

TRANSITANDO DESDE LA GESTIÓN DE UN “ESTABLECIMIENTO” A LA GESTIÓN DE UN “CENTRO DE DESARROLLO EDUCATIVO”

SONIA LAVÍN HERRERA*

Resumen

El artículo sustenta que la calidad de la educación se construye a través de un proceso de gestión integral que articula todos los ámbitos del centro escolar, en torno a un objetivo común que es el lograr aprendizajes significativos.

Fundamenta la necesidad de desarrollar un modelo de gestión de la calidad a partir del reconocimiento de la escuela como una organización compleja y del cambio de rol que asume hoy en día el centro educativo.

El artículo presenta una estrategia analítica basada en el reconocimiento del carácter y las dimensiones de la gestión escolar, y un modelo de articulación del micro, meso y macroentorno en torno a la gestión de los aprendizajes. Finalmente, visualiza la escuela como una organización en tránsito entre un “*establecimiento*” –entendido como un centro cerrado en sí mismo, atado a un currículo con prácticas pedagógicas y de gestión tradicionales– hacia un “*centro de desarrollo educativo*” conceptualizado como una organización que aprende y que gestiona el conocimiento a partir de la articulación de los diversos ambientes de aprendizaje en que docentes y alumnos se desenvuelven en su vida cotidiana.

Abstract

This article sustains that the quality of education is developed through a process of integral management. It is discussed the importance of developing an educational quality management model to deal with a new complex organization in education.

* Directora Ejecutiva del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

An analytical strategy based on the recognition of distinct characters and dimensions of school management is described and a model to articulate diverse environments in schools is analyzed.

The school is viewed as a changing institution. It has developed from a traditional school with rigid educational and management practices to an educational development center that has a specific learning organization for developing significant learning and constant dialogue between different environments.

La literatura relacionada con la gestión de la educación en las últimas dos décadas ha transitado desde un enfoque que priorizaba el análisis del macrosistema, centrándose preferentemente en los temas de desconcentración y descentralización educativa, acercándose, gradualmente, hacia una mirada al microsistema: la escuela como el lugar donde, finalmente, se concretan las políticas educativas¹.

García-Huidobro (2002) sustenta la tesis de que el buen funcionamiento de las escuelas es una condición necesaria para lograr la calidad de la educación. Señala que hasta los años 70 se enfatizaba en la investigación educativa el peso de los factores socioeconómicos sobre los resultados, invisibilizando la responsabilidad de la escuela sobre el logro de los aprendizajes. Señala que es a partir de los años 80 cuando se comienza a centrar la mirada en el “efecto establecimiento”, identificando los factores de productividad propios del modo de funcionamiento de las escuelas. Es así como se estudian las características de las escuelas eficaces; el clima que predomina en las mismas; el factor “identidad” en torno a objetivos compartidos. Asimismo, las políticas educativas transitan desde políticas centralizadas a otras crecientemente descentralizadas; desde políticas centradas en la acción estatal a políticas que integran la acción privada; y desde

¹ Edmons (1982), citado por Bernardo F. Báez, “El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa”. En: *Revista Iberoamericana de Educación* N° 4 (1994). Sammons y otros (1995) citado por C. Alvaríño y otros “Gestión Escolar: un estado del arte de la literatura”. *Revista Paideia* N° 29.

políticas prescriptivas a políticas orientadoras, que reconocen cierto grado de autonomía a las escuelas para tomar decisiones administrativas y técnico pedagógicas. A partir de este análisis, concluye que la unidad más apropiada para la promoción de los cambios educativos es la propia escuela².

Sin embargo, el paso desde un sistema fuertemente centralizado a uno con grados crecientes de autonomía enfrenta grandes dificultades al intentar permear la cultura escolar donde aún predomina la inercia de un sistema vertical que resiste el cambio de las prácticas de gestión a nivel de los establecimientos.

