

## Gestión de las escuelas en el nuevo milenio: un compromiso con el aprendizaje generacional

### *Managing schools in the new millennium: a commitment to generational learning*

Brígido, Ropa-Carrión<sup>1</sup>  ; Marcos, Alama-Flores<sup>2</sup> ; Alberto Octavio, Carranza-López<sup>3</sup> ; Candelaria, Flores-Miranda<sup>2</sup> ; Johan Edgar Ruiz-Espinoza<sup>4</sup> 

(1) Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Escuela de Posgrado Walter Peñaloza Ramella, Lima, Perú.

(2) Universidad Nacional de Huancavelica, Facultad de Ciencias Agrarias, Escuela Profesional de Agronomía, Huancavelica, Perú.

(3) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Administrativas, Escuela Profesional de Administración, Lima, Perú.

(4) Universidad Peruana Los Andes, Facultad de Medicina Humana, Sociedad Científica de Estudiantes de Medicina Humana Los Andes (Sociemla), Huancayo, Perú.

### Resumen

La gestión escolar, como proceso integral, abarca la planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de todas las acciones, actividades y procesos que se desarrollan en la escuela para alcanzar los fines educativos establecidos. Por ello, la gestión escolar es considerada un factor clave para la calidad de los logros de aprendizaje, ya que facilita la armonización, dinamización y compromiso de todos los elementos del sistema escolar en pos del cumplimiento de los objetivos educativos. Este manuscrito destaca la importancia de la gestión escolar y analiza este concepto en consonancia con los enfoques de la ciencia positivista de la administración educativa, la gestión educativa estratégica o pospositivista, la gestión compleja y la gestión holística. Asimismo, reflexiona sobre la imperiosa necesidad de formar gestores educativos especializados y la estructura de la gestión según los enfoques mencionados. Para ello, se han seguido las pautas y lineamientos del enfoque de investigación cualitativa y del método del círculo hermenéutico.

**Palabras Clave:** gestión escolar, gestión estratégica, gestión compleja, gestión holística, modelos de gestión.

### Abstract

School management, as an integral process, involves the planning, execution, monitoring, and evaluation of all actions, activities, and processes developed in the school to achieve the established educational goals. Therefore, school management is considered a key factor for the quality of learning achievements, as it facilitates the harmonization, dynamization, and commitment of all elements of the school system towards fulfilling educational goals. This manuscript highlights the importance of school management and analyzes this concept in line with the approaches of the positivist science of educational administration, strategic or post-positivist educational management, complex management, and holistic management. It also reflects on the urgent need to train specialized educational managers and the structure of management according to the mentioned approaches. For this purpose, the guidelines and principles of the qualitative research approach and the hermeneutic circle method have been followed.

**Keywords:** school management, strategic management, complex management, holistic management, management models.

Recibido/Received	09-11-2024	Aprobado/Approved	12-12-2024	Publicado/Published	15-12-2024
-------------------	------------	-------------------	------------	---------------------	------------

## Introducción

En América Latina y el Caribe, los sistemas educativos se encuentran en una situación de crisis y no responden a los retos sociales, políticos, económicos y morales que demanda la sociedad del siglo XXI, en la que perviven la pobreza de grandes mayorías de la población y la riqueza concentrada en muy pocas familias, la superabundancia y la insolidaridad, la desigualdad en las oportunidades, las intolerancias, los conflictos, el desarrollo de nuevos centros de poder, el fanatismo, el problema del equilibrio ecológico y el calentamiento global, que demandan soluciones integrales y holísticas para hacer realizable la continuidad de la humanidad —con mejores condiciones de vida— y la ansiada felicidad.

Desde la línea de razonamiento de Aguerrondo y Vaillant (2015), el sistema educativo contribuye a la reproducción de las inequidades y las desigualdades sociales y económicas en las diferentes regiones de América Latina y el Caribe, así como en los países pobres del mundo, al segregar las escuelas —el “*apartheid* escolar”— entre los potentados económicos y los pobres. Esta situación plantea la necesidad de un cambio de paradigma educativo, con el propósito de ofrecer una educación de mejor calidad para todos, en condiciones de igualdad y de manera oportuna.

Los porqués que explican la crisis y los fracasos del sistema educativo están asociados con el modelo del sistema concerniente a los objetivos de desarrollo y construcción de estados modernos, así como al desarrollo de un basamento económico de tipo industrial, para los cuales eran necesarios la formación de la mano de obra para las industrias incipientes o dependientes de empresas internacionales, la formación de burocracias necesarias para la administración pública, las élites políticas, la generación de culturas homogéneas en detrimento de la diversidad cultural y la formación para la ciudadanía de uniformidad ideológica. Asimismo, los resultados alcanzados en los aprendizajes de los educandos de la región antes referida están muy por debajo de los aprendizajes de los educandos de los sistemas educativos de los países del primer mundo, tal como lo demuestran los resultados de las evaluaciones internacionales PISA; y en el caso de la República del Perú, la situación se mantiene, ya que casi dos tercios de los educandos de la educación básica regular no logran los aprendizajes exigidos por los estándares establecidos; por eso, el nivel de calidad y la pertinencia constituyen serios problemas que afectan al sistema educativo.

Los estados de América Latina y el Caribe han enfrentado la crisis de sus sistemas educativos a través de meras y superficiales reformas de algunos factores, tales como los métodos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la dotación de equipos y materiales educativos, la ampliación de la cobertura, la equidad y pertinencia de los contenidos, el uso moderado de tecnologías de la información y la comunicación, la modificación de las políticas de descentralización, la organización y gestión de las escuelas, el acrecentamiento de los presupuestos y la generación de mínimos procesos de calidad, sustentados en las concepciones tradicionales del positivismo. La concepción de la educación tradicional orientada a la formación para el desarrollo industrial del siglo XIX sigue en vigencia. Ante esta realidad de la ineficiencia educativa, autores como Aguerrondo (1998), Ottone y Hopenhayn (2007), Aguerrondo y Vaillant (2015), Sander (2016) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015, 2016, 2017) plantean la necesidad de un cambio de los sistemas educativos asentado en una nueva visión que posibilite la máxima realización del ser humano en las dimensiones físico-biológica, racional y transracional o espiritual.

El reto del cambio educativo está relacionado con los cambios de actitudes y de predisposición para generar nuevas relaciones de interés y de compromiso desde las perspectivas política e ideológica, social, económica y valorativa de los países de América Latina y el Caribe que permitan la consecución del fin propuesto. Del mismo modo, se requieren cambios profundos y significativos en los factores directamente asociados a los sistemas educativos, como son los procesos pedagógicos y didácticos de aprendizaje, la misión clave de los docentes, la administración y gestión de los sistemas y de los procesos

endógenos de las escuelas, los mecanismos de dirección y control, y los procesos de gestión de la calidad del servicio educativo.

Todo sistema educativo es altamente complejo, dinámico y en constante proceso de circularización de las polirrelaciones entre sus componentes (Morin, 2000). A pesar de la complejidad, es posible reconocer la estructura cardinal del sistema educativo en los subsecuentes principios organizadores: filosófico, relativo a la finalidad de la educación; ideológico-político; pedagógico, que abarca los aspectos curriculares, didácticos y técnicos; y organizativo y de gestión o administrativo. Estos constituyentes estructuradores, que se encuentran inextricablemente vinculados, son causas y efectos de la circularización o de la dinámica que se desarrolla permanentemente en la práctica de las organizaciones educativas. Los constituyentes de cada uno de los principios organizadores generan también relaciones circulares de acuerdo con situaciones específicas que condicionan el desarrollo supercomplejo de los sistemas educativos (Aguerrondo, 1998; Morin, 2000; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2003).

En las organizaciones educativas —o las escuelas— como unidades fundamentales de organización del sistema educativo, están presentes los principios organizadores mencionados, particularmente la finalidad educativa, la ideología y la política, y las concepciones de la teoría educativa que orientan los procesos administrativos y de gestión de estas organizaciones. Los investigadores especializados en el estudio de los sistemas educativos, tales como Aguerrondo (1996, 1998), Ottone y Hopenhayn (2007), Aguerrondo y Vaillant (2015), Giménez (2016), Sander (2016), la Unesco (2003, 2016), y el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2014) de la República del Perú, concuerdan en que la gestión educativa es uno de los factores de la calidad educativa. Sin dejar de destacar la importancia de los otros factores señalados, en este manuscrito se pone particular interés en los planteamientos teóricos y en la praxis vigente de la gestión en las instituciones educativas; y para tal efecto se han aplicado escrupulosamente las fases y procedimientos de búsqueda, evaluación, análisis y síntesis del *Framework Salsa* (Grant y Booth, 2009; Codina, 2017, 2018, 2020).

## **Materiales y métodos**

La investigación fue de tipo cualitativo que pone en praxis el método del círculo hermenéutico, el cual permite interpretar la naturaleza compleja y dinámica de la gestión de las instituciones educativas, como un proceso interrelacionado de los diferentes dimensiones o factores dialécticos de la gestión que facilita el logro de las metas educativas de las escuelas. La estrategia del círculo hermenéutico permite la participación activa del equipo de investigación en sus diferentes etapas, ya sea de manera individual o agrupados en pequeños subgrupos para recolectar, organizar, analizar, discutir y establecer las conclusiones de cada uno de los subtemas que comprende el presente manuscrito. Asimismo, permite la dinámica de resolución de problemas de cada su subgrupo y la discusión final de las conclusiones, con la participación de todos los miembros del equipo de investigación.

El proceso recorrido en aplicación práctica del círculo hermenéutico incluyó las subsiguientes etapas y fases dialécticamente interrelacionadas: selección del tema de estudio; definición del objetivo; localización, recolección y organización de la información sobre los antecedentes; presentación de las conclusiones de los trabajos asignados a los subgrupos por parte de los integrantes del equipo de investigación; determinación de esquemas de análisis de los componentes del tema de gestión educativa y dinámica grupal para lograr consensos sobre los contenidos; presentación de trabajos asignados y aprobación por consenso de los contenidos de los informes; redacción final del informe y su aprobación por el equipo de investigación; y finalmente autorización para su publicación.

