



GESTIÓN PEDAGÓGICA

Pedagogical Management

Ibarra-Rivas Luis Rodolfo

Facultad de Psicología de la
Universidad Autónoma de Querétaro

Correo para correspondencia:
libar@uaq.mx

Fecha de recepción: 13/10/2015
Fecha de aceptación: 09/02/2016

Resumen:

En este trabajo se argumenta que la gestión educativa ha sido más administración escolar y menos gestión pedagógica. La administración escolar, por carecer de orientación pedagógica, contribuyó a generar el sinsentido actual de la educación. Su finalidad es propiciar que los educadores valoren lo existente y procedan en concordancia: un actuar educativo más pedagógico que administrativo. Para sostener esta argumentación, despliega otras: 1) Es más administración escolar que gestión pedagógica porque la teoría administrativa tiende a abstraer las características de lo que administra (sistemas educativos o sistemas hospitalarios), así como del contexto administrado: crisis civilizacional o crisis estructural generalizada mundial y de sus subsistemas educativos. 2) Para encarar la crisis es irrecusable, en primera instancia, saber en qué consiste. Aquí se exponen teorías que

explican la crisis estructural generalizada y la educativa. Se ofrecen para orientar y crear sentido: pensar, reflexionar y actuar de forma pedagógica. 3) La gestión pedagógica se recupera porque es provechosa para innovar y gestionar acciones, teorías y sentimientos distintos a los que devinieron de la crisis civilizatoria. 4) El trabajo educativo debe potenciar al sujeto y las relaciones que vive. Esta contribución expresa, inicialmente, en qué se sustenta su tesis: las escuelas y sus agentes se orientaron más por la administración que por la gestión pedagógica. En otras palabras, esta contribución comienza mostrando el problema que se investigó. Después, desarrolla las cuatro premisas que arriba se mencionaron. Termina exhortando a gestionar un proyecto pedagógico que favorezca el *buen gobierno* que los países iberoamericanos ansían.



IBARRA, L.

GESTIÓN PEDAGÓGICA

Palabras Clave:

comunicar, crisis, gestión-pedagógica, pensar, reflexionar, innovar.

Key words:

communicate, crisis, pedagogical-management, think, reflect, innovate.

Abstract:

This paper proposes that educative arrangements have been much more about school management and less about how to make arrangements for pedagogy. School arrangements, by lacking a pedagogical edge, contributed to generate our current senselessness in education. The goal of this paper is to move educators to value what exists and proceed accordingly: an educative behavior, more pedagogic than administrative. To support this discourse, it presents other arguments: 1) It is more about school arrangements than pedagogical management, because administrative theory tends to abstract the characteristics (educative or hospital systems), as well as the context of what is being administrated: civilization's crisis or generalized structural crisis and its educative sub-systems. 2) To face the crisis, it is unavoidable, as first measure, to know what it is. Theories are exposed here to explain the generalized structural and, educative crisis. They are offered to guide and, create sense: To think, reflect and, act in a more pedagogical way. 3) Pedagogical arrangements are regarded because it is beneficial for the arrangement and innovation of actions, theories and feelings different from the ones that came from the civilization's crisis. 4) The educative work must encourage the person and the relations he lives. This contribution expresses, initially, on which basis its thesis is being held: schools and their agents are oriented more towards administrative than pedagogic arrangements. In other words, this contribution starts by showing the problem that was investigated. Later, it develops the four premises before mentioned. It finishes, exhorting to make arrangements for a pedagogical project that favors a *good government*, which Iberoamerican countries ache for.

I. Introducción

En este trabajo se argumenta que la dirección educativa ha sido más administración escolar que gestión pedagógica. La administración escolar, al carecer de orientación pedagógica, contribuyó al sinsentido que la educación vive. Es importante expresar estas tesis para valorar lo existente y proceder en concordancia: un actuar educativo más pedagógico que administrativo. Estas tesis se apoyan en otras:

- 1) Es más administración escolar que gestión pedagógica porque la teoría administrativa tiende a abstraer las características de lo que administra (sistemas educativos o sistemas hospitalarios), así como del contexto administrado: los sistemas mundial y educativo en crisis. Es alarmante esta abstracción porque existe una crisis civilizacional o crisis estructural generalizada del sistema mundial y sus sistemas educativos.
- 2) Para encarar la crisis es irrecusable, en primera instancia, saber en qué consiste. Sobre la base de teorías que expliquen las crisis estructurales generalizadas y la educativa, es necesario orientar y crear sentido: pensar, reflexionar y actuar pedagógicamente.
- 3) Es apremiante apoyarse en la pedagogía para innovar y gestionar acciones, teorías y sentimientos distintos a los que devinieron de la crisis estructural generalizada.
- 4) El trabajo educativo debe potenciar al sujeto y las relaciones comunicativas que vive.

Lo que a continuación se ofrece, ilustra inicialmente con qué se sustenta la tesis: las escuelas y sus agentes se orientaron más por la administración que por la gestión pedagógica. En suma, esta contribución comienza mostrando el problema que se planteó. Después, desarrolla las cuatro premisas que arriba se enunciaron. Termina ofreciendo la propuesta pedagógica de Gramsci

(1981) para orientar la gestión educativa y pedagógica.