Algunas constataciones desde la realidad de las escuelas

La Reforma de la Educación en Chile, emprendida en el último decenio, comporta no solamente un cambio en los planes y programas de estudio o un cambio de metodología en la enseñanza. La Reforma implica el reconocimiento de un nuevo rol de la educación en la sociedad y ello implica un profundo cambio cultural en la escuela. Dicho cambio no se da por decreto, requiere ser promovido y, por lo tanto, gestionado, para que un conjunto de innovaciones prenda y se traduzca en aprendizajes más relevantes y más significativos para los alumnos.

A lo largo de la última década los gobiernos democráticos han realizado un esfuerzo significativo por mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo en sus distintos niveles, a través de la implementación de una multiplicidad de programas y proyectos orientados tanto a mejorar la cobertura como a apoyar la implementación del nuevo currículo.

² García-Huidobro S., Juan Eduardo (marzo 2002). “La escuela centro de las políticas para lograr calidad y equidad en la educación”, Documento de Trabajo. Santiago de Chile.

No obstante, a seis años del inicio formal de la Reforma Educativa en Chile, se ha constatado que el avance en la implementación del nuevo currículo, en términos generales, no se traduce aún en mejores resultados de aprendizaje para el promedio del país. Resulta importante, sin embargo, destacar que en aquellos sectores donde se ha adoptado una acción focalizada se han observado avances significativos. Tal es el caso de las escuelas de sectores de pobreza que han recibido un impulso sustancial en cuanto a recursos y perfeccionamiento docente, y, en especial, en las escuelas rurales que han sido objeto de un programa de mejoramiento específico (MECE Rural), iniciativa basada en la conformación de microcentros de apoyo a los docentes que atienden multigrado.

Así, la Reforma ha desplegado una multiplicidad de estrategias y recursos para mejorar los procesos educativos y ha demostrado que es posible reducir –con acciones intencionadas– la brecha calidad-equidad. Sin embargo, no basta con dotar a las escuelas con diversos recursos de aprendizaje, por ricos que estos sean. Para que ellos puedan ser aprehendidos y apropiados por la comunidad escolar se requiere intencionar y fortalecer la gestión interna y externa del centro educativo para que esta se transforme en el hilo conductor que enhebre tanto la organización como los recursos en torno a los aprendizajes de los alumnos.

El desafío se constituye hoy en cómo lograr que la escuela, en tanto organización, articule los procesos necesarios para que se logren aprendizajes significativos.

Gestión escolar integral: la búsqueda de un concepto que dé cuenta de la complejidad de la escuela

La necesidad de conceptualizar un modelo de gestión integral de calidad para los centros escolares surge desde tres constataciones: del reconocimiento de la escuela como una organización compleja; de la percepción de que el rol de la escuela ha cambiado, sin que se perciban señales profundas de su transformación; y de la necesidad

de concebir una gestión capaz de articular en forma sistémica las innovaciones que impulsan los procesos de reforma educacional.

Son múltiples las razones que sustentan la complejidad de la escuela. En primer lugar, su objeto mismo, cual es formar personas para su desempeño ciudadano, lo cual significa objetivar, a través de un currículo, pero también a través de las prácticas cotidianas, ciertos conocimientos, habilidades y valores socialmente consensuados. En segundo lugar, como bien sabemos, la educación tiene un impacto determinante en la estructura social y económica, en tanto la escolaridad determina, en gran medida, la inserción social de las personas y el grado de desarrollo del país, en su conjunto. Esto, en lo que se refiere a su impacto. Por otra parte, y desde el punto de vista mismo de la organización, es compleja, en tanto a ella concurren una diversidad de actores: alumnos, docentes y familias, de una gran heterogeneidad sociocultural y económica provenientes de diversos contextos, y debe dar respuesta a una multiplicidad de demandas que surgen desde los distintos ámbitos de la sociedad (salud, justicia, trabajo), y de la propia comunidad de la cual forma parte. Por último, su evaluación es, asimismo, compleja por el hecho de que el proceso educativo es un proceso gradual y a largo plazo, lo que dificulta y torna imprecisa la medición de sus efectos.