## **Resultados**

### **Conceptualización de gestión educativa**

Los procesos de gestión en general y la gestión educativa en particular se cimientan en las teorías científicas de la ciencia de la administración. Estas teorías concretan el estudio de los fenómenos

administrativos en enfoques y modelos representativos expresados en estructuras, principios, leyes, procedimientos y técnicas específicas que hacen factible la praxis y realización de los procesos administrativos y de gestión en la educación. En el *paper* de Ropa-Carrión y Alama-Flores (2022) acerca de la gestión organizacional, se establecieron los subsecuentes enfoques de la gestión administrativa: enfoque clásico mecanicista, enfoque sistémico, enfoque posmoderno o complejo y enfoque holístico, respaldados en las investigaciones de Aguerrondo (1998), Casassus (2005, 2009), Torres y Mejía (2006), Narváez et al. (2011) y Gairín (2015). Las conceptualizaciones de gestión educativa que se exponen a continuación siguen la línea de los antedichos enfoques o modelos.

El enfoque clásico mecanicista de la gestión corresponde a la concepción científica de la administración clásica de la ciencia positivista donde las organizaciones en general y las instituciones educativas son consideradas como máquinas perfectas de una relación unidireccional de causa-efecto. Para este enfoque la administración, gestión y gerencia son equivalentes, correspondiendo históricamente a la etapa de desarrollo de la modernidad.

El enfoque sistémico, al sostener que las organizaciones educativas son sistemas compuestos por elementos interrelacionados, considera a la gestión escolar como el gobierno o la dirección de la institución que determina el proyecto o plan y su implantación a través de equipos de trabajo altamente motivados y conscientes de su rol. La gestión compromete la actuación para alcanzar los objetivos propuestos, para lo cual ejecuta una cohorte de acciones relacionadas con la toma de decisiones, las concomitancias de poder, la coordinación, los procesos de planeación, la organización de las actividades pedagógicas asociadas con el aprendizaje, la evaluación institucional, y los vínculos con la comunidad educativa en general y las demás instituciones educativas (Pozner de Weinberg, 2008; Chacón, 2014).

Entre las nuevas teorías administrativas que emergen, destaca la gestión estratégica planificada, que define las organizaciones educativas como sistemas abiertos en constante proceso de interconexión con el entorno en el que actúan. Para una exitosa gestión, las instituciones educativas establecen estrategias que les permiten posicionarse en el contexto social al cual sirven ofreciendo el servicio educativo. En esta tendencia de gestión estratégica, los procesos de planeación, organización y dirección se centralizan en los órganos de alta dirección y en la administración pública se encuentran centralizados en la alta burocracia de los ministerios, y la parte operativa de la gestión se encomienda a la gerencia media que asume funciones y responsabilidades definidas y limitadas en las estructuras organizativas. La limitación de la gestión educativa en la gestión estratégica se deriva de la inexistencia del establecimiento de compromisos y motivaciones de los trabajadores para el logro de las metas de las organizaciones educativas (Cassasus, 2005; Posner de Weinberg, 2008; Sánchez 2013; Rico, 2016).

En el contexto de la teoría de la gestión estratégica de las instituciones educativas, la gestión escolar es conceptualizada como

una función dirigida a generar y sostener en el centro educativo, las estructuras administrativas y pedagógicas, como los procesos internos de naturaleza democrática, equitativa y eficiente, que permitan a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos desarrollarse como personas plenas, responsables y eficaces; y como ciudadanos capaces de construir la democracia y el desarrollo nacional, armonizando su proyecto personal con un proyecto colectivo (Gómez y Macedo, 2010, p. 41).

En esta línea de razonamiento, la gestión más que función es una conglomeración de acciones y procesos que posibilitan la realización de los procesos pedagógicos en las mejores condiciones en las instituciones educativas para el logro de aprendizajes de calidad. En este respecto, Gairín (2015) reconoce que la gestión es parte del proceso organizativo y de la dirección de las escuelas, que permite ejecutar acciones para poner en práctica los procesos anticipadamente definidos por la comunidad educativa. Por eso, Betancourt (2002) reconoce la gestión educativa como proceso vital para el desempeño de las instituciones educativas y su foco central es el despliegue de acuerdos consensuados

de la comunidad educativa que permiten generar culturas de desarrollo y creatividad organizacional, colectiva e individual.

El proceso de gestión educativa, en el marco de la gestión estratégica, involucra posicionar estratégicamente a las instituciones educativas en el contexto social concreto para lograr los aprendizajes establecidos como metas de las políticas del sistema educativo; asimismo involucra desarrollar procesos de planeación, organización y dirección, generar una cultura de compromiso y realización profesional, y promover en la conciencia de la comunidad educativa la necesidad de cambio de la comunidad local, nacional e internacional.

En la República del Perú y en toda América Latina y el Caribe, la gestión sistémica en la versión de la teoría de la gestión estratégica orienta y fundamenta la práctica de la gestión educativa tanto de la totalidad de los sistemas educativos como de sus subsistemas, acentuando como estrategia política la consideración de las escuelas como las unidades bases de la gestión, porque en ellas tienen lugar los procesos educativos de aprendizaje. A pesar de los esfuerzos demostrados en los últimos veinte años, los resultados alcanzados por la gestión de los sistemas educativos y por la gestión de las escuelas ostentan deficiencias muy circunspectas que necesitan ser superadas.

La gestión educativa, en el enfoque complejo, considera que el sistema educativo es muy complejo, diverso y multidimensional de conformidad con su ubicación y expresión en el contexto sociocultural de la realidad social. Un sistema conformado por elementos o subsistemas diversos, multimodales, en permanente proceso de cambio, abiertos, activos y altamente correlacionados, susceptibles de ser adaptados a las necesidades del contexto social. De igual modo, susceptibles de ser conocidos por medio de una visión comprensiva de las totalidades y del ejercicio de una crítica constructivista de acción colectiva que permita generar nodos de desarrollo y solución de dificultades en forma permanente. El sistema educativo como parte de la realidad social se conceptualiza como una red o un entramado de múltiples e imperecederas relaciones donde es improbable la desagregación y el hurgamiento por la independencia o trascendencia única de sus elementos y factores; por el contrario, el entramado o la red de múltiples relaciones debe ser comprendida como una totalidad en conexión con el contexto ambiental y sociocultural donde se desenvuelve (Morin, 2000; Arroyave, 2003; Narváez, 2011; Chacón, 2014).

Al ser la gestión un emergente que acepta el cambio como algo natural y la transformación de la realidad social que genera una constante incertidumbre, persevera por la innovación y la creatividad de los integrantes de la comunidad educativa, se orienta por los principios de diversidad y complementariedad de las múltiples manifestaciones del fenómeno educativo, donde las certezas y praxis exitosa de una situación no son necesariamente útiles en otros contextos. La gestión siempre está abierta a la generación de nuevas estrategias para afrontar lo fortuito, lo accidental, lo aleatorio, lo variable, lo eventual y lo riesgoso. Estas propiedades del fenómeno educativo obligan a la gestión a desarrollar procesos con una alta dosis de crítica, imaginación constructiva y capacidad por visionar la transformación de la escuela que permita el desarrollo integral de todos sus miembros. Es particularmente pertinente afirmar que el proceso de gestión es demasiado complejo y el itinerario se hace al andar.

Para la kosmovisión holística, la realidad o el kosmos es una totalidad, una trama, una red de holoarquía muy compleja compuesta por sistemas dentro de otros sistemas de mayor jerarquía y de creciente complejidad, donde las partes están interrelacionadas que se condicionan mutuamente. En esta kosmovisión, el ser humano forma parte del ser del universo y constituye una unidad cósmica. El proceso educativo como fenómeno, desde la óptica de Wilber (2001), forma parte de los cuadrantes del interior del yo y del nosotros del interior intersubjetivo; por tanto, es un fenómeno muy complejo, cuya comprensión, entendimiento o aprehensión necesariamente requiere del desarrollo pleno de la humanidad en la kosmovisión holística. En tal sentido, Wilber (2001) sostiene que



cualquier educación auténticamente integral no debería centrarse exclusivamente en imponer el meme verde [léase como conocimiento racional o racionalidad] a todos los alumnos, sino en comprender que el desarrollo se despliega a través de una serie de olas concretas de inclusividad cada vez mayor ([...] la conciencia atraviesa una serie de olas que van desde la arcaica, hasta la mágica, la mítica, la racional y la integral), y que, por tanto, una educación realmente integral no debería subrayar tan solo la última ola, sino el adecuado desarrollo de todas ellas (p. 81).

El ser humano forma parte de la trama de la vida del universo; la vida humana es un *continuum* histórico-social, un camino constante de autorrealización asentado en la toma de conciencia individual hacia la realización plena de todas sus potencialidades. En la *kosmovisión* holística, las instituciones educativas, en el contexto del arte de educar, en y para la vida, en y para la comprensión individual y social, en y para la democracia y la justicia, en y para el amor pleno e incondicional y cardinalmente para la trascendencia hacia la vida de plenitud en lo espiritual, centran su labor educativa en la toma de conciencia individual y social, en el impulso del desarrollo de la conciencia planetaria o mundicéntrica y en el desarrollo espiritual o vida trascendente de la naturaleza humana (González, 2017).

En la visión holística, las instituciones educativas constituyen una realidad social muy compleja o un “micromundo” dentro del mundo social, donde tiene lugar una cohorte de variables, acciones y reacciones que se interrelacionan y forman eventos de diferentes niveles, cuya formación, desarrollo y devenir son constantes, de naturaleza diversa y de carácter multifacético orientada a la formación integral del ser humano en sus dimensiones biológico-racional-emocional-espiritual.

La gestión de las instituciones educativas, en la *kosmovisión* holística, implica la toma de conciencia de los principios y la praxis en la mencionada *kosmovisión*, el involucramiento sincero y permanente de todos los interesados en los procesos de educación, y el desarrollo de una verdadera comunidad educativa comprometida con la visión y transformación integral del ser humano. En otras palabras, efectuar un ajuste intersubjetivo de la visión, misión y finalidad de las instituciones educativas. En esta perspectiva de convertir las escuelas en comunidades interconectadas, Kumar (2004) contempla que las escuelas deberían ser “[comunidades] de [estudiantes], padres, profesores [y organizaciones sociales], en las que todas se conozcan y trabajen, celebren y desarrollen sus ideas en conjunto” (p. 10). Del mismo modo, el maestro iluminado Osho (1993) sostiene que la educación debe estar a cargo de una comunidad organizada y conformada por personas experimentadas en el crecimiento del ser humano.

El proceso de gestión de las instituciones educativas, en esta *kosmovisión* holística, se enmarca en el desarrollo de los procesos de comunicación permanente de manera horizontal y comprometida asentado en la negociación, la comprensión, los acuerdos consensuados y el liderazgo existencial. Los procesos de gestión se sustentan en los conocimientos científicos y filosóficos fluidos de la comunidad educativa, así como en la permanente experimentación de los aprendizajes para lograr una vida plena de felicidad y amor incondicional.

