

Gestión educativa y prospectiva humanística

Xicoténcatl Martínez Ruiz / Daffny Rosado Moreno
COORDINADORES



COLECCIÓN PAIDEIA SIGLO XXI



Gestión educativa y prospectiva humanística

Xicoténcatl Martínez Ruiz y Daffny Rosado Moreno, coordinadores

Primera edición 2013

D.R. ©2013 Instituto Politécnico Nacional

Av. Luis Enrique Erro s/n

Unidad Profesional “Adolfo López Mateos”, Zacatenco,

Deleg. Gustavo A. Madero, C. P. 07738, México, D. F.

Coordinación Editorial de la Secretaría Académica

Secretaría Académica, 1er. Piso,

Unidad Profesional “Adolfo López Mateos”

Zacatenco, Del. Gustavo A. Madero, C.P. 07738

Diseño y formación: Quinta del Agua Ediciones, SA de CV

Cuidado de la edición: Kena Bastien van der Meer

ISBN: 978-607-414-431-4

Impreso en México / Printed in Mexico

Índice

Prólogo	
Gestión educativa: un punto de vista desde la experiencia <i>Daffny Rosado Moreno</i>	11
Introducción <i>Xicoténcatl Martínez Ruiz</i>	15
PRIMERA PARTE	
Gestión educativa en el Instituto Politécnico Nacional	
Capítulo 1	
El camino a Siracusa: gestión educativa con prospectiva humanística <i>Xicoténcatl Martínez Ruiz</i>	25
Capítulo 2	
La gestión educativa: concreción y transformación <i>Fernando Chacón Lara Barragán</i>	51
Capítulo 3	
¿Cómo fortalecer las instituciones de educación superior? <i>Judith Claudia Rodríguez</i>	71

Capítulo 4	
¿Qué significa incorporar mecanismos de gobernanza en los procesos de cambio curricular?	93
<i>Rocío Huerta Cuervo</i>	

SEGUNDA PARTE

La mirada de otras instituciones

Capítulo 5	
La gestión de la educación superior y el futuro de las instituciones educativas en el orden mundial	117
<i>Roque González Salazar</i>	
<i>Carmen Carrión Carranza</i>	

Capítulo 6	
La universidad pública frente a la ciudad global	139
<i>Hugo Enrique Sáez Arreceygor</i>	

Capítulo 7	
Gestión educativa y construcción de estándares de logro académico	159
<i>Abel Rubén Hernández Ulloa</i>	

Sobre los autores	175
-------------------	-----

CAPÍTULO 1

El camino a Siracusa: gestión educativa con prospectiva humanística

Xicoténcatl Martínez Ruiz

PERIPATOS

Este capítulo recupera algunas tendencias recientes de la gestión educativa, en un contexto de prospectiva, y sugiere su articulación con un enfoque central: la gestión humanística para una educación globalizada. El capítulo gira en torno a tres grupos de reflexiones: i) los puentes que permiten transitar de las políticas educativas a la gestión, esto es, el enfoque en las habilidades de las personas como funtores para concretar la planeación; ii) la dimensión regional para la innovación como guía en la toma de decisiones de la gestión educativa; me refiero a lo regional como posibilidad para innovar en un entorno globalizado, dado que puede ser el puente entre la formación y el empleo en un contexto internacional, mediante el fomento del pensamiento creativo; iii) los cimientos de una gestión humanística caracterizada por una visión articulada desde un *éthos*, el cultivo de la ciudadanía y una cultura humanística.

Digo que el capítulo “gira”, cuando el sentido intencionado es deambular metódicamente alrededor de algo –más acertadamente, circundar ejes temáticos–, porque el propósito de este texto no es proveer recetas de acción. En este sentido, el método está contenido en el término griego *peripatos*, deambular o circundar algo, y rememora la forma de aprendizaje en el Liceo ateniense, la escuela de Aristóteles: pulsa la imagen del estudiante, caminando alrededor del pórtico de la escuela, deambulando hacia aquella enseñanza que no se muestra sin antes reclamar asombro, esfuerzo y constancia.