En cuanto al cambio de rol de la escuela, este se avizora desde distintas perspectivas. La revolución científica y tecnológica –y su consiguiente impacto en los modos de producción y organización social– ha desplazado a la escuela como el “locus” del conocimiento. Se reconoce que el conocimiento navega, circula, se reproduce y se multiplica a una velocidad inimaginable, y que ningún currículo que descansa sobre contenidos será capaz de contener. En efecto, debido a la aceleración en la producción de nuevos conocimientos, el currículo se distancia cada vez más de ellos, lo que lleva inevitablemente a la obsolescencia del mismo.

Desde otra óptica, se observa la pérdida de capacidad de socialización de la escuela, si tomamos en consideración que la familia ha cambiado radicalmente su estructura a lo largo del último siglo, en

tanto la escuela se ha mantenido incólume a los cambios de época³. Desde los proyectos de desarrollo económico y social, asimismo, se constata el desvanecimiento de la “promesa social” de la escuela como vehículo privilegiado de ascenso social. La devaluación de la educación y el desempleo ilustrado –fenómenos antes sólo propios de las sociedades desarrolladas– son realidades que nos golpean día a día.

Finalmente, la crisis de identidad, producto de la globalización y los cambios societales, que afecta a toda la sociedad, pero en particular a los jóvenes, obliga a repensar la gestión de la escuela a través de una visión sistémica de la organización que permita articular la mirada en torno a la ocurrencia de los aprendizajes otorgándoles sentido y dirección estratégica.

De una gestión burocrática a una gestión de la calidad

La noción de gestión está cargada de distintos significados, entre los que se relevan básicamente dos: una noción de gestión entendida como sinónimo de administración de una organización que sigue determinados procesos, y otra, abarcativa, en la cual se la concibe como un conjunto de acciones articuladas entre sí, que posibilitan la consecución de la intencionalidad de la institución, en este caso, la educativa.

Como sabemos, la gestión, como concepto, ha sido importado desde la teoría de las organizaciones, y en su acepción primaria se limita a la administración de los recursos. A partir de los profundos cambios que han operado en las organizaciones, tanto productivas como de servicios, en la sociedad moderna el término “gestión” se ha ampliado a una visión sistémica. La escuela, finalmente, ha sido asumida como una organización compleja. Dicha complejidad ha sido reconocida entre quienes lideran el pensamiento sobre una concepción global de la noción de calidad de la educación.

³ Tedesco, J.C. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Grupo Anaya S.A. Madrid.

López Rupérez (1999)⁴ señala: “...esa concepción global o integral de la noción de calidad escolar nos remite, necesariamente, a la correspondiente aproximación global o integral en la forma de gestionarla. La gestión de la calidad en los centros docentes ha de ser, pues, global, incidiendo sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos y sobre los resultados; promoviendo sus acciones recíprocas y orientando el sistema, en su conjunto, hacia ese estado cualitativo que caracteriza las instituciones educativas excelentes”.

A lo largo de los últimos años el PIIE⁵ ha venido construyendo un enfoque sobre gestión escolar que la concibe como el eje articulador de todas las acciones que emprende la comunidad escolar para promover y facilitar el logro de la intencionalidad pedagógica de la institución. A través del conocimiento que hemos ido generando a partir del trabajo realizado en distintas instancias del sistema escolar, hemos llegado a identificar *la gestión de la calidad de los centros escolares* como el proceso clave para promover una educación de calidad.

Gestionar, a nuestro entender, implica enhebrar, hilvanar, entretelar todo aquello que acontece diariamente en el cotidiano de la escuela con miras a un fin, una meta a lograr, que es una educación de calidad. *Gestionar, por ello, es hacer posible el logro del propósito de la institución.*

El Modelo Analítico de la Gestión Escolar como estrategia de reflexión sobre la práctica

En esta perspectiva, elaboramos inicialmente en el PIIE una guía metodológica para la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI)⁶, como un intento de levantar, conjuntamente con los

⁴ López Rupérez, Francisco. “Gestión de calidad en educación. Hacia unos centros educativos de calidad”, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1999.

⁵ Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.

⁶ Lavín H., Sonia y Silvia del Solar. *El Proyecto Educativo Institucional como Herramienta de Transformación de la Vida Escolar*, Editorial PIIE/LOM, Santiago de Chile, febrero, 2000.

docentes, el sentido de proponerse una visión común partiendo de la propia historia y vida cotidiana de la escuela.