### **Alcance o importancia de la gestión educativa**

La razón de ser de los sistemas educativos y de las escuelas es el logro oportuno y de calidad de los aprendizajes de los educandos. Para el logro de esta meta, es necesario desarrollar un conglomerado de estrategias que son definidas, implementadas o ejecutadas, monitoreadas y evaluadas por el proceso de gestión. Existe un estrecho vínculo entre la capacidad de los sistemas educativos y las escuelas con los procesos de gestión, ya que la acción de gestionar transita, armoniza y compromete todas las estructuras, elementos y acciones que tienen lugar tanto en los sistemas educativos como en las instituciones educativas (escuelas). Por eso, la gestión se considerada como un factor clave y de gran alcance para el logro de los objetivos de aprendizajes de calidad.

El alcance o importancia de la gestión se demuestra por la amplitud de las acciones educativas que engloba y por la continuidad en el tiempo y en el espacio de los procesos que tienen lugar. La gestión educativa comprende los procesos de planeación, organización, dirección, coordinación,

monitoreo y evaluación de resultados; todos ellos interrelacionados en círculos concéntricos virtuosos en permanente desarrollo y conformados por personas y grupos de interés altamente coordinados e implicados.

La gestión como proceso práctico implica realizar una cohorte compleja de acciones planificadas y previstas para lograr los aprendizajes de calidad. Esta cohorte de acciones se asocia al funcionamiento pedagógico-didáctico, legal y político, cultural y operativo de las instituciones educativas de cualquier nivel educativo. Incluye las acciones relacionadas con el planeamiento y definición de la visión, la misión, los valores, las metas institucionales y las estrategias organizacionales; el desarrollo de iniciativas de nuevos proyectos de innovación educativa; la implementación, el seguimiento, y la sistematización de datos e información de los resultados logrados; el desarrollo de los procesos pedagógicos y didácticos; los sistemas de supervisión y seguimiento docente, la administración y el desarrollo del conocimiento organizacional; la evaluación del logro de los aprendizajes; la definición de los procesos logísticos de coadyuvación a los procesos pedagógicos; la administración de los recursos materiales, financieros y bibliográficos, y el seguimiento y evaluación de los resultados administrativos logrados. En este sentido, la gestión es el proceso de acompañamiento, orientación o liderazgo de la comunidad educativa organizado por responsabilidades asumidas voluntariamente por los miembros de la comunidad. Por ello, la gestión educativa incorpora y compromete a todos los actores intrínsecos y extrínsecos de la comunidad educativa, como son los estudiantes, los docentes, los directivos, los administradores, los padres de familia, las organizaciones de la comunidad comprometidas con la educación, así como los responsables de todo el sistema educativo, cuyo interés es la gestión adecuada para el logro de los aprendizajes de calidad. Por eso, la gestión es el centro de las operaciones de las instituciones educativas y “abre paso a la transformación y a la implementación de los proyectos (...) del desarrollo institucional” (Rico, 2016, p. 63). Ahí radica la importancia de la gestión, al estar asociada a los éxitos e impactos positivos de los logros educativos, o los fracasos y rechazos de las escuelas.

### **Gestión y formación**

La gestión educativa como proceso complejo conducente al logro de las metas de los sistemas y de las organizaciones educativas, involucra un conglomerado sistemático de actividades, tareas, acciones de tipo formal e informal, de acuerdo a las circunstancias y realidades particulares de cada sistema y organización educativa, relativas al planeamiento de la visión, la misión, los valores, los objetivos, las estrategias organizacionales, las estrategias y metodologías de aprendizaje y enseñanza. La definición de estructuras organizativas, la definición de procesos y procedimientos, la generación de proyectos de innovación, el cambio y desarrollo organizacional, la logística y organización de los recursos, los aspectos financieros y contables, la definición de estrategias de ingresos, la permanencia y desarrollo del talento humano. Asimismo, incluye los procesos de liderazgo en las prácticas de ejecución, asesoramiento, seguimiento, monitoreo y evaluación de los procesos pedagógicos. Los procesos de conexión, aseguramiento, mantenimiento y continuidad con la asociación de padres de familia y la comunidad educativa organizada. Los procesos de rendición de cuentas de los resultados, tanto a los órganos superiores del sistema educativo como a los padres de familia y a la comunidad organizada. Agrys y Schon (1978), al destacar la práctica de gestión educativa, afirmaron que es “la capacidad de articular las representaciones mentales de los miembros de una organización” (citado por Correa et al., s. f., p. 8). Esta noción de gestión se concreta con mayor amplitud por Casassus (2009) cuando sostiene que es la “capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización (...) [para que suceda lo que se ha decidido que suceda]” (pp. 17-18).

La gestión educativa reconoce la complejidad, el dinamismo, la aleatoriedad y la singularidad o particularidad de las relaciones entre los procesos en las organizaciones educativas; por ello, resalta la construcción y desarrollo compartido por la comunidad educativa de una visión de futuro, cuya construcción y consecución requiere de un talento humano con maciza implicación y motivación,

capacidades, habilidades y destrezas profesionales necesarias y fundamentales. De igual modo, demanda de una dirección con competencias, habilidades y capacidades para gestionar los conocimientos en la perspectiva de una escuela que aprende en forma continua; una construcción consciente de una cultura comprometida con el cambio, la calidad y la educación para y en la trama de la vida de progreso y desarrollo constante; un alineamiento de los objetivos e interés de los diferentes miembros de la comunidad educativa; una toma de decisiones participativa y democrática, una descentralización de poder y responsabilidades compartidas; un seguimiento, control y cultura de autocontrol de las actividades programadas; y una motivación e incentivación de la creatividad en el desarrollo de las actividades personales y grupales (Casassus, 2005, 2009; Garant, 2008; Ansión, 2008; Giménez, 2016; Spinelli, 2017; Correa et al., s. f.).

Las características ubicuas de los procesos educativos exigen diversas, múltiples y cambiantes competencias, capacidades, destrezas y habilidades a los responsables de direccionar los procesos implicados en los sistemas y organizaciones educativas.

Generalmente, las competencias para la gestión están asociadas con los conocimientos disciplinares de las ciencias de la educación (pedagogía y didáctica), la administración (planeamiento, organización, dirección y control), la psicología, el comportamiento organizacional, la sociología, el liderazgo personal y organizacional y la filosofía —en el neoliberalismo se considera como mera especulación metafísica e innecesaria para la vida social— que sirven de basamento teórico y consistencia para los procesos de gestión educativa basados en la investigación científica, que aún los doctores y los maestros de la educación soslayan al desarrollar procesos de gestión sin comprensión de las necesidades, intereses y carencias de la realidad social donde tiene lugar la educación. Es necesario asimismo el conocimiento de políticas educativas y las normas legales que las fundamentan para enmarcar la gestión dentro de las normas legales definidas por los sistemas educativos.

El pleno ejercicio de la gestión demanda igualmente competencias técnicas y procedimentales; estrategias y técnicas de aprendizaje; estrategias y técnicas de enseñanza; técnicas de planeamiento, organización y elaboración de diagnósticos situacionales de la realidad que circunda a la organización escolar; uso de las TIC —indefectibles en estos tiempos de pandemia de Covid-19—; técnicas de toma de decisiones; técnicas para distribuir el poder y empoderar; técnicas para trabajar en equipo; técnicas para implementar procesos de construcción del conocimiento y cultura organizacional; técnicas de construcción de modelos abstractos; procedimientos para generar consensos sobre la visión y misión organizacional; procedimientos para resolver conflictos, generar aquiescencias, implicaciones y compromisos a corto, mediano y largo plazo; procedimientos de resiliencia; procedimientos para experimentar en laboratorios de ciencias formales y ciencias sociales; procedimientos de mejora continua; procedimientos de desarrollo personal y en la organización —por mejor decir, desarrollo pleno de las capacidades cognitivas, emocionales y espirituales individuales, planes de rotación, encargaturas y ascensos en la organización—; entre los más relevantes.

Adicionalmente de las competencias cognitivas y técnicas, el ejercicio de la gestión demanda de una serie de competencias de tipo artístico, porque la gestión involucra desarrollar una cohorte de actividades en respuesta a las necesidades sociales específicas y dinámicas de una determinada comunidad, lo que exige las cualidades de un director de orquesta donde la melodía dependa del conjunto de quienes la componen, así como las cualidades de un director de una obra de teatro que dirige el accionar de las artistas individuales que están expuestos a las circunstancias de tiempo y espacio, que es dinámico como la naturaleza del fenómeno que se interpreta. La gestión implica la lectura permanente de la implementación, el seguimiento y el control de las actividades en proceso de ejecución para enmendar o, en su caso, motivar su realización. Así pues, la gestión depende de circunstancias de las que generalmente no se dispone de toda la información. La gestión como arte implica acciones creativas y singulares a tenor de las condiciones intrínsecas y extrínsecas, así como de la naturaleza



concreta de las demandas o situaciones educativas que son diferentes a los procesos rutinarios y estructurados.

Por aditamento, la gestión requiere de dotes de una gran imaginación para soñar con mundos diversos y posibles; por mejor decir, soñar que la institución educativa logra su visión y misión, todos trabajan y despliegan sus mejores esfuerzos innovadores y creativos para el progreso y desarrollo integral no solo de los estudiantes, sino también de la comunidad de docentes; todos hacen posible a través de la educación, mundos mejores sin violencia, pobreza, con democracia, realización personal y grupal; todos despliegan su amor incondicional por el ensanchamiento de su espiritualidad. La condición de este sueño se fundamenta en la intuición y comprensión de las realidades en función a la naturaleza humana de la bondad. El soñar con mundos mejores se sustenta en el sucesivo principio: el hombre es creador de su propio destino y es creador en esencia. Gestionar no solo es soñar e imaginar, sino que comporta ser un jugador por el sueño con reglas (*game*) y muchas veces sin ellas (*play*), para lo cual es necesario desarrollar equipos de trabajo de alta competencia y con identidades definidas para saber jugar y conseguir victorias. Spinelli (2017), al resaltar esta última competencia, sostiene que

la práctica de la gestión está centrada en procesos blandos que no se pueden operacionalizar, a diferencia de lo instrumental [técnica] (...). La gestión no es solo técnica, sino también —y de manera preponderante— política y situacional. La gestión (...) [es] práctica, lo cual no significa negar el conocimiento. (...). [La gestión es] pasión, flexibilidad e intuición, [que] no son conceptos que la academia haya jerarquizado (p. 587).

