sobre la situación de la clase y sobre su grado de adaptación al trabajo escolar»

La cuestión más problemática, y que será necesario determinar en los estatutos del Consejo en cada caso, es la de precisar el grado de poder decisorio de cada uno de los participantes para las diversas cuestiones aportadas.

Tempos de reconocer que difícilmente se consigue la paridad en el peso específico del poder decisorio de todos y cada uno de los participantes, de la misma manera que raramente el consejo cumple la totalidad de sus misiones. Con frecuencia se polarizan las tareas sobre los aspectos disciplinares, sobre opiniones globales o sobre consideraciones sin sentido, práctico, que no presentan interés para los padres en los alumnos cuando los administradores o los profesores han reglamentado –o tal vez decidido- de común acuerdo, y con anterioridad a la reunión del Consejo, los problemas importantes.

Hemos podido comprobar en nuestra asistencia a varios consejos como en muchas ocasiones a los minutos de iniciativa la reunión la marcha del consejo ha perdido el interés y la atención por parte de alguno de los grupos representados al enredarse en cuestiones anodinas o de exclusivo interés para unos pocos.

La frecuencia de reuniones del Consejo de Clase puede ser, en principio, una vez cada mes, pero deben tenerse en cuenta las condiciones, el nivel y la marcha de la clase.

Condiciones y sugerencias para un buen Consejo de Clase

Nuestro contacto con los centros escolares que han promovido el Consejo de Clase como medio para desarrollar la práctica de la participación en la escuela nos ha permitido comprobar algunas de estas reflexiones:

- a) El consejo de Clase debe ser la expresión básica de un equipo educativo u de una comunidad educativa, porque en él se integran armoniosamente los representantes auténticos y cualificados de los diversos sectores que componen la clase y la comunidad educativa.
- b) Se ha de garantizar la representación auténtica y democrática. Para el caso de la dirección, los enseñantes y los especialistas, la representación queda normalmente asegurada por su función. Para los padres y los alumnos, el problema es más complejo.
- c) Los representantes de los padres deben ser elegidos democráticamente entre los padres de los alumnos de la clase. En algunos establecimientos son designados por el director del centro escolar, a propuesta de la Asociación de Padres. esta designación, aunque es muy criticable, puede ser, en ocasiones, aconsejable, puesto que la elección por los padres de la clase puede ser difícil, principalmente a comienzos del curso, en que los padres no se conocen o se conocen muy poco.

Será buena solución celebrar reuniones con las familias antes del consejo para afrontar opiniones e informaciones, descubrir problemas, aclarar errores o confusiones. Así, los padres-delegados serán verdaderos representantes v cuando se expresen delante del Consejo de Clase.

Ya hemos hablado del problema de la participación por parte de aquellos menos dotados en su lenguaje, cultura o nivel económico. Se deberá hacer un esfuerzo por animar la presencia y participación de estas familias con un diálogo previo más informal y en pequeños grupos.

Es deseable que las propias Asociaciones de padres promuevan las reuniones de familias por clases, estando presentes los representantes de cada nivel. la presencia de éstos contribuirá a aclarare los problemas, apaciguar los ánimos y dilucidar las cuestiones.

El consejo de Dirección

Viene a ser el núcleo de animación de la comunidad educativa. Es la fórmula más corriente en materia de participación, ya que en el Consejo de Dirección se integran y representan los otros consejos que puedan existir en el establecimiento escolar. Formulamos también aquí un modelo «ideal tipo» basándonos en diversas experiencias emprendidas.

El Consejo de Dirección tienen como principio integrar y realizar la acción concertada de todos los miembros de la comunidad escolar:

- Poderes organizadores.
- Profesores.
- Padres de alumnos.
- Alumnos.
- Otras personas interesadas e influyentes en la enseñanza.

Cada uno de estos elementos están llamados a tomar colegialmente una parte de la responsabilidad del establecimiento. Esta parte de la responsabilidad es evidente diversa y proporcionada.

Las características de ese Consejo pueden ser muy variadas, según la tipología de cada centro o comunidad educativa. Aquí nos permitimos señalar unas amplias sugerencias con apertura suficiente vasta para ser acomodada a las condiciones locales.

Conclusión

La participación se presenta actualmente en todos los aspectos, en todos los ambientes y a todos los niveles como una aspiración de los hombres de la base a tomar en la elaboración, en la decisión y en la gestión de sus propios proyectos humanos. De otra forma, esta aspiración

es justificada por el principio político que prescribe que cada uno tienen derecho a ejercer un cierto control sobre su propia vida. La participación supone, pues, la presencia de varias partes en la toma de responsabilidades reales, que son específicas para cada uno de los participantes.