Para ello adoptamos como estrategia analítica dotar de contenido a los distintos ámbitos de la gestión cotidiana de la escuela, a través de la revisión que hicieran los docentes de cada una de las dimensiones que la conforman. En este ejercicio descubrimos que el develar, a partir de sus propias prácticas, lo que diariamente realizaban, y presentarlo como en un espejo, les ayudaba a detectar aquellos aspectos críticos que estaban favoreciendo u obstaculizando la gestión pedagógica de la escuela, en la forma de lo que llamamos nudos y nodos de gestión. Así, a través del análisis y la observación, distinguimos los diversos procesos que se desarrollaban cotidianamente en el centro escolar. Encontramos, entonces, que algunos de ellos eran los que habitualmente se encuentran en la literatura, tales como los procesos pedagógicos, administrativos, financieros y organizativos. Sin embargo, observamos que había algunos procesos clave que resultaban, no obstante, invisibles: los relativos a la convivencia escolar, los que relacionaban al establecimiento con el resto del sistema educativo y los que lo relacionaban con su entorno inmediato y mediato, más allá de la comunidad y los padres de familia.

Identificamos así distintos ámbitos o dimensiones de la gestión escolar que dan cuenta de la multiplicidad de las interrelaciones que allí se establecen. Actualmente, distinguimos ocho dimensiones de la gestión que se realiza en un centro escolar, que relevan aquellos procesos que consideramos clave en la gestión de un centro educativo⁷.

Sin embargo, intuimos que lo que visualizábamos como dimensiones de la gestión tienen distinto carácter, por cuanto cumplen con

⁷ Ver *El Modelo Analítico de la Gestión Integral*, en: S. Lavín, S. del Solar, M. Fischer, J. C. Ibarra (2002).
La Propuesta CIGA: Gestión de Calidad para Instituciones Educativas, Editorial LOM/CONICYT/PIIE.

distintas funciones: una de ellas, la gestión pedagógica, es de carácter “nodal”, en cuanto en torno a ella deben confluir todas las acciones de gestión de los aprendizajes; cinco de ellas son de carácter “comunicacional” o “relacional” porque establecen las interrelaciones entre los distintos actores y los espacios posibles de aprendizaje (el de la convivencia al interior de la escuela; el que se relaciona con la familia y la comunidad; con el sistema educativo; con la estructura social y los medios de comunicación), y, por último, dos de ellas son de carácter “instrumental”, en tanto constituyen el soporte en el cual se sustenta la organización de la escuela y permiten que dichos aprendizajes se cumplan (las que se refieren a la gestión administrativa y organizacional del centro escolar).

Desarrollar una visión integral del centro educativo, desde la perspectiva de la gestión integral, permitió a los equipos directivos y a los docentes un alto grado de reflexividad sobre sus prácticas. Identificar tanto los “nudos” que obstaculizan los procesos como los “nodos” que constituyen elementos potenciadores de su desarrollo les permitió trazar con mayor nitidez tanto los objetivos estratégicos que encaminaban su acción como el diseño de los programas de acción y los proyectos específicos que fueron vislumbrando en su Proyecto Educativo.

Sin embargo, a lo largo del trabajo de asesoría y apoyo a los equipos de gestión, visualizamos la necesidad de dar un paso más. No era suficiente reflexionar y distinguir, era necesario construir un andamiaje, un mapa de ruta, que permitiera a los equipos de gestión pasar de la comprensión y del diseño del plan a la *acción* y que, por sobre todo, llevara a la comunidad escolar al cambio: a la transformación que implica el cambio desde una cultura de gestión burocrática a una cultura de gestión de la calidad.