La formación en gestión escolar compromete un proceso sistemático para desempeñarse en un escenario de alta complejidad, de incertidumbre y de aprendizaje permanente como es el proceso de educación en y para la urdimbre de la vida. En Europa, la formación se lleva a cabo mediante programas de formación profesional, formación y acompañamiento en la dirección de escuelas, seguidos por procesos de actualización y desarrollo permanente de programas especializados y de posgrados. En países como Dinamarca, Francia, Gran Bretaña, Finlandia, Reino Unido, Bélgica, Rumanía y Austria, la formación en gestión es obligatoria (Huber y West, 2002; Informe Eurydice, 2006, 2007; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2007; citados por Garant, 2008).

En Francia, la formación para la gestión educativa es imperiosa, se imparte en institutos especializados en gestión, y se accede a ella mediante un proceso de selección riguroso. Los contenidos curriculares incluyen administración, legislación, procesos de gestión pedagógica, logística, gestión de talento humano, técnicas de gestión presupuestaria y psicología organizacional. Las estrategias metodológicas aplicadas abarcan el desarrollo de seminarios modulares orientados a los procesos concretos que demanda la gestión escolar, el desarrollo de prácticas en las organizaciones escolares lideradas por mentores experimentados en problemas reales de gestión, los mismos que son evaluados de manera rigurosa y objetiva y culminan con la aprobación de trabajos de investigación sobre gestión educativa, que constituyen el sustentáculo de la carta de misión de los responsables de la gestión educativa.

En Gran Bretaña, la formación de los directores de las instituciones educativas es obligatoria y es de responsabilidad del Ministerio de Educación. El *National Colleague for School Leadership (NCSL)* es el encargado de adjudicar los contratos para la formación en gestión a los prestatarios regionales, a través del cual se garantiza la calidad de la gestión de todo el proceso educativo. Garant (2008) sostiene que

el programa está articulado en base al *National Professional Qualification for Headship (NPQH)* sustentado en una definición de competencias y en una búsqueda sistemática de mejoramiento de la enseñanza, así como en base al *National Standards for Head Teachers (NSHT)* —el cual ha sido elaborado conjuntamente con los diversos actores educativos—. El *NSHT* considera 5 estándares nacionales: dar forma al futuro; liderar el aprendizaje y la enseñanza; desarrollarse a

sí mismo y trabajar con los demás; gestionar la organización; asegurar la rendición de cuentas, y fortalecer la comunidad (p. 128).

La formación se orienta a la consecución de las competencias de gestión y dirección de las instituciones educativas; los contenidos comprenden la gestión y dirección estratégica de la calidad en los procesos educativos, el seguimiento y evaluación de la eficacia y eficiencia de las escuelas, los procesos de gestión pedagógica de enseñanza-aprendizaje, la gestión de talento humano, la gestión de los recursos y los procesos de administración financiera. Las estrategias de desarrollo del programa engloban cursos, seminarios, talleres, estudio de casos, simulaciones y prácticas sobre situaciones reales de gestión a cargo de docentes experimentados, y el desarrollo de investigaciones a través de asesorías y consultorías especializadas y referentes a la problemática real de los procesos de gestión que enfrentan las organizaciones educativas.

Por la naturaleza de alta complejidad, el carácter contingencial y la gran incertidumbre del contexto que enfrenta la gestión de la educación, autores como Casassus (2005), Garant (2008), Lator (2008), Sime (2008), Aguerrondo y Vaillant (2015) y Spinelli (2017) consideran necesario convertir las escuelas en organizaciones que aprenden, en vista de que la gestión educativa es un proceso permanente y sistemático de mejora de calidad. La gestión de una organización que aprende involucra procesos de aprendizaje individual, grupal y organizacional muy complejos que requieren de apoyo y de dirección situacional para desarrollar su cultura organizacional. La implantación de la dinámica de gestión del conocimiento en las escuelas es un proceso de largo plazo, porque supone la construcción sinuosa del conocimiento colectivo con sentido grupal y de significados compartidos en la práctica educativa que permite el logro del objetivo educativo. Los resultados de gestión del conocimiento emprendida por las institucionales educativas demuestran resultados positivos por mejorar permanentemente los procesos de aprendizaje tanto de los estudiantes y docentes como de los responsables de la gestión educativa.

En América Latina se muestran marcadas deficiencias en la formación en gestión educativa y una ausencia de investigaciones en torno a este tema que coadyuven en la calidad de la educación. En general, en la formación de educadores en América Latina y el Caribe, se constata la ausencia en formación en las instituciones de nivel superior —léase universidades y escuelas de pedagogía de pregrado— en competencias de gestión, y se ha reemplazado por insuficientes contenidos sobre administración o procedimientos legales para la administración educativa. En la investigación en torno a gestión, a excepción de los últimos cinco años, no se cuenta con estudios sobre modelos de gestión y su aplicación a los procesos de gestión educativa que permitan sistematizar la información sobre las bondades de los diferentes modelos y sus posibles aplicaciones a los procesos de gestión educativa (Casassus, 2005; Sime, 2008).

Por lo regular, en América Latina y el Caribe, a pesar de que la intención de la formación en gestión educativa es desarrollar competencias, capacidades, habilidades y destrezas en gestión, se ostentan deficiencias muy marcadas en la formación en gestión educativa. Desde la línea de razonamiento de Casassus (2005), para hacer frente a esta demanda,

ha surgido una industria de formación en el ámbito de la gestión. (...). [Existe en todos los países de América Latina y el Caribe una abrumadora demanda de capacitación]. Sin embargo, [esta] ha sido criticada por ser de carácter excesivamente academicista y orientado a los directores de las escuelas, descuidando (...) a los niveles centrales, los intermedios del sistema o los del aula. Lo primero implica una orientación de tipo cognitivo, en vez del desarrollo de competencias e innovaciones. Lo segundo implica desatender los estratos intermedios, que por lo general son docentes promovidos a esas instancias de gestión sin contar con la formación adecuada para ello (p. 121).

En la República del Perú, el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2006), en el Proyecto Educativo Nacional (PEN), reconoce que la gestión del sistema educativo peruano muestra falta de recursos, rigidez y burocratismo administrativo por adherirse a las normas procedimentales, centralismo y, sobre todo, “corrupción proliferante”; caracterizado como un sistema educativo poco amable, desenfocado de su misión e ineficaz en la observancia de los objetivos. Asimismo, el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2019), reconoce los problemas definidos por la Unesco respecto a la capacidad institucional y técnica en las distintas instancias de gestión educativa y especialmente en la gestión de las instituciones educativas; e insta a los responsables del sistema educativo a desarrollar acuerdos intergubernamentales: a nivel nacional, regional, local y de instituciones educativas sobre los procesos de gestión, respetando la descentralización educativa implementada y tomando al estudiante como centro o eje catalizador de la gestión. Del mismo modo, reconocía que los procesos de gestión de esta naturaleza requieren de directivos o gestores líderes competentes.

En la República del Perú, la formación en gestión educativa se desarrolla de manera asistemática. En 1997, cuando se diseñó el currículo para los institutos pedagógicos del nivel de educación primaria, se establece que los profesionales de la educación deben definir y elaborar proyectos educativos institucionales, así como acompañar su gestión y diversificar el currículo, pero en el plan del estudio no existe ninguna asignatura que les permita desarrollar las mencionadas competencias; y en el plan de estudios de educación inicial de 2003, la gestión forma parte de una asignatura: Currículo, Tecnología y Gestión. Lo mismo ocurre a nivel de las universidades, donde la gestión forma parte de las asignaturas de Administración, Gerencia o Legislación Educativa. A esta situación se añade la ausencia de estudios e investigaciones circunspectos que den cuenta de la realidad sobre la gestión educativa.

Ante esta ausencia en la formación en gestión, el Minedu de la República del Perú, en 1997, desarrolló el Plan Nacional de Capacitación en Gestión Educativa (Planaged) orientado a la capacitación de los directores de las escuelas (Díaz y Alfaro, 2008). Estrategia que, a pesar de los resultados muy pobres, se repite nuevamente en el 2015 a través del desarrollo del Programa de Segunda Especialización con mención en Gestión Escolar y con mención en Liderazgo Pedagógico. En su implementación se modificó por el Diplomado en Gestión Educativa y Segunda Especialidad (Sime, 2008).

A nivel de posgrado en educación, las universidades ofrecen maestrías en gestión educativa que contemplan asignaturas muy generales como Administración, Procesos Administrativos, Gerencia, Racionalización, Finanzas y Contabilidad Pública —muy pocas universidades contemplan asignaturas sobre gestión— y los docentes titulares de estas asignaturas son generalmente profesores sin formación en administración y sin experiencia profesional en gestión.

Los resultados de los programas de capacitación del Minedu y de posgrado de las universidades, por las características de los contenidos curriculares, los docentes, la ausencia de bibliotecas, las estrategias metodológicas aplicadas y las condiciones de dedicación a los estudios, son de dudosa calidad, lo que explica la escasez de masa crítica en gestión educativa que permita mejorar sustantivamente la calidad educativa. Pues, de conformidad con Barber y Mourshed (2008) y la Unesco (2017), la calidad de la educación está significativamente relacionada con la calidad de los educadores y, por ende, la calidad de la educación está asimismo relacionada significativamente con la calidad de la gestión de los responsables a nivel de las instituciones educativas.

### **Sistema de gestión en las organizaciones educativas**

El proceso educativo y las escuelas son sistemas sociales muy complejos, conformados por elementos muy diversos, contingentes, con una dinámica propia y en proceso de cambio permanente. Se consideran como sistemas abiertos, activos, emergentes, susceptibles de modificación y adaptación permanente al contexto, que también se modifica de manera constante. Por ello, el sistema educativo y las escuelas son considerados como sistemas de servicios educativos a cargo de grupos humanos, que cuentan con culturas y procesos específicos propios, montados con la participación de todos sus

miembros. Desde el punto de vista teórico, estas organizaciones complejas son construcciones sociales específicas compuestas por macrosistemas, sistemas, subsistemas y microsistemas muy diversos que necesitan ser analizados y sintetizados en estructuras contextuales que posibiliten la implementación de procesos de gestión como un conglomerado razonable y regulatorio de mecanismos que orienten el logro de las metas propuestas para el sistema educativo y las escuelas.

En general, el sistema educativo se muestra, a simple observación, como una cohorte de aspectos o elementos interrelacionados dialécticamente que permiten la provisión de servicios educativos. Desde la línea de razonamiento de Aguerrondo (1999), en el sistema educativo se identifican varios ejes fundamentales que

funcionan como organizadores de la estructura básica de la educación, y determinan aspectos específicos de su organización. Estos principios vertebradores se agrupan en tres grandes niveles de análisis. Un primer nivel político-ideológico, un segundo nivel técnico-pedagógico, y un tercer nivel de análisis organizacional. Cada uno de ellos implica al otro. Es decir, el nivel político-ideológico, que es lo que da sentido al sistema educativo, determina el campo de posibilidades del nivel técnico-pedagógico. A su vez, el técnico-pedagógico, que se refiere a las decisiones estrictamente 'educativas', determina qué forma debe tener la organización concreta de la educación (párr. 18).