II. Estado, buen gobierno y administración educativa

La educación y la socialización forman al ser humano desde que nace y hasta su muerte, lo humanizan. Sin ambas nuestra especie es impensable. Las escuelas coadyuvan en la tarea de humanizar: forman para vivir en un tipo de Estado. Valorar los procesos escolares deviene de las nociones que se tengan de Estado: qué clase de servicio educativo debieran ofrecerle.

Desde la Antigua Grecia se preocuparon por el *buen gobierno*: conseguir que las acciones sociales, políticas, económicas y culturales fuesen congruentes con un cierto proyecto de Estado (Falcao, 1997). Platón (1983) postuló en *La República* algunos modelos de Estado y de educación; Aristóteles (1979), otros en su *Política*. Sin proyecto de Estado no hay *buen gobierno*: no se discrimina entre lo deseable e indigno; faltan criterios de valoración.

Tras la Segunda Guerra Mundial, en Iberoamérica se siguió un modelo de Estado llamado sustitución de importaciones. Se acompañó de procesos de industrialización y urbanización. La educación iberoamericana no fue ajena al modelo ni los procesos. Siguió una propuesta: formar capital humano (Apple, 2001). Las metas educativas, desde entonces, subordinaron la escuela al mercado y a la producción de capital.

En las décadas del 1950 a 1960 la expansión capitalista impulsada por EEUU y sus aliados generaron altas expectativas, hicieron creer que el desarrollo económico iberoamericano, finalmente, llegaría. Mal que bien, fue un proyecto de Estado que en esas dos décadas condujo a los países iberoamericanos dentro de un cierto orden. Las escuelas contribuyeron a legitimarlo: existió movilidad social para egresados de instituciones de educación superior, por caso.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la forma dominante de dirigir instituciones en Iberoamérica – dentro de ellas las educativas– fue la administración. La administración científica surgió de la necesidad de racionalizar la producción y los servicios que generaban utilidades económicas. Se originó en los nacientes procesos de industrializar a EEUU, a inicios del siglo pasado. Su principal cometido ha sido contribuir a incrementar la plusvalía de las empresas.

El buen gobierno –la administración– se asocia al Estado capitalista industrial. La administración educativa se impuso junto con un proyecto internacional y nacional. El apogeo de esa forma de *buen gobierno* se trocó en sucesivas crisis. Su decadencia inició en los años setenta del siglo XX. Movimientos estudiantiles de 1968, desequilibrios económicos provocados por precios del petróleo, caída del producto interno bruto y de tasas de ganancia, mostraron el surgimiento de la crisis económica, política, social y cultural (Vuskovic, 1990).

Existe la llamada crisis civilizatoria, desde las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI, debido al agotamiento de las bases del sistema mundial tal como se constituyó desde el siglo XVI, es decir, con la orientación capitalista; la crisis civilizatoria se articula con características específicas, que distan de las promesas de progreso para toda la población. Las perspectivas de desarrollo de América Latina se sitúan en tendencias de caos sistémico (Martins, 2000).

Las formas de conducir las instituciones, mediante la administración, no son tan eficientes ni eficaces. No siempre fue así. Las teorías administrativas tienen historia. Partieron de dirigir al trabajador de forma vertical, maquinizándolo (administración clásica de Taylor, luego Fayol). Después evolucionaron a una faceta interesada en los recursos humanos, sus motivaciones y en reducir sus conflictos (Estrada, 2007).



IBARRA, L.

GESTIÓN PEDAGÓGICA

Devino en una forma de administrar que se complejizó al recuperar la teoría de sistemas y con ello, lo situacional y azaroso de administrar; en tal condición, sobrevino el *empoderamiento* (*empowerment*) del trabajador para decidir; aunado a estas teorías hubo unas más: calidad total, reingeniería, *Benchmarking*, entre otras (Estrada, 2007).

Desde sus inicios la administración tiene un “pecado de origen”. Es abstracta: sirve para manejar cárceles o escuelas. Recientemente considera a *usuarios o clientes*. Su visión de futuro se limita a ellos, esto es, no tiene un sentido trascendente o de largo plazo. La administración educativa se regodea con conceptos económicos (Estrada, 2007). Deja fuera la filosofía de la educación y la pedagogía.

En la visión vertical de la escuela clásica y en el *empowerment*, al administrar, se vive la tensión entre democracia y autoritarismo (Estrada, 2007). La balanza se inclina más por lo vertical. No hay espacio para que los trabajadores decidan qué producir: mejorarán procesos, herramientas y materiales, pero no cambian qué producir. Por ejemplo, no dejarán de fabricar misiles –aun pudiendo– para hacer tractores.

Es imposible que un único individuo cambie la realidad social. Ya sea en época de crisis o de auge del capitalismo. No se debe menospreciar ni sobrevalorar el *empowerment* ¿Qué hacer ante la crisis civilizatoria? Primero comprenderla mejor.