La revisión de la literatura nos indica a través de diversos estados del arte sobre la organización escolar (Sammons *et al.* (1995); Sancho *et al.* (1998); Gento Palacios 1996), entre otros, cuáles son las variables que mayormente inciden en una “gestión efectiva” del

centro escolar: liderazgo profesional; visión y metas compartidas; clima escolar; expectativas elevadas sobre los resultados; reforzamiento positivo; cooperación familia escuela, entre muchas otras. Sin embargo, identificar los factores de eficiencia y eficacia escolar no responde del todo a la pregunta sobre los procesos que es necesario llevar a cabo para lograrlos, y menos aún, desde luego, a cómo lograrlo en distintos contextos.

Comprendimos que era necesario buscar estrategias conceptuales basadas en la evaluación de contextos y análisis de procesos en función de *variables-criterio*, no prescriptivas, que permitieran a los directivos y docentes orientar su acción, identificando cuáles eran los criterios y los procesos que permitían lograr determinados resultados. Pero esto tendría que lograrse sin simplificaciones engañosas: complejizando el análisis, ofreciendo esquemas comprensivos y de carácter sistémico para explicar y orientar el funcionamiento del centro escolar, sin caer en esquemas rígidos y deterministas de causa-efecto. Comprendimos que los factores de calidad no son “*transferibles*”, por cuanto estos se instalan en una cultura organizacional determinada que, finalmente, constituye el filtro necesario de toda transferencia.

En esta búsqueda nos introdujimos en los aportes, por una parte, de la teoría organizacional, y, por otra, observamos la evolución del concepto de calidad como principio de las organizaciones desarrollado en Japón a través de los aportes de Deming, Juran e Ishikawa. Dicho concepto ha ido evolucionando y revolucionando las organizaciones productivas y de servicios, a lo largo de los últimos 80 años. Actualmente, se reconoce como un concepto dinámico basado en la constante readaptación al cambio científico, tecnológico, social y cultural. Sus principios se sustentan en un enfoque sistémico, que promueve el compromiso de todos los actores de la organización con los resultados. Este enfoque permite satisfacer tanto al beneficiario, como al personal de la institución, y promueve la participación de todos quienes forman parte del proceso.

El modelo CIGA: calidad integral en la gestión de los aprendizajes⁸

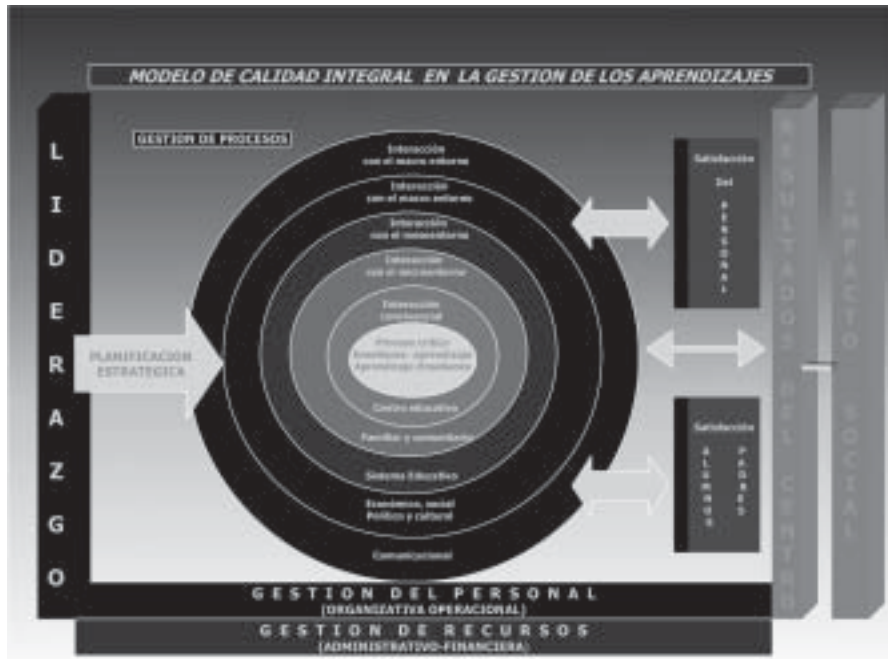
La mirada desde el movimiento de la calidad nos llevó, entonces, a considerar la fusión entre nuestros avances en las distinciones de la gestión educativa con el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad. Optamos por este enfoque por diversas razones: en primer lugar, porque se trata de un modelo profundamente humanista, por cuanto lo importante son las personas; en segundo lugar, porque es un modelo democratizador de la gestión, por cuanto requiere para su diseño e implementación de todos aquellos quienes conforman la organización; porque centra su mirada en los destinatarios del servicio educativo; porque aporta soluciones propias y conduce, mediante un proceso de reflexión, a una nueva forma de pensar y gestionar; y, por último, porque su finalidad no es conseguir un certificado –sin que ello se descarte– sino que establece parámetros de mejoramiento continuo, y afianza un proceso en espiral de mejoramiento de la calidad.