La participación o es un fin en sí misma, su objetivo es crear una comunidad (educativa), desarrollar la solidaridad que pueda conducir a la toma de responsabilidades.

La participación en la gestión de la enseñanza no es una realidad autónoma, ni en cuanto a sus principios, ni en cuanto a su aplicación, sino que ha de ser abordada y puesta en práctica dentro del marco general de la sociedad global en la que se integra.

El sistema de educación es un sistema «abierto», en constante interacción con los otros sistemas sociales que sufre la presión potente de intereses exteriores. La política de la enseñanza refleja, más o menos, la estructura de poder que prevalece en la sociedad global. El sentido y la realización de la participación adoptará formas varias de acuerdo con la historia, las tradiciones, las condiciones sociales, el contexto político, las estructuras administrativas y de decisión de cada sociedad. Y tratándose de la participación en la enseñanza, está en relación con la imagen de la escuela en la sociedad, con la concepción que se tenga de su rol, la concepción de la autoridad; y en relación con los medios reales de los grupos de presión en la sociedad y en la institución escolar.

La participación se presenta rodeada de una amplia problemática de muy diversos órdenes: social, político, económico, religioso, psicológico, que requiere una revisión profunda para poder hacer un camino abierto a la participación educativa. Nosotros, en ese trabajo, hemos pretendido poner de relieve algunos elementos de orden sociopedagógico que han de preverse para facilitar el largo proceso de la participación.

Desde el punto de vista sociológico hemos remarcado los presupuestos participativos en la sociedad, la democratización interna y externa de la enseñanza, las estructuras de poder de decisión y representación, los obstáculos al proceso decisonal, así como los elementos, estructuras y organización que a nivel microsical se requieren como premisas a la participación.

Hemos constatado cómo el poder decisión debe ser racional, y su repartición entre los grupos y los individuos constituyen la esencia misma de la gestión participativa. El número elevado de los interesados hace muchas veces imposible la participación directa. Y ello nos lleva al problema clave de la representación, que puede conducir a un sucedáneo de participación.

En el caso del sistema de enseñanza, los grupos directamente puestos en juego son los agentes de la misma educación. Organizadores, docentes, padres, alumnos y los grupos que se preocupan del producto del sistema de enseñanza (grupos de carácter ideológico, económico o político). Aparece claramente que los interesados en la participación de la gestión de la enseñanza son tan numerosos que se hacen necesaria la representación.

Sin embargo, la participación bajo la forma de elecciones y demasiadas representaciones escalonadas contribuyen bastante poco a asegurar al individuo la posibilidad de controlar su propio proyecto de una manera satisfactoria. Ello nos indica que el ideal de la participación es difícilmente compatible con una sociedad altamente centralizada y burocratizada, en donde las relaciones impersonales y las normas tipificadas impiden la participación individual y las decisiones personalizadas.

Se deduce, pues, que una condición previa a la participación es precisar las condiciones de autonomía en que se pueda realizar en los diversos grados de jerarquización.

- Una autonomía extrema a nivel local podría dejar a las unidades individuales sin defensa frente a los grupos de presión predominantes del país.
- La autonomía local no debe reducir las aptitudes del sistema de enseñanzas en su conjunto al defender sus unidades individuales contra las presiones externas.
- La autoridad en los niveles superiores de una jerarquía de decisión no debe utilizarse para influenciar las decisiones dejadas oficialmente a la responsabilidad de las unidades locales.
- La participación presupone que la interdependencia de las unidades del mismo nivel sea limitada, o que existen relaciones de fuerza equilibrada entre cada unidad.
- En las unidades locales cada una debe tener la posibilidad de participar en el proceso de decisión.
- La autonomía debe extenderse a todas las decisiones consideradas como importantes por los interesados, y las decisiones deben ser debatidas, al menos potencialmente.

La participación en la enseñanza ni puede ni es totalmente realizable a nivel local (peligro de presiones excesivas, necesidad de decisiones tomadas a nivel central), ni ser impuestas desde lo alto. Es preciso jugar entre las dos tendencias.

La participación en la enseñanza es, asimismo, difícilmente compatible con el tipo de sociedad actual, basada en la competición y la meritocracia, que se traduce en la imagen de la «pirámide social», que reparte a los individuos en función de sus aptitudes, de sus conocimientos o de sus méritos y particularmente en lo alto de la pirámide, en función de sus esfuerzos.