III. Crisis estructural generalizada-crisis de civilización

El inicio del siglo XXI deja ver que en el mundo y en los países iberoamericanos la añeja crisis no dio tregua. No hay un tránsito a la utopía del desarrollo económico con pleno empleo ni educación para todos. Tampoco el socialismo dio paso a un mundo equitativo en que las condiciones materiales de vida y la educación dejaran satisfechos.

Quienes anhelaban una forma de relación social y cultural, democrática y de equidad económica, experimentan una suerte de desencanto. Lo que ahora se vive en el mundo es una crisis sistémica (Wallerstein, 1998). No es únicamente la crisis de un Estado nación o de varios Estados.

Gramsci (1981) señaló que en períodos de crisis lo viejo no acaba de morir, mientras lo nuevo no acaba de nacer. No hay sentido de la educación porque se carece de *hegemonía*: no hay *la dirección intelectual ni moral* de una clase sobre el resto de la sociedad. Sí existen formas de dominio soportadas más en la violencia y, cada vez menos, en el consenso activo vigoroso de los iberoamericanos.

Algunos botones de muestra que permiten aseverar que en Iberoamérica existe crisis: en España-Indignados, Brasil-Los Sin Tierra, Colombia-guerrilla FARC o Venezuela- movilizaciones de jóvenes de clases medias ciudadinas. Ni qué decir de la violencia de Estado en México: la brutalidad del caso acontecido en la Normal de Ayotzinapa.

Sin dirección, sin hegemonía, la educación carece de condiciones que propicien la formación de nuevas generaciones de ciudadanos comprometidos con un proyecto nacional e iberoamericano.

La crisis actual es estructural y generalizada: las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas y cognoscitivas, se debilitaron sin que se crearan nuevas estructuras que las suplieran (De Alba, 2007). Las estructuras no predisponen a que los iberoamericanos sigan una cierta dirección o sentido compartido.

La crisis de estructuras devela la desordenación del sistema, y dificulta la comprensión dentro de nuestras sociedades (De Alba, 2007). Esa

incomprensión ha llevado a la desesperanza y al pesimismo. Se sigue propagando —desesperanza y pesimismo— al carecer de un sentido construido que oriente a un porvenir deseable. En la crisis es necesario constituir nuevas estructuras: encararla de manera creativa y comprometida, ensayando nuevas formas de comunicación y gestión (De Alba, 2007).

La degradación del sentido y de los valores que hacen comunidad, contribuye a la expansión de crisis subjetivas e inter-subjetivas de sentido: se vive la tensión de pérdida y creación de sentido, de erosión y reconstitución de sentido (Berger y Luckmann, 1997). Salir de la crisis requiere atisbar un horizonte conformado colectivamente.

Al transitar de lo conocido (sistema mundial capitalista) a lo ignoto (sistema mundo que vendrá), se padece desilusión, pérdida de esperanza y fe: no se acepta la capacidad de las estructuras estatales para mejorar la mancomunidad. Desesperanza y pobre entusiasmo provocan escepticismo e incertidumbre (Wallerstein, 1998). Valorar y gestionar los sentimientos abre la puerta a un porvenir venturoso, al *buen gobierno*.

En lugar de afanarse en comprender al otro, a sí mismo y al entorno, para proponer formas de acción conjunta, usualmente, se siguen rutinas que casi no provocan entusiasmo, alegría ni compromiso. Se finge cumplir, aun sin hacerlo de forma vigorosa ni entusiasta. Se acepta lo acostumbrado “para no tener problemas”. Se siguen automatismos: las acciones y formas de pensar se inclinan por lo instituido. Se actúa y se piensa de forma maquinal. En la crisis el cambio a lo inédito es inusual. Se cambia para no cambiar: sigue ausente lo sustantivo, una forma de impulsar acciones humanas siguiendo un consenso activo, vigoroso, entusiasta y comprometido.

IV. Instituciones educativas, estructuras y crisis

La crisis carcomió al conjunto de instituciones: culturales, económicas, políticas y sociales. Una institución que está en el centro de la crisis y que lucha por sobreponerse a ella es la escuela (Apple, 2001). Curiosamente, las formas de gestión conducen a considerar que existe, incluso entre los educadores progresistas (o de avanzada), una siniestra resignación producida por su aparente inevitabilidad (McLaren, 2003). La dialéctica entre luchar por salir de la crisis y la siniestra resignación, es la dialéctica entre pérdida y creación de sentido.

La crisis estructural generalizada en las instituciones educativas no es algo abstracto. Se manifiesta en hechos sociales que se imponen por encima de la voluntad de los agentes (Durkheim, 1989). Estudiantes, maestros y quienes se dedican a la gestión escolar encarnan *habitus* o predisposiciones duraderas de ser y de valorar; éstas son históricas y sociales, son producto de campos escolares y momentos específicos (Bourdieu, 1991).