El Modelo generado se sustenta en el principio de que la calidad no está solamente relacionada con los resultados, sino, fundamentalmente, con los procesos que la hacen posible. No hay calidad en los resultados sin procesos de calidad. Asimismo, no hay calidad en las organizaciones sin la involucración de los actores, porque las organizaciones educativas de calidad responden a las necesidades y expectativas de sus beneficiarios, pero también del personal que allí labora.

El Modelo CIGA recoge los criterios del Modelo Europeo⁹, pero instala, en el corazón de dicho modelo, *el proceso crítico de “gestión de la enseñanza y del aprendizaje”*, con lo cual se releva lo

⁸ Lavín H., Sonia; S. del Solar; M. Fischer; J. C. Ibarra (2002). *La Propuesta CIGA: Gestión de Calidad para Instituciones Educativas*, Editorial LOM/CONICYT/PIIE/INTEC Santiago de Chile.

⁹ Está basado en el Modelo Europeo de Gestión de Calidad (EFQM), adaptado a los centros escolares por el Instituto de Tecnología Educativa (ITE) de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE).



específico de la gestión de calidad de los centros educativos. Ese proceso –para que sea efectivo y responda a las necesidades de los tiempos– tiene que ser articulado con distintos procesos relacionales o comunicacionales: en primer lugar, al interior del centro educativo mediante un clima adecuado de **convivencia entre los actores**, comprendiendo que en ella se manifiestan los valores y creencias de la institución que serán determinantes en la formación de los alumnos; en segundo lugar, **la articulación con el microentorno familiar y comunitario** permite establecer los vínculos entre la cultura de la escuela y el enclave cultural del cual los niños y jóvenes provienen; en tercer lugar, el vínculo con **el mesoentorno del sistema educativo**, entendiendo por él la necesaria articulación que se establece con las direcciones de educación, tanto municipal como provincial y las instancias regionales y centrales del sistema educativo, las cuales resultan ser determinantes para lograr un impacto efectivo de las políticas educativas en la gestión de los aprendizajes; en cuarto lugar, la relación que se establezca con el **macroentorno social, económico**

co, político y cultural permitirá a la escuela mantenerse alerta a los cambios sociales y la reorientación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y, por último, la vinculación con el **macroentorno comunicacional** –prensa-radio-televisión y el acceso creciente a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación– le permitirá no competir con los medios masivos, sino posibilitar el flujo de la información y del conocimiento.

Pero este conjunto de procesos no se generan sin el impulso del factor **liderazgo**, que es el detonador por excelencia de las acciones que emprende la organización. Dicho liderazgo no puede ser conducido por una sola persona. La organización se sustenta en un conjunto de liderazgos a distintos niveles, que tienen la capacidad de poner en marcha la institución. Sin embargo, dichas acciones tienen que tener un norte, una orientación estratégica que permita conducir un conjunto de procesos hacia finalidades concertadas. De allí que en una organización que tiende hacia la calidad el liderazgo requiera de un **proceso de planificación estratégica**, a mediano plazo, que articule todos los procesos de la organización.

En la base del modelo, se observan dos grandes procesos que sustentan la viabilidad del logro de la organización: **el proceso administrativo financiero y el proceso organizativo-operacional**. Una planificación estratégica disociada del diseño organizativo resulta inoperante, transformando a los planes en meras declaraciones de principios.