Una pedagogía participativa corre peligro de reforzar una sociedad e donde sólo una minoría será motivada por la pasión, por el apetito de poder o simplemente por la clarividencia de las exigencias a largo plazo. En la perspectiva de una sociedad tecnocrática, un sistema de participación puede ver debilitarse la noción de esfuerzos para la masa, y que sólo una minoría quede preparada a monopolizar los poderes. Así, algunas experiencias muestran cómo al lado de un sistema educativo basado en la participación se reconstruye un sistema paralelo elitista y segregativo.

La participación exige reconocer la especificidad de las competencias e intereses de los diferentes grupos, redefinir los roles de los diversos agentes educativos y, sobre todo, revisar completamente la relación de autoridad, tanto entre profesor y alumno, como entre administrador y administrados. Requiere una redistribución continua del poder de decisión en la sociedad y en la escuela que tienda progresivamente a la democratización de las estructuras sociales de gestión y del aparato administrativo escolar.

Para facilitar la participación escolar es preciso la implantación de unas estructuras participativas, es decir vías u órganos de participación que le hagan efectiva. Es preciso también que los individuos prevelezcan sobre las estructuras. Estas son útiles e incluso indispensables para sostener la participación, pero no tienen la virtud suficiente de crear las cualidades necesarias para hacerla posible.

Es imprescindible que todos los miembros participantes. Padres, profesores, alumnos, etc., están convencidos y se persuadan, primero, de la no-nocividad, y después, de las ventajas de la gestión asociativa. No basta una simple aceptación del mecanismo participativo por el simple hecho de complacer al directos del centro escolar, o por no defraudar a los alumnos que lo solicitan con insistencia. Se impone una preparación psicológica a la participación, con la utilización, incluso de los medios de comunicación de masa, sensibilización de la opinión pública y convencimiento de los interesados, dándoles un soporte de información y comunicación potente y dinámico.

La participación exige realismo, lucidez, dedicación y entusiasmo. Supone apertura y respecto a las personas y las ideas, aceptar las tensiones y exigir ser tratados como interlocutores cualificados y responsables.

La participación en la escuela no será establecida de manera duradera en el seno de una sociedad fundada en la jerarquización rigurosa del poder y la burocratización sistemática de funciones, aunque éstas aparezcan moderadas con ciertos ritos democráticos y una mística liberal. Hemos apuntado, en varias ocasiones, el peligro continuo de una falsa participación en la clase o en la escuela si la puesta en práctica allí es desmentida en la vida cotidiana política, social y económica.

La participación en la escuela es un contrasentido si a la vez no se da en la sociedad gomal. En definitiva, la participación educativa no es sino una expresión significativa de la democratización social. La sociedad de socrática no puede vivir y desarrollarse sino por la participación y cooperación de todos sus miembros.

Es así también cómo la gestión participativa en la enseñanza tenderá a configura el orden democrático en nuestra sociedad.

Hemos de ser, en definitiva, planamente conscientes de que la «participación en la escuela» no puede reducirse a una técnica de organización (administrativa) del establecimiento escolar. Se trata de una dinámica y de una filosofía que tiende a inspirar y a transformar no sólo la vida de la escuela, sino la naturaleza misma de la enseñanza.

Referencias

- Benitez, M. d. (s.f.). *Las funciones de los administradores de la educación: su formación y su reclutamiento*. Obtenido de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:46453676-67c7-4194-8188-569ad33e1e7b/re25425502-pdf.pdf>
- Eugenia, S. M. (2003). *Revista Educación*. Obtenido de Redalyc: www.redalyc.org/pdf/440/44027102.pdf
- María, G. V. (s.f.). *Redalyc*. Obtenido de Universidad de Costa Rica: <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319327510003.pdf>
- Nacional-Hidalgo, U. P. (mayo de 2002). *Secretaría de educación Pública*. Obtenido de https://upnmorelos.edu.mx/assets/administracion_gestion.pdf
- Rodríguez, S. H. (2006). *Introducción a la administración Teoría general administrativa: origen, evolución y vanguardia*. Obtenido de <https://cucjonline.com/biblioteca/files/original/53ee8e0f2c817dd1d840d53f6dff9dcd.pdf>
- UNAM, P. (s.f.). *Introducción a la administración*. Obtenido de <http://www.ptolomeo.unam.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/132.248.52.100/12125/Introducción%20a%20la%20administración.pdf?sequence=1>