Algunas estructuras o *habitus* que muestran la hondura de la pérdida de sentido y la ausencia de dirección intelectual y moral son mostrada por Villareal (2005):

- La definición de funciones y los organigramas administrativos tienen poca flexibilidad.
- La calificación promedio de los funcionarios públicos del área se ha elevado, pero no es la adecuada según las nuevas exigencias planteadas.
- Permanecen rasgos clientelares en el acceso a los puestos en la administración; si bien algunos Estados implementaron estrategias de incorporación de personal más calificado (por proyectos) o a través de mecanismos más transparentes (concursos).
- Existe un sistema doble de contratación de



(personal de planta y por contratos) que, si bien colabora dando flexibilidad para incorporar personal de alta calificación, contribuye al surgimiento de lealtades duales en las administraciones.

- En muchos administradores persisten prácticas de gestión ritualistas, moldeadas por el paradigma de control burocrático de la gestión.
- No se identifica quienes poseen las condiciones técnicas y políticas para satisfacer la demanda de formación. Las universidades son percibidas ajenas a solventar tal exigencia.
- En las propuestas educativas de las administraciones se percibe la tendencia a repetir conceptos, sostenidos en criterios de autoridad o poco definidos, categorías a partir de las cuales se leen los problemas e instrumentos con los cuales se pretende solucionarlos.
- Se incorporan tecnologías organizacionales y administrativas sin percibir, claramente, cuál es el problema que se pretende solucionar ni cuáles son las metas a alcanzar.
- Hay dificultad para incorporar el conocimiento elaborado por la investigación a la toma de decisiones y de programación de políticas educativas.

Si se debe encarar la crisis educativa, es necesario afrontar este cúmulo de escollos. Es indispensable valorar el conocimiento elaborado gracias a la investigación educativa. Es imperioso indagar qué estructuras o formas duraderas de ser y de valorar de tipo administrativo se gestaron en la crisis.

Aquellos que analizan la crisis con juicios políticos, usualmente menosprecian estos conflictos, descalificándolos con el adjetivo de *problemas técnicos*. Quienes encarnan estos *habitus* ignoran que plantean una dicotomía: política *versus* administración (Falcao, 1997). La *inteligencia ciega* lleva a disociar lo que está unido en pares antitéticos, como si fueran irreconciliables (Morin, 1998).

Otras características de la *inteligencia ciega*. Abstrae los procesos: omite la historia y las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales donde acontecen. Reduce lo real a sus facetas más evidentes. Plantea disyuntivas o antinomias para dirigir las decisiones. Frente a esta forma de pensar propia del sentido común dominante, es provechoso impulsar *el pensamiento complejo* (Morin, 1998).

Por ejemplo, adicional a las limitantes técnicas, también es necesario señalar que, al educar en tiempos de crisis, existen otros obstáculos de naturaleza pedagógica-política: la dirección u horizonte al que debieran orientarse las acciones educativas (fines trascendentes) y cómo lograrlos (medios educativos).

Admitir la educación sólo en su faceta técnica condujo a una sujeción: perseguir el proyecto neoliberal y neoconservadurista que impulsan la mayoría de los Estados nacionales iberoamericanos (Apple, 2001; Carriego, 2006; McLaren, 2003). El proyecto que subordina la escuela a la fábrica es una barrera porque no es un proyecto educativo que cautive ni tenga la hegemonía; no dirige intelectual, moral, política ni culturalmente. Se dice seguir el proyecto, sólo que sin vigor ni compromiso: las escuelas, al conformarse con este fin, persisten en vivir la crisis.

Gramsci (1981) postuló que debe educarse para formar al pragmático ingeniero norteamericano (*homo faber*), también con miras a educar para la acción política al atinado estilo de los franceses (*homo politicus*), para conseguir la excelsa capacidad de abstracción de los filósofos alemanes (*homo sapiens*) y para propiciar la extraordinaria sensibilidad y capacidad artística de los renacentistas italianos (*homo aestheticus*).

A la propuesta pedagógica de Gramsci es necesario agregar la conveniencia de educar al *homo ludens*: jugar, saber hacerlo y disfrutarlo. Jugar, en las condiciones de crisis, también es una urgencia de educadores y educandos.

Educar para el mercado es necesario, pero es insuficiente. Es una paupérrima respuesta ante la falta de dirección y hegemonía, redujo la educación a un único fin de los demás deseables y necesarios. La tarea educativa es compleja:

En la complejidad de un escenario que exige la construcción cotidiana de la legitimidad y la confianza es necesario preguntarse qué procesos deben promoverse, desde la gestión micropolítica de la escuela, para desarrollar una tarea sensata y eficaz [...], para generar condiciones adecuadas de interacción y acción de las escuelas en sus entornos específicos (Carriego, 2006).

La gestión educativa lleva a responder, dirigir y evaluar qué hacer, cuándo realizarlo, por qué seleccionar tal actividad y contenido, quiénes y cómo intervendrán, con qué recursos lo harán y cuáles serán los límites a los que se deben someter. La gestión educativa no se restringe a prever y planear, también conduce, evalúa y retroalimenta la acción educativa. La gestión es la capacidad de articular los recursos disponibles para lograr lo deseable; el logro de lo anhelado se lleva a cabo considerando que la gestión es la capacidad de articular representaciones mentales o, bien, es la capacidad de generar y mantener conversaciones para coordinar la acción (Casassus, 1998; Habermas, 1989).