El conjunto de estos criterios: liderazgo, planificación estratégica y procesos constituyen en el Modelo los **“criterios agente” que posibilitan el logro de los “criterios resultados”**. Estos son: **la satisfacción de los alumnos y de los padres; la satisfacción del personal que allí labora; los resultados que obtiene el centro escolar, lo cual, en su conjunto, determina el impacto social.**

Los anteriores desarrollos nos han permitido visualizar la gestión de los aprendizajes como la función central a ser desarrollada por el centro escolar.

El Centro de Desarrollo Educativo como nodo articulador de ambientes de aprendizaje

Recogiendo esta visión sistémica de la gestión escolar llegamos a la convicción de que *la gestión estratégica de la calidad de la educación, “situada”¹⁰ en el centro educativo, se concretará en la medida que éste sea capaz de establecer la interacción entre los distintos ambientes de aprendizaje.*

Consideramos que la calidad de la educación se gestiona desde adentro hacia fuera del sistema, en un continuo dialéctico: en el centro está el alumno como protagonista privilegiado de dicho proceso, en interacción constante con el docente que cumple el rol pedagógico que sustenta el proceso de formación, pero en el cual él también es modificado en sus estructuras cognoscitivas y afectivas, en la medida que interactúa con sus alumnos.

La gestión de la calidad de la educación se origina, entonces, en las mediaciones que se desencadenan en el proceso educativo, donde el sujeto se pone en interacción intencionada con una multiplicidad de ambientes de aprendizaje:

- ***El primer ambiente, el ambiente-aula***, está constituido por este espacio privilegiado de aprendizaje colectivo, concebido no sólo como una sala física sino como espacio virtual. El niño, niña o joven no aprende aislado de su entorno. El o ella abre las compuertas de su necesidad de conocer y establecer puentes con su entorno. El profesor, como mediador de los aprendizajes, y a través de un proceso intrínsecamente pedagógico, detecta y tiende los puentes de conocimiento entre el saber elaborado y el saber cotidiano, contextualizando y dando sentido al conocimiento.

¹⁰ Está referida al concepto de “situación” de acuerdo a la connotación desarrollada por Carlos Matus (1970). Planificación Situacional Fondo de Cultura Económica, México.

- ***El segundo ambiente, el institucional, está constituido por el centro educativo en su conjunto.*** Es el lugar donde se asienta la posibilidad de que se logre el círculo virtuoso de aprendizajes en torno a un currículo, tanto explícito como invisible, constituido por las prácticas sociales y culturales que allí predominan.
- ***El tercer ambiente, el familiar,*** está constituido por el medio familiar donde se produce la socialización primaria, y donde el niño se forma a través de prácticas social e históricamente construidas, y que está en interacción de corresponsabilidad educativa con el centro educativo.
- ***El cuarto ambiente, el comunitario,*** es donde cobran sentido los saberes en contacto con otros sujetos, organizaciones e instituciones, tanto en el ámbito laboral como el cultural.
- ***El quinto ambiente, que atañe al sistema educativo en su conjunto,*** es el lugar donde se establecen los nexos con el currículo, las orientaciones de política educativa y con el sistema social y económico más amplio.
- ***El sexto ambiente atañe al macroentorno comunicacional global, de carácter virtual,*** que está constituido por la sociedad de aprendizaje, mediada a través de los sistemas de comunicación masiva.

Concebimos, por lo tanto, que la gestión de la calidad de la educación tendrá que transitar desde la gestión de un “*establecimiento tradicional*” –entendido como una escuela encerrada en sí misma, renuente al cambio, donde prevalecen prácticas pedagógicas y de gestión tradicionales– hacia un “*centro de desarrollo educativo*” conceptualizado como un colectivo de aprendizaje, que se desarrolla en el ámbito de una organización que aprende y que gestiona el conocimiento a partir de la articulación de los diversos ambientes de aprendizaje. Sustentando esta organización, se encuentra la estructura de soporte institucional que hace posible la conexión entre los mundos de oportunidades de formación de ciudadanía. En la medida

que logremos articular estos mundos será la medida en la cual logremos una educación de calidad.