En este respecto, el nivel macro del sistema educativo (nivel político-ideológico) se modifica y cambia con las necesidades, los problemas de la existencia humana y el desarrollo histórico alcanzado por las diferentes formaciones sociales. Estas exigencias repercuten en el nivel técnico-pedagógico del sistema educativo en la generación de nuevas concepciones pedagógicas sobre los contenidos, el aprendizaje-enseñanza y los aspectos tecnológicos de la pedagogía. Estas, a su vez, repercuten y orientan la acción concreta de las estructuras específicas de las escuelas en las que tienen lugar los aprendizajes. Por ello, la citada autora sostiene que la forma exógena que presenta el sistema educativo en las aulas, las escuelas, los modelos de supervisión, los subsistemas de control y evaluación varían y están en función de las definiciones técnico-pedagógicas y de las finalidades de las concepciones político-ideológicas de los sistemas educativos.

El sistema educativo mantiene relaciones con otros sistemas del mismo nivel, así como con los del nivel mayor; estos últimos sistemas son los subsecuentes: sociedad, economía política, cultura, ciencia y tecnología, y fundamentos (antropofilosóficos). Intrínsecamente, el sistema educativo engloba los aspectos de planeación, niveles y modalidades educativos, innovación y calidad, políticas y normas, aprendizaje-enseñanza, desarrollo de talento humano, infraestructura, finanzas, logística, fundamentos (filosóficos, antropológicos, educativos y didácticos), evaluación, relaciones e instituciones educativas, tal como se muestra en la Figura 1. La importancia de cada aspecto depende de los problemas y la situación específica que enfrenta el proceso educativo.

Con fines de concretar la gestión del sistema educativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) de los Estados Unidos Mexicanos ha establecido tres niveles: institucional, escolar y pedagógico que apuestan por enfocar la organización y el funcionamiento del sistema hacia el logro de las metas educativas en una dinámica permanente de mejora con la participación de la comunidad educativa y la construcción de una cultura entre los actores. La gestión en el nivel institucional involucra procesos administrativos y gerenciales, políticas de talento humano, aspectos financieros, planificación, programación, regulación y orientaciones genéricas. La gestión escolar compromete la ejecución de acciones para generar condiciones, ambientes y procesos para hacer posible la ejecución de los procesos pedagógicos y didácticos, que posibilitan el desarrollo de la labor docente en los procesos de aprendizaje.

En caso de la República del Perú, el sistema educativo se organiza bajo los principios de la descentralización de la administración pública y de una adecuada gestión en los subsiguientes niveles: nacional (Sistema Educativo Peruano [SEP]); regional (Dirección Regional de Educación, [DRE]); local

(Unidad de Gestión Educativa Local [UGEL]) e institucional (escuelas). Cada uno de estos niveles presenta elementos y estructuras diferentes y específicas que comprenden espacios diversos que condicionan el proceso de su gestión.



**Figura 1.** Sistema educativo

En el presente manuscrito, por razones de espacio, se concreta el análisis sobre la gestión en las instituciones educativas en general (escuelas). Ropa-Carrión et al. (2024) sostienen que la concepción de las escuelas se relaciona con los paradigmas de las teorías epistemológicas y de las teorías administrativas. Consideran asimismo que la concepción de la gestión de las instituciones educativas se asocia con la concepción de las escuelas. En este respecto, las características de la gestión dependen de las concepciones positivista o clásica, pospositivista o gestión educativa estratégica, teoría de la complejidad o gestión de organizaciones complejas y gestión holística o integral. A continuación, se describen sus particularidades, previa identificación de su concerniente estructura básica —los componentes de las instituciones educativas (escuelas)—.

En la concepción clásica o positivista de las organizaciones educativas no se distinguían la administración y la gestión. La administración educativa, al considerar las escuelas como instrumentos mecánicos, desarrollaba los procesos de planificación, organización, dirección y control de las escuelas como elementos desagregados y substancialmente referidos a las acciones que tenían lugar en las aulas y no en las escuelas (Aguerrondo, 1996). A través del proceso de organización se definían estructuras formales de organigramas verticales de autoridad, con niveles deseables de centralización y descentración que originaron problemas de burocracias cada vez más crecientes que las escuelas aún enfrentan en la actualidad, de división horizontal del trabajo al detalle con la especificación de funciones y tareas simples que podían ser realizadas de manera concreta y previsible y para las cuales se desarrollaron manuales de organización o reglamentos de organización y funciones, que igualmente perviven en las escuelas públicas. Por estas características se le denomina también enfoque jurídico, normativo y racional.

La administración de las instituciones educativas, en esta concepción clásica, estaba a cargo de personal poco calificado y generalmente no profesional (Aguerrondo, 1996). Al cargo de director se promovía siempre a los profesores que no reunían los requisitos para ser docentes y mucho menos estaban preparados para la función de director de escuela.

La racionalidad aplicada a la administración de las escuelas reconoce el conocimiento y el aprendizaje como medios de eficiencia y mejora de los resultados, que permiten el control. El



aprendizaje es definido, sobre la base de la concepción del conductismo, como la modificación de la conducta del individuo, y esta última es reforzada o extinguida y explicada por factores ambientales (Aguerrondo, 1996; Caicedo y Cortés, 2011; Sander, 2016; Díez, 2016).

En la administración clásica, las escuelas son contempladas como organizaciones divididas, fraccionadas o descompuestas en compartimientos estancos donde los docentes con los estudiantes se encuentran separados en salones, y cuyo desenvolvimiento solo se conoce por la versión de los primeros; los salones están flojamente vinculados con los demás espacios de la escuela: la dirección, los laboratorios y demás compartimientos. Y el trabajo en equipo y en función de objetivos previamente concertados es ajeno a ella; por ello, se dice que la administración escolar clásica es formal y estructurada donde las órdenes son generadas por la dirección y acatadas por los miembros de la comunidad educativa sin análisis alguno.

La administración clásica de las escuelas —organizaciones formales y normativas— ha sido criticada por ser autoritaria, por limitar la libertad e iniciativa individual y, en consecuencia, por no permitir la equidad social de la comunidad educativa, y mucho menos la equidad social de la colectividad. Los excesivos niveles de jerarquías de autoridad y la división del trabajo en escalas de tareas han generado la burocracia. Por su carácter normativo y el uso de la autoridad, no permite el libre flujo de la innovación y la creatividad de los docentes y estudiantes, así como tampoco permite o presenta dificultades en lo que concierne a la participación de la comunidad en la gestión de las escuelas.

La gestión educativa clásica ha sido superada, pero aún en muchos países como la República del Perú los rezagos se mantienen vigentes por la falta de voluntad política de los responsables del sistema educativo para desarrollar estrategias de formación especializada en gestión educativa, el uso de tecnologías y la modernización de la concepción de gestión, así como por falta de inversión.

La gestión educativa estratégica o pospositivista, conocida también como sistema de gestión sociotécnica, considera que las escuelas son sistemas formales compuestos por aspectos técnicos como son los procesos, los procedimientos, las reglas y reglamentos, las tomas de decisiones, los elementos estructurales, los controles y sanciones que hacen posible el logro de las metas trazadas. De igual modo, las escuelas son también sistemas informales o sociales de vinculación, comunicación y de motivación entre las personas de la comunidad escolar que generan cierta ambigüedad en ellas (Nieto, 2003).

El estudio de las dimensiones de la gestión de las escuelas, desde la perspectiva estratégica o sociotécnica, ha evolucionado a partir de las teorías administrativas de sistemas, de relaciones humanas, de comportamiento organizacional y de planeación estratégica, adoptando diversas denominaciones en concordancia con dichas teorías. A continuación, se describen de manera sumaria las más relevantes.

Los autores Correa et al. (s. f.) sostienen que las dimensiones de la gestión educativa son cuatro: la gestión académica, la gestión administrativo-financiera, la gestión de la convivencia y comunal, y la gestión de procesos.

La gestión académica desarrolla los procesos de la misión primordial de la escuela: los procesos de aprendizaje-enseñanza, los contenidos educativos, las estrategias metodológicas y su organización, el clima del aula y los proyectos de innovación y desarrollo. Se asocia con los procesos pedagógicos y didácticos que se determinan de acuerdo con los estándares básicos de calidad y los indicadores de calidad, para lo cual desarrolla sistemáticamente el talento de los docentes.

La gestión administrativo-financiera cumple la misión de coadyuvación y comprende las acciones de diseño de estructuras formales y operacionalización de las mismas; establece los procedimientos administrativos; elabora planes; realiza la administración logística; administra los recursos financieros y presupuestales; define las políticas endógenas de uso de los recursos materiales. Gestiona el talento humano mediante procesos de reclutamiento y selección, inducción, reconocimiento, promoción, desarrollo y capacitación de personal, asimismo, gestiona el conocimiento en las escuelas. En esta

dimensión se produce información sustancial que debe ser sistematizada para la toma de decisiones sobre el comportamiento administrativo-financiero y sobre las demás dimensiones que posibilite una gestión eficiente y eficaz de las escuelas.

La gestión de la convivencia y comunal es la dimensión en la que las instituciones educativas establecen, definen y mantienen una relación con la comunidad local; y establece las normas de convivencia comunal.

La gestión de procesos concibe a las instituciones educativas como redes interconectadas de procesos, todos los cuales influyen en el producto final, es decir, en los logros del aprendizaje. Una de las claves de la gestión educativa es identificar, relacionar, vigilar y controlar el funcionamiento de los procesos necesarios para lograr resultados de calidad.

Los citados autores reconocen que cada institución educativa es única y la gestión debe considerar este aspecto de su singularidad; reconocen asimismo la interdependencia de los niveles de gestión del sistema educativo y que el proceso de gestión debe ser el resultado de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa con un claro liderazgo del personal directo. El corazón de los procesos de gestión está representado por los procesos académicos y los demás procesos se diseñan como una dirección o soporte a este proceso fundamental.

De conformidad con Rodríguez (2006), la gestión escolar comprende cuatro dimensiones: institucional, de la estructura formal y cotidianeidad escolar, cultural, y micropolítica.