La gestión educativa demanda de un pensar, reflexionar y actuar pedagógico: necesita orientar las acciones a fines plausibles, gracias a conversaciones que armonicen deseos.

V. Pensar, reflexionar y actuar pedagógico

La crisis estructural generalizada reclama nuevas formas de educar: no se obtendrá lo distinto y nuevo, haciendo lo mismo. Lo realizado por los educadores es insuficiente, no se soporta en una propuesta pedagógica. Aquí se ofrece una posibilidad: recuperar la de Gramsci y enriquecerla con el juego y otros resultados de investigaciones educativas.

No hay gestión deseable sin un proyecto pedagógico: teorías sobre fines y medios. En la crisis es más una carencia que algo que aguijonee cotidianamente a educadores y educandos. Es necesario proyectar la educación conforme a otros *habitus*, a otras prácticas educativas y otras formas de valorar.

Es preciso un proyecto porque lo realizado es insatisfactorio. Temor, pobre entusiasmo, desesperanza, escepticismo y sinsentido deben engendrar otros sentimientos y expectativas. Devendrán otras pasiones gracias a otros pensamientos, reflexiones, actos de habla y acciones: las pedagógicas.

Para encarar la crisis, ojalá se aceptaran *las ideas fuerza* que Gramsci legó: educar para formar al *homo sapiens, faber, politicus, aestheticus y ludens*. Si así fuera la labor educativa tendría un derrotero, un horizonte al cual encaminarse. El sentido común docente insiste en formar *integralmente*. Es una calamidad que deje hueca tal frase. No aporta mayores datos de qué es lo integral.

Aquí lo integral no implica *todo*, por caso, no se postula educar para formar un guerrero o una persona religiosa. Lo integral de la oferta de Gramsci, siendo generosa, tiene límites: es una educación laica y alienta la paz, por ejemplo.

Las ofertas pedagógicas critican lo existente



IBARRA, L.

GESTIÓN PEDAGÓGICA

(educación integral) y, sobre esa base, bosquejan lo deseable: educación compleja, al seguir las ideas de Gramsci, de otros pedagogos y educadores. La obra pedagógica no tiene por único propósito delimitar con toda precisión aquello que debe instituirse. Ésta es la tarea de las *ideas límite*: las competencias profesionales, por caso.

La propuesta pedagógica está conformada por ideas fuerza: no delimitan de *manera específica* qué tipo de hombre educar. Las ideas fuerza, por ejemplo, no pormenorizan qué clase de *homo faber* específico se formará: ¿un ingeniero industrial o un ingeniero en sistemas? Si, por caso, fuera industrial ¿qué clase de industrias fomentaría? ¿serían las pequeñas y medianas industrias o las del gran capital?

Se debe formar a un profesional que ingenie, imagine, conciba, innove y produzca con otros, en beneficio colectivo. También debe ser educado de acuerdo a las posibilidades y exigencias de un entorno específico, para fines adicionales a producir.

El trabajo educativo se debe guiar por ideas límite e ideas fuerza. Algunas escuelas de pensamiento desacreditan a las primeras al valorar sólo loables y grandiosos designios. Otras escuelas menosprecian las ideas fuerza porque –aseguran quienes así dicen pensar– son pura palabrería o “rollo” que no lleva a algo específico; no, como las competencias profesionales.

La inteligencia ciega separa la realidad en pares dicotómicos y, sobre esa base, apura a que se elija una faceta que –velada o manifiestamente– ensalza. Al criticar la educación orientada al mercado, sería torpe no admitir la conveniencia de formar para tal fin. No obstante, si sólo es para ello, se restringe a la educación, educandos y educadores. Son indispensables fines adicionales: las ideas fuerza e ideas límite que comple-

mentan la gestión educativa. Por ejemplo, es necesario educar para materializar en el mundo de la técnica, las ideas y reflexiones tensionadas por las exigencias políticas, éticas, económicas, estéticas o sociales.

Las ideas fuerza e ideas límite instan a trabajar, de forma colectiva e individual, para objetivarlas. Necesario es ser un *homo politicus, aestheticus, sapiens* o *ludens* que sepa limitar y potenciar al *homo faber*. El mundo de la vida es más intrincado que el hacer por el hacer mismo. Por caso, la naturaleza exige que se le respete.

El ingeniero debe preguntarse por el sentido de lo que realiza, advertir las cosas con mirada filosófica, política, estética, ética y ecológica: ¿es bueno, bello, justo y autosustentable lo que hago? El *homo faber* también requiere jugar. Educar no es una tarea simple. Demanda actuar, pensar, reflexionar y, con esa base, innovar y gestionar.