Los tres grupos de reflexiones pueden tomarse como notas para una teoría de la gestión educativa con prospectiva humanística. Una manera de evocar

el eje de cada grupo de reflexiones es usando imágenes que representan un entramado de problemáticas relacionadas. La primera, es la escena contrastante entre la tormenta y la calma. Remite a las políticas educativas que generan discusión y ruido en las cúpulas directivas –una tormenta– cuyos efectos de mejora no se observan en las prácticas docentes, esto es, en el aula. La segunda, es la extraordinaria imagen de las antípodas dialógicas, que son la raíz de lo que hoy llamamos innovación: asombro e inmersión en algo nuevo (*thaumazein-neo*); sensibilidad (artística) y creación (*aisthesis-poesis*). La imagen también evoca un dilema implícito: el imprescindible fomento y la conservación de las identidades regionales en un contexto globalizado. La tercera imagen toma como guía la metáfora del camino a Siracusa, para volver a dar significado a lo que Platón entendió como la integración del sentido originario de la educación para configurar el Estado y la acción concreta de esa tarea en la figura de un líder sabio, el rey-filósofo.

LA TORMENTA Y LA CALMA

En el estudio de Barber y Mourshed (2007), titulado *How the world's best-performing school systems come out on top* –también conocido como Informe McKinsey–, hay una analogía sencilla y didáctica que ilustra el reto de transitar del diseño de las políticas educativas a la gestión de las mismas. La imagen es la de una tormenta sobre el océano: la superficie del agua es turbulenta, pero el fondo está en calma, inafectado por lo que ocurre arriba; sólo el agua se enturbia por la agitación, “mientras en la profundidad la vida sigue adelante sin interrupción” (p. 32). La analogía sirve para ejemplificar el riesgo que existe en tres niveles de acción cuando no están interrelacionados, o bien cuando el enfoque y la discusión se centran en uno solo. Los tres niveles son: el diseño de la política educativa, su implementación mediante la gestión y la mejora real en el aula. Cuando se pasa de la planeación a los mecanismos operativos, la ausencia de un mapa específico de “cómos” puede ser el condicionante para no alcanzar las mejoras esperadas, dando la *aparición* de haber generado grandes cambios (en la superficie), cuando en el fondo (en las aulas) no hay impacto y la vida sigue igual.

¿Cómo lograr un mejor sistema educativo? ¿Cuál es el papel del liderazgo en ese mapa de “cómos” para concretar la planeación? En los sistemas educativos mexicanos que han sido reformados se observan más elementos de

corte administrativo que de liderazgo académico. Esto no significa que lo segundo esté ausente, pero la primacía administrativa no es la guía *sine cuan non* de la gestión educativa. En cambio, el liderazgo académico no sólo es parte integral de las reformas, sino una herramienta esencial para implementarlas. La transformación de las instituciones reside en sus actores, porque son quienes encuentran las guías para decidir y actuar desde la formación y la experiencia; en las instituciones, las personas son quienes traducen la visión panorámica de la planeación a la práctica. En la habilidad de traducir las políticas educativas para saber cómo ejecutarlas está el papel central de la gestión. La gestión educativa de la que se está hablando aquí es más que administración: es una manera de socializar y sensibilizar lo abstracto de la planeación —a corto, mediano y largo plazos— en términos significativos para sus actores. En el caso de la implementación de las reformas educativas, la base del cambio de un sistema se expresa de la siguiente manera en la obra de Barber y Mourshed (2007): “Los sistemas que buscan emplear a sus directores como impulsores de reformas prevén que estos serán instructores excelentes y destinen la mayor parte de su tiempo a instruir y guiar a los docentes” (p. 31).

Los diferentes esfuerzos de la gestión pueden beneficiarse con un sistema efectivo de liderazgo académico centrado en las necesidades regionales. En el caso de países como México esto no es parafernalia, sino prioridad. No obstante, se trata de un entendimiento cultivado mediante la formación directiva y puede proveerse a quien estratégicamente observa, convoca e involucra esta percepción en su acción. Es aquí donde contar con las personas más aptas para ser docentes y directivos es uno de los elementos clave para objetivar la gestión. Barber y Mourshed (2007) explican que “la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes. La prueba de que contar con las personas más aptas para ejercer la docencia resulta esencial para alcanzar un alto desempeño es tanto anecdótica como estadística” (p. 19). A partir de esta visión se puede completar un binomio y sugerir una guía para la gestión educativa: la calidad de la implementación de un cambio educativo se basa en el liderazgo académico que permite a un docente aprender formas de mejora que causen un impacto en el aula; mientras que la calidad del sistema educativo se basa en la calidad del docente.