Pozner de Weinberg (2008) argumenta que la gestión de las escuelas debe ser integral, considerando la totalidad de las dimensiones y evitando la concepción de la gestión solo en la dimensión didáctica y pedagógica, aunque enfatiza que esta dimensión es la razón de ser de las escuelas. Propone las subsiguientes dimensiones de la gestión escolar: dimensión pedagógico-curricular, dimensión comunitaria, dimensión administrativo-financiera y dimensión organizativo-operativa.

La dimensión pedagógico-curricular constituye la razón de ser de las escuelas e incluye el conglomerado de acciones que hacen posible la consecución de los fines y objetivos. La dimensión comunitaria permite la relación entre la escuela y las instituciones de la comunidad local y la sociedad, así como posibilita la participación de los padres de familia. La dimensión administrativo-financiera hace referencia a los recursos necesarios para ejecutar las acciones. La dimensión organizativo-operativa actúa como sustentáculo de las demás dimensiones y busca articular el funcionamiento de las escuelas.

A juicio de González (2003), las escuelas constituyen contextos clave para la aplicación concreta del currículo, el aprendizaje de los estudiantes y la acción docente. El contexto escolar se configura por múltiples y diversas dimensiones que permiten la generación de condiciones para llevar a cabo los diferentes procesos de aprendizaje y de enseñanza. Estos procesos curriculares constituyen la dimensión central de todo proceso educativo que se complementan con las dimensiones organizativa-procesal, relacional, cultural y de relación con el entorno. En la Figura 2 se muestran las interrelaciones de las dimensiones de la gestión educativa.

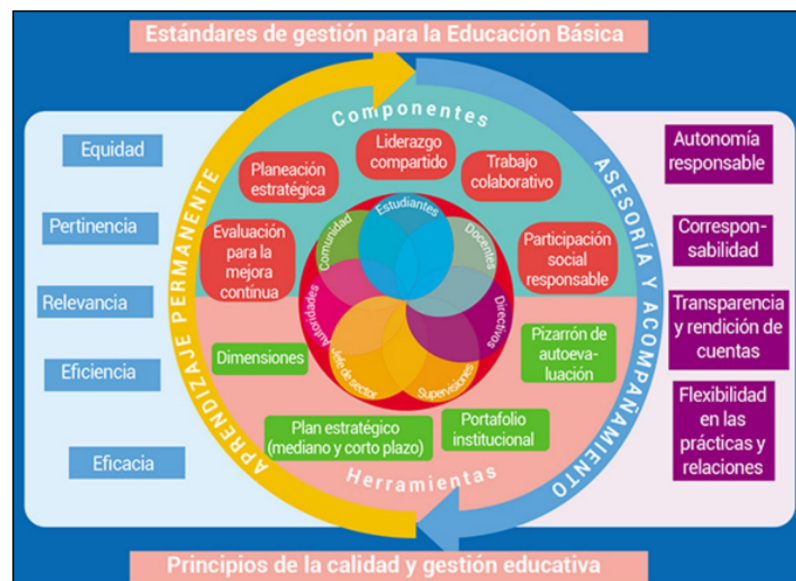
Las diferentes dimensiones de las organizaciones educativas están en constante relación recíproca generando determinadas dinámicas específicas que son necesarias conocer con el propósito de desarrollar gestiones acorde con estas dinámicas.

A tenor de Paredes et al. (2018), en la gestión educativa se deben distinguir dos niveles: el nivel macro de la gestión del sistema y el nivel micro de la gestión de la escuela, siendo este último el ámbito de la micropolítica que involucra la toma de decisiones y la implementación de acciones para alcanzar las metas educativas. Para la gestión escolar es necesaria una mirada sistémica de la escuela como un conglomerado interrelacionado de elementos endógenos y exógenos que crean las condiciones para un aprendizaje eficaz de los estudiantes. Para estos autores, existen cuatro dimensiones de la gestión escolar: pedagógico-curricular, comunitaria, administrativa y organizacional.



**Figura 2.** Dimensiones de la organización educativa

El sistema de educación básica de los Estados Unidos Mexicanos concreta los procesos de gestión escolar a través del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), el cual se sustenta en la gestión estratégica que permite a las organizaciones enfocar sus esfuerzos en la identificación y atención de los aspectos sustantivos que aseguran la consecución de sus metas y fines. La estructura del modelo se muestra en la Figura 3.



**Figura 3.** Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE)

Fuente: SEP (2010). *El Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, p. 84.

El MGEE integra elementos significativos y de importancia del proceso educativo, compartidos por la comunidad educativa en espacios y tiempos predeterminados, que constituyen representaciones de factores y procesos para la transformación del mismo proceso de gestión y el logro de los aprendizajes previstos en los estándares de la educación básica.

La finalidad del MGEE es

fomentar progresos constantes en las formas de gestión para potenciar las condiciones que detonen mejores resultados de logro educativo, al promover competencias colectivas y prácticas innovadoras de gestión institucional, escolar y pedagógica, donde cada actor escolar que asuma su compromiso con la calidad educativa (SEP, 2010, p. 85).

El MGEE reconoce que lo fundamental en la gestión escolar son los procesos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las competencias de los estudiantes en el marco del aprender a aprender como elemento clave de la educación reconocido por la Unesco. Se estructura por medio de los subsecuentes elementos o aspectos del proceso educativo: estándares para la educación básica, aprendizaje permanente, asesoramiento y acompañamiento docente, principios, componentes, herramientas, y comunidad educativa.

El mencionado modelo se sustenta en los subsiguientes principios: equidad, pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia, autonomía responsable, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas, y flexibilidad en las prácticas y relaciones. Y los componentes del modelo son el liderazgo compartido, el trabajo colaborativo, la planeación estratégica, la participación social responsable, y la evaluación para la mejora continua.

Las herramientas del modelo son las dimensiones, el plan estratégico —a mediano y corto plazo—, el portafolio institucional, y el pizarrón de autoevaluación.

En la comunidad educativa, el modelo considera los sucesivos elementos: estudiantes, docentes, directivos, supervisores, jefes del sector, autoridades del sistema educativo, y comunidad nacional y local.

La gestión escolar se fundamenta en el estudio de todo lo que acontece en las instituciones educativas, pero la dinámica escolar es muy compleja y tornadiza que hace imposible identificar y definir todos los elementos; por eso, es necesario dividirla en sus piezas o dimensiones más representativas con el fin de estudiarla de manera exhaustiva para observar en pormenor y tomar decisiones en consecuencia. “Las dimensiones son herramientas para observar, criticar e interpretar lo que sucede al interior de la organización y del funcionamiento cotidiano de la escuela” (SEP, 2010, p. 67).

Las dimensiones de gestión escolar definidas por el MGEE son las siguientes: pedagógica curricular, administrativa y participación social.

En el sistema educativo de nivel básico de la República del Perú, que se sustenta en la teoría de la gestión educativa estratégica y la gestión basada en procesos, se reconocen los subsiguientes niveles de gestión educativa: el nivel de todo el sistema, el nivel regional y local, y el nivel de las instituciones educativas. Los dos primeros niveles de gestión se encargan de orientar, asesorar y garantizar los procesos de gestión de las instituciones educativas (Ministerio de Educación [Minedu], 2016a, 2016b, 2019).

En el proceso de gestión de las instituciones educativas de nivel de educación básica de la República del Perú se consideran cuatro dimensiones de gestión: institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2011).

La dimensión institucional hace referencia a los aspectos de estructura organizacional que permiten su funcionamiento y comprende tanto las estructuras formales —como los organigramas, la organización de actividades y procesos y los usos del tiempo y de los espacios— así como las estructuras informales de amplia complejidad —como los modos de vincularse, las prácticas cotidianas de relacionarse, los ritos y ceremonias y la compleja red de relaciones culturales que distinguen a las instituciones educativas—. Los principales indicadores de la dimensión institucional son los subsiguientes: manual de organización, manual de procesos, manual de funciones, reglamento interno de trabajo, comités de trabajo, canales de comunicación y usos del tiempo y de los espacios.

La dimensión pedagógica constituye, como en los demás modelos indicados precedentemente, el aspecto nuclear del proceso educativo en las instituciones escolares. Esta dimensión engloba la concepción filosófica y científica de la pedagogía, los contenidos curriculares, el proceso de aprendizaje-enseñanza (las relaciones con los estudiantes y los estilos de enseñanza), las estrategias y metodologías didácticas, los recursos y materiales didácticos, los procesos de evaluación y los procesos de gestión de

competencias de los docentes. Los principales indicadores de esta dimensión son los sucesivos: planes y programas curriculares, enfoque pedagógico, estrategias didácticas, proceso de aprendizaje-enseñanza, relaciones con los estudiantes, estilos de enseñanza, capacitación docente, sistema de evaluación, orientación y tutoría.

La dimensión administrativa abarca la gestión del talento humano, la gestión de los recursos, la seguridad e higiene, los procesos de flujo y control de información, el cumplimiento de las normas legales y reglamentarias, y la supervisión de las funciones que permitan conciliar los intereses personales y grupales. Los indicadores de esta dimensión son los siguientes: presupuestos, gestión de talento docente, gestión de recursos, mantenimiento de infraestructuras y administración de la jornada laboral del personal docente, administrativo y de servicios.

La dimensión comunitaria involucra un conglomerado de procesos que permiten a las instituciones educativas relacionarse con la comunidad circundante, que abarca el entorno social e interinstitucional como son los padres de familia, las organizaciones comunales, las organizaciones locales privadas y públicas, las municipalidades, entre otros, con el propósito de establecer alianzas para el desarrollo de los procesos educativos de las escuelas.

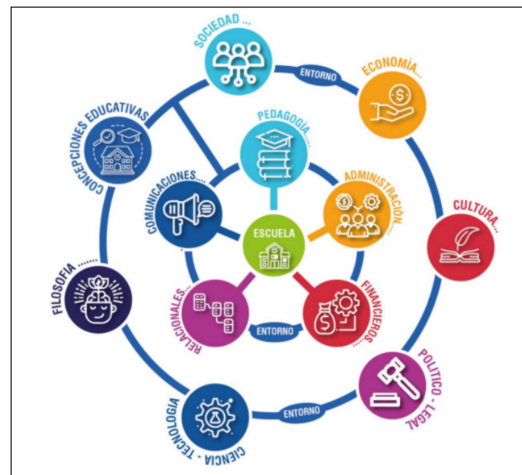
El sistema de gestión de las instituciones educativas del nivel de educación básica en la República del Perú reconoce los siguientes instrumentos de gestión: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Curricular de la Institución Educativa (PCI), Plan Anual de Trabajo (PAT), Reglamento Interno (RI), Manual de Organización y Funciones (MOF) e Informe de Gestión Anual (IGA) (Ministerio de Educación [Minedu], 2018).