Así como se requieren las ideas fuerza para orientar la educación a un horizonte deseado, también es forzoso ofrecer una mayor precisión con ideas límite. Ésta la aporta la investigación educativa: las competencias genéricas y específicas (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar, 2007). Las competencias educativas tienden más a ser ideas límite: una competencia específica para un ingeniero civil es concebir, analizar, proyectar y diseñar obras de ingeniería (Beneitone et al., 2007).

Tal vez se considere que al disponer de ideas fuerza e ideas límite, debidamente articuladas en un proyecto pedagógico, se tendrá certeza definitiva para educar. No hay tal. La gestión pedagógica comprende archipiélagos de certezas y continentes de incertidumbre (Morin, 1998).

Es necesario reflexionar y pensar para construir lo que señaló Carriego (2006): la cotidiana legitimidad y confianza, la gestión pedagógica.

Es necesario preguntarse, *continuamente*, qué procesos debe promover la gestión de la escuela para desarrollar una tarea sensata y eficaz.

Las propuestas pedagógicas ofrecen algunas certezas (trabajar por la formación de un hombre pleno), pero no la absoluta certidumbre: ¿qué competencias debe poseer? Para construir colectiva e individualmente la hegemonía (legitimidad y confianza en un proyecto educativo), día a día, se debe actuar, pensar y reflexionar e innovar. La gestión en aras de conformar la hegemonía exige conversaciones orientadas al acuerdo y a coordinar acciones.

Reflexionar, pensar, innovar y gestionar son la fuerza contraria a la rutina. La costumbre y la rutina son la fuerza contraria al progreso (Durkheim, 1993). Pensar y reflexionar son verbos distintos (Ibarra, 2010 y 2013). Tienen similitudes, no obstante, sus características y finalidades son diferentes.

Pensar se apoya en pensamientos: teorías, maquetas, dibujos, obras de arte; pensar gravita en pensar lo ya pensado: sintetizar-analizar, ordenar-desordenar-clasificar-jerarquizar-relacionar-criticar-ponderar-distiguir-comparar; pensar descubre en cada camino un sinnúmero de sentidos y en cada sentido una multitud de caminos (de la Borbolla, 2006). Pensar –con perdón de Perogrullo– produce pensamientos: argumentos científicos o literarios, obras de arte y productos técnicos.

Reflexionar es una acción meta-cognitiva. Es someter a la crítica, a preguntarse, por lo ya sabido o experimentado. La reflexión es la vuelta del espíritu sobre sí mismo; reflexionar posibilita la crítica y autocrítica: es la objetivación de sí a sí, así como de sí a todo objeto de conocimiento y a todo pensamiento (Morin, 2009). La reflexión ofrece juicios estéticos, éticos, políticos, episte-

mológicos y ontológicos.

Hacer juicios y argumentar no son procesos totalmente separados. Pensar y reflexionar, en momentos, se inter-penetran, se confunden. Por ejemplo, para pensar o reflexionar es indispensable querer y saber hacerlo.

El sentido común opina que todos piensan. Quizá acepte que no todos saben pensar. Si no se sabe pintar no se pinta, se pintarrajea; si se ignora saber escribir no se escribe, se garrapatea o se ofrecen lugares comunes. De forma análoga, si no se sabe ni se quiere pensar-reflexionar, simplemente, ni se piensa ni se reflexiona: se repiten opiniones.

Pensar y reflexionar se objetivan en innovaciones educativas y en formas de gestión para realizarlas. Pensar, reflexionar, innovar y gestionar es un cuento de nunca acabar. Estas acciones educativas son como respirar: se respira para aspirar y volver a respirar. Respirar, usualmente, no exige el deseo de hacerlo. Pensar, reflexionar, innovar y gestionar sí lo reclaman. Respirar beneficia al saber hacerlo. Pensar, reflexionar, innovar y gestionar también precisan saber en qué consiste realizar tales acciones.

VI. Innovar y Gestionar

Dejar atrás la crisis precisa innovar las formas de gestión y acción educativa. Innovar es necesario para generar condiciones adecuadas de interacción y acción de las escuelas en sus entornos específicos (Carriego, 2006). Condiciones distintas a las vigentes reclaman modificar las existentes. Modificarlas significa, inicialmente, reconocer, pensar y reflexionar sobre ellas.



IBARRA, L.

GESTIÓN PEDAGÓGICA

Las prácticas educativas y sus modos de gestión actuales son, generalmente, *conocimiento tácito*: conocimientos prácticos, saberes adquiridos en vivencias previas en experiencias de intercambio con otros (Díaz, 2003). El *conocimiento tácito* es un hecho social o *habitus*: estructuras que se imponen por encima de la voluntad.

Para modificar lo existente –*conocimiento tácito, hechos sociales o habitus*– producido a lo largo de la crisis, se debe traducir y transmitir como *conocimiento codificable*: catalogar, describir, explicar o criticar, en suma, al pensar y reflexionar sobre el *conocimiento tácito* para mostrarlo (*conocimiento codificable*) y, además, para no realizarlo de manera inadvertida, rutinaria y mecánica.