“*El Centro de Desarrollo Educativo*”, a diferencia del “*establecimiento*”, se vislumbra como una organización con historia, en un contexto y con un proyecto de institución, es decir, una organización cultural, por lo tanto, viva, con capacidad de integrarse a la corriente de circulación del conocimiento para cumplir con su propósito central: la formación del ciudadano.

Bibliografía

- Alvaríño, C. y Arzola, S.; Brunner, J.; Recart, M.O.; Vizcarra, R.** (2001). *Gestión Escolar: un estado del arte de la literatura*. En: www.educarchile.cl
- Baldrige National Quality Program** (Informe año 2000). *Education Criteria for Excellence*.
- Casassus, J.** (2000). Descentralización de la Gestión a las escuelas y calidad de la educación: ¿Mitos o realidades? En: *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIV. N° 1-2 Santiago, Chile.
- Delannoy, F.** *Reformas en Gestión Educacional en los 90's*. Banco Mundial. En: www.educarchile.cl
- Donoso, P.** (2000). *La Gestión Escolar: Ampliando la mirada*. En: *Carpeta de Gestión Educativa*, Biblioteca del Profesor Programa de las 900 Escuelas, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Dyer, W. G.** (1988). *Formación de Equipos. Problemas y alternativas*. Addison-Wesley Iberoamericana, Wilmington, Delaware, E.U.A.
- Ezpeleta, J. y Furlán A.** (1992). *Compiladores. La Gestión Pedagógica de la Escuela*. UNESCO/OREALC Santiago, Chile.
- Fullan, M. G.; Stiegelbauer, S.** (1997). *El Cambio Educativo: guía de planeación para maestros*. México, Trillas.
- Gairín, J. y Darder, P.** (1997). *Organización y gestión de centros educativos*. Editorial Praxis, Barcelona.
- García-Huidobro, J.E.** (2002). “La Escuela, Centro de las Políticas para lograr Calidad y Equidad en la Educación”, *Documento de Trabajo*. Santiago de Chile.

- Gento Palacios, S.** (1994). *Participación en la gestión educativa*. Aula XXI Editorial Santillana, Madrid.
- Hidalgo Collazos, L. y Cuba Marmanillo, S.** (1999). *Construyendo la Nueva Escuela*. Volumen I y Volumen II Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas, Lima.
- ITE/CECE Boletines** (2000-2001). *Club de Calidad* N^{os}. 1, 2, 3, 4, 5. Confederación Española de Centros de Enseñanza, Madrid.
- Lavín H., S. y Del Solar, S.** (2000). *El Proyecto Educativo Institucional como Herramienta de Transformación de la Vida Escolar*. Editorial LOM/PIIE, Santiago de Chile.
- Lavín Herrera, S.** (2000). "Proyecto Educativo Institucional: ¿ritual o estrategia de transformación?" Ponencia presentada al Seminario Iberoamericano El Proyecto Institucional: Implicaciones en la gestión escolar. Santiago de Chile. 22 al 24 de noviembre de 2000.
- Lavín, S.; Del Solar, S.; Fischer, M.; Ibarra, J. C.** (2002). *La Propuesta CIGA: Gestión de Calidad para Instituciones Educativas*. Editorial LOM/CONICYT/PIIE/INTEC, Santiago de Chile.
- López Rupérez, F.** (1999). *Gestión de Calidad en Educación. Hacia unos centros educativos de calidad*. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- López Rupérez, F.** (1997). *La Gestión de Calidad en Educación*. Editorial La Muralla, S.A. Madrid.
- Pozner de Weinberg, P.** (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires.
- Senge, P. con: R. Ross/ B. Smith** (1994). *La Quinta Disciplina en la Práctica. Cómo construir una organización inteligente*. Editorial Granica, México D.F.
- Swieringa, J. y Wierdsma A.** (1995). *La Organización que Aprende*. Addison-Wesley Iberoamericana, México D.F.
- UNESCO/OREALC** (noviembre 1994). *Medición de la calidad en educación ¿Por qué, cómo y para qué?* Volúmenes I, II y III Replad OREALC/ UNESCO, Santiago, Chile.