En la concepción o enfoque complejo, las instituciones educativas o escuelas son sistemas muy complejos que presentan múltiples y paradójicos elementos; son “sistemas complejos adaptativos con significativas capacidades de innovación, creatividad, proactividad, aprendizaje y mejora continua” (Narvée et al., 2011, p. 33). Son una especie de redes interrelacionadas donde las partes influyen en el todo, las partes se influyen mutuamente y el todo influye en las partes, no de manera lineal, sino de manera múltiple y en doble dirección —a modo de una relación dialéctica donde las causas se convierten en efectos y estos en aquellas—. Son redes intrincadas que conforman nodos de interrelación que propician las modificaciones pequeñas o cambios cualitativos en el comportamiento del sistema escuela o institución educativa; como tales, son sistemas impredecibles, indeterminables a simple vista y que necesitan ser estudiadas como unidades únicas; son sistemas que tienen capacidad de autoorganización, de carácter negantrópico (negación o antídoto contra los efectos entrópicos), autocontrol (capacidad del sistema de generar mecanismos de orden, adaptación y equilibrio activo). Por tanto, las escuelas como sistemas complejos son abiertas y ambiguas donde las posibilidades de cambio y adaptación son infinitas; “son entidades en las que tiene lugar cierta actividad organizada, pero no funcionan como si fuesen estructuras racionales o sistemas compactos puesto que las condiciones internas en las cuales operan (complejidad, turbulencia, inestabilidad, ambigüedad...) no lo permiten” (Nieto, 2003, p. 9).

Desde esta concepción compleja, en las escuelas se identifican dimensiones endógenas constituidas por los elementos pedagógicos (curriculares y didácticos), administrativos, financieros, relacionales y comunicacionales, así como dimensiones exógenas conformadas por los macrosistemas sociedad, economía, cultura, político-legal, ciencia-tecnología, filosofía (fundamentos) y concepciones educativas. Esta compleja interrelación dinámica de los factores endógenos y exógenos de las escuelas se puede observar en la Figura 4.

Las dimensiones exógenas y endógenas descritas anteriormente son factores en permanente proceso de cambio y desarrollo; por mejor decir, son dinámicas, capaces de autodesarrollarse o de autopoiesis, altamente interrelacionadas y que forman nodos internos de acuerdo al desenvolvimiento de sus propios elementos consustanciales que generan movimientos de desarrollo de carácter multidimensional.





**Figura 4.** Dimensiones endógenas y exógenas de las instituciones educativas

En los factores exógenos, denominados también contextuales o ambientales, se produce una infinidad de interacciones, intercambios y encuentros en forma de círculos virtuosos de desarrollo propio; es el espacio donde se forman urdimbres o redes infinitas de naturaleza muy compleja donde la captación o conocimiento absoluto y total es imposible, pero sí posible el conocimiento de sus tendencias y de los dilemas de los nodos que se van formando a lo largo tiempo, con los cuales se pueden desarrollar procesos de gestión en las escuelas.

Lo mismo ocurre en la dinámica de los factores endógenos de las escuelas, sujetos a una dinámica de circularidad compleja de interrelaciones dialécticas, donde conviven el orden y el desorden, la estabilidad y el caos, la centralización y la descentralización, así como la autodeterminación; a una dinámica de relaciones multifacéticas de gran complejidad no solo entre dichos factores endógenos, sino también en la dinámica interna de cada uno de los factores, tal como se muestra en la Figura 5.



**Figura 5.** Dimensiones endógenas de las escuelas y sus dimensiones

La dinámica de las interrelaciones que se producen entre las dimensiones de la escuela (pedagógico-curricular-didáctica, administración, finanzas, relacional y comunicacional), así como entre

los componentes de cada dimensión, generando re-organizaciones en las escuelas, se origina en tres perspectivas: (a) los círculos polirrelacionales, concernientes a todas las relaciones entre las dimensiones y entre los elementos que forman los círculos que permiten interactuar de la manera más diversa y contradictoria, cuyo conocimiento permite la gestión de los mismos. (b) Las relaciones dialógicas, donde los resultados son de las relaciones de sus propios componentes que ensamblan principios y nociones que se excluyen entre sí, pero que son propios de la realidad que no es posible ignorar; por eso, la dialógica introduce pluralidades, separaciones, oposiciones, lucha de contrarios y retroactividades. (c) Y la causalidad compleja, propia de los sistemas abiertos y dinámicos, donde la relación lineal de causa y efecto ha sido superada, la causalidad ha perdido su omnipotencia de generar efecto y este su omnidependencia de la causa, y la causalidad compleja es circular e interrelacional (Morin, 2000, 2005; Unesco, 2003).

Los círculos polirrelacionales, las relaciones dialógicas y la casualidad compleja tienen lugar tanto en las dimensiones como en los elementos de las dimensiones, así como en la estructura de elementos de los elementos de las instituciones educativas. Y la La gestión educativa, desde la teoría de la complejidad, implica reconocer la coexistencia, convivencia y actualidad de las contradicciones, la naturaleza de las interrelaciones de las dimensiones, los círculos polirrelacionales, las relaciones dialógicas y los círculos de causalidad que son propios de cada institución educativa y que deben ser compartidos por la comunidad escolar para definir proyectos concretos de educación integral acordes con las características de los estudiantes.

La gestión de las instituciones escolares, desde la concepción holística, reconoce las dimensiones que establece la complejidad y aplica los principios del sistema abierto y flexible con un enfoque omninivel y omniquadrante; por mejor decir, abarca las distintas olas de la existencia del ser humano en sus aspectos físico-mental-espiritual (omninivel) y las dimensiones humanas del yo, nosotros y ello (omniquadrante). La gestión holística de las escuelas pone especial énfasis en el estudio de ser humano como ser multifacético capaz de trascender e implicar en una unidad las dimensiones cuerpo-mente en lo espiritual sustentado por la filosofía perenne, la ciencia y las artes en general. En este respecto, destaca las dimensiones humanas de formación individual, comunitaria y universal en el sentido de tomar conciencia de la unidad hombre-kosmos (Wilber, 2001, 1994; De Paz, 2007). Debido a la amplitud y complejidad de la gestión desde esta perspectiva holística, continuaremos en un próximo manuscrito.

## Consideraciones finales

La gestión de las escuelas se fundamenta en las teorías científicas de la educación, la psicología, la economía, la sociología, las neurociencias, la biología, la biología molecular y demás ciencias recientes que modifican nuestras teorías sobre el hombre y su contexto, las ciencias administrativas de la gestión y la toma de decisiones, así como en las tecnologías que se derivan de las ciencias indicadas, pero también en la epistemología y en las teorías de las ciencias y la filosofía que guían los procesos educativos y subyacen a los procesos de gestión. El soporte específico de la gestión de las escuelas lo constituye los modelos de gestión establecidos por las ciencias administrativas.

En el enfoque clásico de la ciencia positivista de la administración, las escuelas se consideran máquinas perfectas con una relación unidimensional de causa-efecto. La gestión consiste en descomponer el trabajo educativo en sus partes, asignar responsabilidades y tareas, definir procedimientos para cada actividad, definir puestos de trabajo y coordinar de manera constante. Para que la gestión sea eficiente y eficaz, las escuelas deben disponer de manuales de organización y funciones, así como de manuales de procedimientos. En este enfoque, gestión y administración son sinónimos y la primera se define como la capacidad de articular los recursos que disponen las escuelas para alcanzar los fines y objetivos establecidos.

En las organizaciones educativas de nivel básico de la República del Perú, persiste la tendencia del enfoque clásico de la administración, en especial en las escuelas rurales. Por ello, es urgente superar

estos rezagos a través de procesos de real empoderamiento estratégico de directores y docentes, así como de programas de formación y desarrollo permanente en gestión educativa.

El enfoque de gestión estratégica planificada, al considerar a las organizaciones escolares o escuelas como sistemas abiertos, conceptualiza a la gestión escolar como el proceso de posicionamiento de estas en el contexto social mediante el establecimiento consensuado de estrategias derivadas del estudio de las propias escuelas y de su contexto social. Por eso, desarrolla los procesos de planificación, organización, dirección y control.

En la República del Perú y en toda América Latina y el Caribe, la gestión sistémica en la versión de la teoría de la gestión estratégica orienta y fundamenta la práctica de la gestión educativa tanto de la totalidad de los sistemas educativos como de sus subsistemas, destacando como estrategia política la contemplación de las escuelas como unidades bases de la gestión, puesto que en ellas tienen lugar los procesos educativos de aprendizaje.

La gestión educativa, en el enfoque complejo, involucra la actuación o realización de acciones para lograr las finalidades y los objetivos de las instituciones educativas. La gestión educativa es el ligado de acciones que se ejecutan en las escuelas o en cualquier otro nivel del sistema educativo relacionadas con la planificación, organización, coordinación, evaluación, toma de decisiones, definición de estrategias, delegación, empoderamiento y sistemas de poder y, por lo regular, con las vinculaciones y coordinaciones entre la comunidad educativa y la sociedad civil con fines educativos.

La gestión de las instituciones educativas, en la *kosmovisión* holística, implica la toma de conciencia de los principios y la praxis en la referida *kosmovisión*, la implicación sincera y permanente de todos los involucrados en los procesos de educación, y desarrollo de una verdadera comunidad educativa comprometida con la visión y transformación integral del ser humano. Por mejor decir, la gestión escolar es un proceso permanente de ajuste intersubjetivo de la visión, misión y la finalidad de las instituciones educativas sustentado en procesos de comunicación permanente.

El proceso de gestión, por su naturaleza compleja y dinámica, demanda de los gestores competencias, capacidades, habilidades y destrezas de tipo cognitivo, filosófico, científico, político-legal e ideológico que sustentan su accionar; técnicas y procedimientos de operación de los procesos implicados en la educación; así como de cualidades artísticas, intuitivas, imaginativas, y dotes de soñador y jugador experimentado para apostar por los grandes ideales educativas de la comunidad.

En la concepción clásica o positivista de las organizaciones educativas, la gestión formaba parte de la administración que desarrollaba los procesos de planificación, organización, dirección y control como elementos desligados y básicamente referidos a las acciones que tenían lugar en las aulas y no en las escuelas.

La gestión educativa estratégica o pospositivista, conocida también como sistema de gestión sociotécnica, reconoce las subsecuentes dimensiones de la gestión escolar: gestión académica (pedagógica-curricular), gestión administrativo-financiera, gestión de convivencia y comunal (cultural y comunitaria) y gestión de procesos (organizacional-operativa), con algunas breves modificaciones como la dimensión institucional.