El *conocimiento codificable* se debe llevar a *conocimiento codificado*: conjunto de leyes, principios y teorías que –además de explicar, describir y criticar– transforman una realidad determinada (Díaz, 2003). El *conocimiento codificable* es el retorno del espíritu al espíritu, para encontrar aquello que es susceptible de ser modificado: elementos modificadores débiles (Bourdieu, 1990) o *conocimiento codificado*.

Los elementos modificadores débiles son la producción socio-educativa que la misma crisis generó. Núcleo de buen sentido es aquello que se separa del sentido común y aún no llega a ser ciencia ni filosofía emancipadora, pero está en ese camino (Gramsci, 1981). Núcleos de buen sentido o elementos modificadores débiles son los hechos sociales, *habitus* o estructuras institucionales, que la investigación educativa necesita recuperar de la realidad para innovar.

Innovar no equivale a crear algo totalmente nuevo: inventar la realidad educativa, por caso. Innovar es *potenciar* lo que es susceptible de modificarse en aras de educar conforme al proyecto pedagógico, a la urgencia de crear un nuevo hom-

bre, y de recrear otra forma de mancomunidad. Innovar no se limita a inventariar la realidad (*conocimiento tácito*).

Innovar es potenciar núcleos de buen sentido. Es un pensar y reflexionar histórico, es decir, en un momento y lugar específico (Zemelman, 2012). Es crear pensamientos y reflexiones pertinentes al proyecto educativo; proviene de captar lo susceptible de potenciación individual y colectiva (*conocimiento codificable*).

Potenciar e innovar rompen la inercia de la crisis, de la rutina. Estas actividades necesitan de anhelar y buscar lo digno de potenciar: aquello que está dándose en lo dado o cristalizado por la crisis; por ejemplo, pequeños gustos o alegrías que coexisten con la enorme maraña de sinsentido, tedio, temor y escepticismo. Innovar y potenciar son actividades eminentemente políticas: son actos de *inconformidad*; intervienen en la realidad para modificar la inercia, aliada permanente del poder instituido (Zemelman, 2012). Siendo actos políticos (gestión), no son ajenos a determinaciones técnicas (administración). Política y técnica encaran lo incierto y desconocido con apoyo de lo potenciabile, de lo que pudiera ser, pero aún no es: está en proceso, está dándose de manera naciente o inaugural: los núcleos de buen sentido.

La alborada de lo increado proviene del deseo humano de retomar lo ya creado y creándose. No es algo totalmente fortuito. Debe ser buscado y gestionado para que se consolide. Como la utopía no es algo que exista de una vez y para siempre. La utopía no es pero debe ser. Para que se gestione el proyecto pedagógico se requiere la acción humana deliberada, pensada y reflexionada: gestionada acorde a una óptica de largo alcance, a vislumbrar un horizonte ambicionado.

Gestionar lleva a aceptar la tensión administración-política (Falcao, 1997). La administración inició en el siglo XIX. Gestionar surgió en la década de 1980 en EEUU e Inglaterra; algunas de sus acepciones son: innovación, explotación de lo posible, mejora continua, identificación de fortalezas y dificultades, pensamiento útil para la acción, reflexión para la decisión, liderazgo pedagógico, visión de futuro, construcción de redes (Carriego, 2006; Pozner, Ravela, y Fernández, 2000).

Gestionar tiende a la apertura, a dialogar, a acordar y coordinar las acciones educativas en forma mancomunada. La gestión es sobre la base de reconocer exigencias específicas: aceptar el aquí y ahora, tensionado por lo que debe ser, por el futuro, y por la historia: es una capacidad para generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la actividad educativa (Pozner, P. et al., 2000).

La gestión articula y proyecta las formas de valorar y de actuar de los miembros de una escuela; lo consigue gracias a la comunicación: moviliza mediante compromisos adquiridos en la conversación; la gestión genera y mantiene conversaciones para la acción, se caracteriza por la apertura y la búsqueda de acuerdos (Carriego, 2006; Pozner, P. et al., 2000).

En las distintas visiones de la gestión evocadas, están los temas de aprendizaje continuo, generación de valores, visión compartida, interacciones, y las formas de valorar y de actuar. Estos temas son comunes al universo conceptual de la educación. Este aspecto es un elemento favorable para establecer una relación adecuada entre gestión y educación: gestión pedagógica, actuar, pensar, reflexionar e innovar en condiciones concretas (Pozner, P. et al., 2000; Tello, 2008).

La crisis estructural generalizada requiere gestionar, pedagógicamente, los actos educativos para potenciar núcleos de buen sentido que contribuyan a inconformarse con la realidad, a querer pensar y reflexionar para generar sentido. La educación deseable debe potenciar el pensar, reflexionar y actuar que transforma la realidad (Tello, 2008).

VII. Comentarios finales

El apogeo de la expansión capitalista llevó a la crisis de la civilización. Ignoramos que devendrá de ella. Son tiempos de incertidumbre y desesperanza. Frente a la visión técnica de la realidad y de la educación, de cara al sinsentido de la crisis estructural generalizada, es urgente recrear una gestión pedagógica de la educación.

El deseo de pensar, reflexionar, innovar y gestionar no es “natural”. La especie humana tiene la potencialidad de desarrollar esas cualidades. El deseo de gestionar e innovar, como el de reflexionar y pensar, debe ser motivo de la educación: potenciar al sujeto y sus redes de relaciones.

Es imperioso cambiar falta de fe, temor y escepticismo por *inconformidad*. Sin indignarse ante la crisis no vendrá la alegría de la *poiesis*. La postura pedagógica contribuye a criticar e indignarse ante la crisis. Sin un sentido pedagógico no se tienen pensamientos ni juicios para alentar a pensar, reflexionar, innovar y gestionar.

Potenciar al sujeto y sus redes de relaciones también consiste en gestionar y jugar, con juegos comunicativos que provean mancomunidad y esperanza. Educar como pensar, reflexionar, innovar y gestionar son un cuento de nunca acabar. Juguémoslo. Es la vida misma del educador y del educando.

La utopía del *buen gobierno* que los países iberoamericanos ansían, requiere la acción educati-



va comprometida con la gestión de un proyecto pedagógico.

Resumen Curricular:

Luis Rodolfo Ibarra Rivas. Tiene el grado de doctor en educación. Es profesor investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro, en la Facultad de Psicología, en Querétaro. Coordinador de la Maestría en Ciencias de la Educación. Miembro del SNI. Última publicación: Hegemonía: “Surgimiento, intelectuales, cultura y educación”. *Revista Culturales*, vol. III, núm. 1, 2015, Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69438994001>

Referencias bibliográficas:

- Apple, M. (2001). “Podemos luchar contra el neoliberalismo y el conservadurismo en educación”, en *Revista docencia*, núm. 13. Consultado el 23 de noviembre de 2014 en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100728154632.pdf>
- Aristóteles (1979). *Ética Nicomaquea. Política*. México: Porrúa.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (1997). *Modernidad y crisis de sentido*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Carriego, C. (2006). “Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el 10 de diciembre 2014 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1421Carriego.pdf>
- Casassus, J. (1998). “Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos”, en <http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/1360.pdf> Consultado el 18 de agosto, 2015.
- De Alba, A. (2007), “Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales”, en *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: UNAM-IISUE; pp. 91-141.
- De la Borbolla, O. (2006). *La rebeldía de pensar*. México: Nueva Imagen.
- Díaz, F. J. (2003). *Innovación tecnológica y ambiente. La industria química en México*. México: UAM-Xochimilco.
- Durkheim, E. (1989). *Las reglas del método sociológico*. México: Premia Editora.
- Durkheim, E. (1993). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Estrada, S. (2007). “Predominio del estilo de liderazgo en la evolución de la administración”. En *Scientia et Technica* Año XIII, No 35, Agosto de 2007. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Consultado el 12 de noviembre de 2014 en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/153/1/predominio-del-estilo-de-liderazgo-evolucion-de-la-administracion.pdf>
- Falcao, H. (1997). “Administración pública gerencial y burocracia. La persistencia de la dicotomía entre política y administración”, en *Revista del CLAD Reforma y Democracia* núm. 9. Consultado el 3 de diciembre en: <http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/009-octubre-1997/0029603.pdf>
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.
- Ibarra, L. (2010). “Sabiduría: diálogo y educación”, en *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 10, núm. 2, pp. 1-33. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Consultado el 15 de noviembre en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/sabiduria.pdf
- Habermas, J. (2013). “Educar, dialogar y pensar”, en

- Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 141, pp. 167-185. México: UNAM-IISUE. Consultado el 15 de noviembre en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300011&lng=es&nrm=iso
- Martins, C. E. (2000). "Los desafíos del sistema mundial para el siglo XXI: perspectivas para América Latina". *Aportes*, 5, 13. Consultado el 9 de diciembre de 2014, en: http://rimd.reduaz.mx/coleccion_desarrollo_migracion/americalat/Americalat_capVII_losdesafios.pdf
- McLaren, P. (2003). "Pedagogía crítica en la época de la resignación", en *Barbecho Revista de Reflexión Socioeducativa*, núm. 2, pp. 8-12. Los Ángeles: Escuela de Postgrado en Educación y Estudios de la Información. Universidad de California.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2009). *El método 3. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Platón (1983). *La República o el Estado*. México: ESPASA-CALPE.
- Pozner, P., Ravela, P., y Fernández, T. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: IIPE.
- Consultado el 1 de noviembre de 2014, en: <http://187.174.84.106/siise/procap/ktml2/files/uploads/modulo02.pdf>
- Tello, C. (2008). "Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política", en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º. 45/6. Consultado el 10 de diciembre 2014 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2367Tello.pdf>
- Villareal, E. (2005). "La efectividad de la gestión escolar depende de la formación del recurso humano como factor, actor y promotor del cambio dentro de los procesos, dimensiones y políticas educativas". *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el 10 de diciembre 2014 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1083Villarreal.pdf>
- Vuskovic, P. (1990). *La crisis en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1998). *Utopística, o las opciones históricas del siglo XXI*. México: Siglo XXI/UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder*. México: Siglo XXI.