En el sistema educativo de nivel básico de la República del Perú, se distinguen los sucesivos niveles de gestión educativa: nivel de todo el sistema, nivel regional y local, y nivel de las instituciones educativas. Los dos primeros niveles de gestión se encargan de orientar, asesorar y garantizar los procesos de gestión de las instituciones educativas. Asimismo, en la gestión de las instituciones educativas de nivel de educación básica de la República del Perú, se reconocen cuatro dimensiones de gestión: institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria.

En la concepción compleja de las escuelas, se identifican dimensiones endógenas conformadas por elementos pedagógicos (curriculares y didácticos), administrativos, financieros, relacionales y

comunicacionales, así como dimensiones exógenas constituidas por los macrosistemas sociedad, economía, cultura, político-legal, ciencia-tecnología, filosofía (fundamentos) y concepciones educativas.

La gestión de las instituciones escolares, desde la concepción holística, reconoce las dimensiones que establece la complejidad y aplica los principios del sistema abierto y flexible con un enfoque omninivel y omniquadrante que abarca las distintas olas de la existencia del ser humano en sus aspectos físico-mental-espiritual (omninivel) y las dimensiones humanas del yo, nosotros y ello (omniquadrante). La gestión holística de las escuelas pone especial acentuación en el estudio de ser humano como ser multifacético capaz de trascender e implicar en una unidad las dimensiones cuerpo-mente en lo espiritual.

## Agradecimientos

A nuestras instituciones y compañeros colaboradores.

## Conflicto de intereses

No se reporta conflicto de intereses.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Troquel.
- Aguerrondo, I. (1998). *América Latina y el desafío del tercer milenio: educación de mejor calidad con menores costos*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal).
- Aguerrondo, I. (1999). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <http://surl.li/byopof>
- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe* (M. Martínez-Salgado, ed.). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).
- Ansión, J. (2008). Una gestión educativa culturalmente pertinente. En C. Díaz y B. Alfaro (eds.), *La formación en gestión de la educación: tendencias y experiencias desde los postgrados* (pp. pp. 171-177). Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Arroyave, D. (2003). La revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento: un encuentro entre el pensamiento moriniano y la pedagogía. En D. Arroyave, E. Domínguez, J. Jiménez, S. Londoño, E. Lleras, R. Gómez, J. Moreno S. Osório, Y. Romero, L. Ruiz, N. Vallejo-Gómez y M. Velilla (eds.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo* (pp. 359-397). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (P. Quintairo, trad.). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal).
- Betancourt, E. (2002). *La gestión educativa ante la violencia intrafamiliar en estudiantes de básica primaria del sector oficial, urbano-Melgar (Tol)* [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. Ciencia Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/>
- Caicedo, C. y Cortés, C. (2011). Enfoque sistémico de la organización, la tecnología y los modelos de gestión. *Ingeniería e Investigación*, (37), 72-90. <https://doi.org/10.15446/ing.investig.n37.20941>
- Casassus, J. (2005). La gestión educativa en América Latina: problemas y paradigmas. En R. Cuenca, E. González y F. Muñoz (eds.), *La democratización de la gestión educativa: modelos de gestión*,

- procesos de participación y descentralización educativa* (pp. 97-125). ACDI, AECI, DFID, GTZ, USAID.
- Casassus, J. (2009). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En E. Campos, A. González, O. Hernández, M. Esparza, M. Mendizábal, J. Fuentes, R. Martín, C. Goñi, M. Mendoza y J. Cruz (comps.), *Antología de gestión escolar* (pp. 13-30). Secretaría de Educación Pública (SEP, México).
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150-161. <http://surl.li/mmluvvm>
- Codina, L. (2017). *Revisiones de la literatura y cómo llevarlas a cabo con garantías: systematic reviews y SALSA Framework*. <http://surl.li/wdniqo>
- Codina, L. (2018). *Revisiones sistematizadas para trabajos académicos: conceptos, fases y bibliografía*. <http://surl.li/rovvce>
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, 11(2), 139-153. <https://doi.org/10.14201/orl.22977>
- Consejo Nacional de Educación de la República del Perú. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. CNE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/>
- Consejo Nacional de Educación de la República del Perú. (2014). *Gestión eficaz para fortalecer la Escuela Pública*. CNE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/>
- Consejo Nacional de Educación de la República del Perú. (2019). *Proyecto educativo nacional al 2021: balance y recomendaciones 2017-2018*. CNE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/>
- Correa, A., Álvarez, A. y Correa, S. (s. f.). *La gestión educativa un nuevo paradigma*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Intermón Oxfam.
- Díaz, C. y Alfaro, B. (2008). *La formación en gestión de la educación: tendencias y experiencias desde los postgrados*. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Díez, E. (2016). *Introducción a la organización escolar*. Universidad de León. <http://surl.li/ptmqud>
- Gairín, J. (2015). La gestión escolar: un espacio para la mejora. *GestiónArte* (1-2), 2-9. <http://surl.li/lxaxya>
- Garant, M. (2008). *Tendencias de la formación en gestión de la educación en Europa*. En C. Díaz y B. Alfaro (eds.), *La formación en gestión de la educación: tendencias y experiencias desde los postgrados* (pp. pp. 113-140). Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Giménez, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de Educación*, 9(1), 1-24. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i1.1164>
- Gómez, L. y Macedo, J. (2010). Hacia una mejor calidad de la gestión educativa peruana en el siglo XXI. *Investigación Educativa*, 14(26), 39-49. <http://surl.li/slntxy>
- González, A. (2017). Educación holística: el arte de llegar a ser lo somos en esencia. *Voces de la Educación*, 2(2), 56-61. <http://surl.li/cutxbu>
- González, M. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En M. González (coord.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (pp. 25-40). Pearson Educación.



Ropa-Carrión, B., Alama-Flores, M., Carranza-López, A. O., Flores-Miranda, C., & Ruiz-Espinoza, J. E. (2024). Gestión de las escuelas en el nuevo milenio: Un compromiso con el aprendizaje generacional. *e-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 2, e-RMS013122024. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v2i.103>

Grant, M. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

Kumar, S. (2004). Human-scale education: re-inventing schools to meet real needs. *Green Teacher: Education for Planet Earth*, 1(73), 9-13.

Letor, C. (2008). Implementar dinámicas de aprendizaje organizacional en el colegio: un desafío para la gestión de las organizaciones educativas. En C. Diaz y B. Alfaro (eds.), *La formación en gestión de la educación: tendencias y experiencias desde los postgrados* (pp. 159-170). Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Ministerio de Educación de la República del Perú. (2016a). *Planificación escolar: la toma de decisiones informadas*. Minedu. <https://repositorio.minedu.gob.pe/>

Ministerio de Educación de la República del Perú. (2016b). *Lineamientos para la gestión educativa descentralizada*. Minedu. <https://repositorio.minedu.gob.pe/>

Ministerio de Educación de la República del Perú. (2018). *¿Cómo elaborar instrumentos de gestión institucional inclusivos?* Minedu. <http://surl.li/xgezsi>

Ministerio de Educación de la República del Perú. (2019). *Norma que regula los instrumentos de gestión de las instituciones educativas y programas de educación básica*. Minedu. <https://repositorio.minedu.gob.pe/>

Morin, E (2005). *Paradigma perdido: ensayo de bioantropología* (D. Bergadà, trad.). Kairos.

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada: los desafíos del pensamiento del nuevo milenio* (J. Buxó-Dulce, trad.). Seix Barral.

Narváez, M., Gutiérrez, C. y Senior, A. (2011). Gestión organizacional: una aproximación a su estudio desde el paradigma de la complejidad. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 17(2), 27-48. <https://doi.org/10.54642/rvac.v17i2.3234>

Nieto, J. (2003). Perspectivas teóricas de la organización escolar. En M. González (coord.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (pp. 1-23). Pearson Educación.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Unesco.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Unesco.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* Unesco.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Unesco.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *15 claves de análisis para apuntalar la agenda educativa 2030*. Unesco.

Osho. (1993). *El nuevo niño* (S. Anand-Sattwo, trad.). Mutar.

Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2007). Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 40(1), 13-29. <http://surl.li/pwdgdi>

Ropa-Carrión, B., Alama-Flores, M., Carranza-López, A. O., Flores-Miranda, C., & Ruiz-Espinoza, J. E. (2024). Gestión de las escuelas en el nuevo milenio: Un compromiso con el aprendizaje generacional. *e-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 2, e-RMS013122024.

<https://doi.org/10.61286/e-rms.v2i.103>

Paredes, L., Sánchez, F. y Badillo, M. (2018). La gestión escolar como nuevo escenario para impulsar calidad educativa frente a un contexto competitivo. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 10(1), 1611-1631. <http://surl.li/fikuql>

Pozner de Weinberg, P. (2008). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Aique.

Rico, A. (2016). La gestión educativa: hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.1i.445>

Rodríguez, D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1), 1-14. <http://surl.li/bhauel>

Ropa-Carrión, B. y Alama-Flores, M. (2022). Gestión organizacional: un análisis teórico para la acción. *Revista Científica de la UCSA*, 9(1), 81-103. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2022.009.01.081>

Ropa-Carrión, B., Alama-Flores, M. y Flores-Arteaga, A. M. (2024). Naturaleza de las organizaciones educativas. *Revista Científica de la UCSA*, 11(1), 78-107. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2024.011.01.078>

Sánchez, A. (2013, 18 de noviembre). *¿Administración o gestión educativa?: un ejercicio conceptual* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México. <http://surl.li/yhowki>

Sander, B. (2016). Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 40(123-125), 29-40.

Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos. (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica*. SEP. <http://surl.li/nrmssz>

Sime, L. (2008). Formación de profesionales con capacidad investigadora: el reto del postgrado universitario. En C. Díaz y B. Alfaro (eds.), *La formación en gestión de la educación: tendencias y experiencias desde los postgrados* (pp. 179-187). Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Spinelli, H. (2017). Gestión: prácticas, mitos e ideologías. *Salud Colectiva*, 13(4), 577-597. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1283>

Torres, S. y Mejía, A. (2006). Una visión contemporánea del concepto de administración: revisión del contexto colombiano. *Cuadernos de Administración*, 19(32), 111-133. <http://surl.li/fxkdat>

Wilber, K. (1994). *Los tres ojos del conocimiento: la búsqueda de un nuevo paradigma* (D. González, trad.). Kairós.

Wilber, K. (2001). *Una teoría de todo: una visión integral de la ciencia, la política, la empresa y la espiritualidad* (D. González, trad.). Kairós.