La gestión educativa que cultiva y consolida la calidad de una institución de educación la ejercen los actores más aptos. ¿Quiénes son? Establecer una caja y reducir la realidad de cada escuela a un cajón estandarizado de quién

es un gestor educativo apto no es el propósito aquí, porque cada institución es un universo con necesidades específicas, responde al entorno y a la cultura propia de un país y al talante de la institución misma. La gestión educativa también tiene ese carácter de especificidad. Por ello, para responder a la cuestión de quién es el gestor más adecuado hay que valorar lo específico de una región, así como las habilidades para sistematizar, articular programas regionales y dialogar, desde esa especificidad, con el entorno globalizado. Pensemos en el siguiente ejemplo: uno de estos actores estratégicos es el director, quien ejerce un liderazgo capaz de plasmar las políticas de cambio educativo en transformaciones concretas en las aulas. Desde esta lógica, la calidad se puede lograr, pero con personas aptas para ejercer un liderazgo enfocado en mejorar las condiciones de vida de su entorno inmediato.

Las estrategias de concreción se encuentran en una didáctica de la gestión que involucre significativamente a los actores, del mismo modo en que un docente logra hacer significativo el conocimiento en el aula. En este proceso, sabemos, no hay soluciones únicas y aisladas: toda mejora se debe a la visión articulada entre diversos actores y niveles de gestión. La creencia común de que la transformación de un sistema educativo recae únicamente en el docente es incompleta; en definitiva, la calidad del docente determinará la calidad del proceso educativo en el aula. Sin embargo, la política educativa no llega hasta el docente para que la implemente si no es mediante un liderazgo educativo que entiende y vislumbra el alcance a largo plazo de la mejora de un sistema.

Un horizonte más amplio para la gestión

¿Cuál es la autopercepción de quienes ejercen la gestión educativa desde la perspectiva de un contexto internacional, donde los cambios y reformas de los sistemas educativos son la constante? Michael Fullan (2009), en su análisis de diferentes reformas educativas –en las que la gestión juega un papel central–, ha identificado cuatro factores que funcionan como puentes entre la política y la gestión educativa, que logran mejorar la realidad en el aula:

- (1) Atraer personal de alta calidad para la profesión de la enseñanza (académicos que además sean idóneos para la enseñanza); (2) un enfoque en y para las estrategias que desarrollen la calidad de las prácticas pedagógicas

y en una base que permita la vinculación laboral; (3) cultivar, seleccionar y desarrollar líderes orientados a la instrucción (especialmente directores y también otros a nivel de distrito y estatal); y (4) dar seguimiento a la base de datos que proporciona información acerca del buen desempeño de los estudiantes, escuelas y grupos de escuelas y cómo han operado con la intervención temprana para solucionar problemas. (p. 108)

Sin metas claras y sin considerar la importancia de un mapa de “cómos” para ejercer el liderazgo educativo en el proceso de implementación de políticas se llega a esta cifra: 85% de las iniciativas de cambio educativo fracasan (Fullan, 1982 y 2007). El liderazgo educativo al que me refiero se enfocó en cómo ajustar este proceso de implementación a la realidad de las escuelas y a su contexto regional. En el caso de México, no podemos esperar décadas para lograr estándares de calidad educativa que hoy pueden iniciarse; la revisión y elaboración de políticas educativas tendrán que centrarse en hacer ajustes y acelerarlos con base en la realidad de las aulas.

¿Qué dirección ha tomado la gestión educativa en nuestros días? Resulta imprescindible en la gestión educativa contemporánea sostener las metas que dan origen a la política educativa, evitar que éstas pierdan fuerza y se ahoguen en una implementación separada de la dinámica social, cultural y tecnológica que benefician a un país. ¿Cómo mejorar la formación de los líderes educativos con un enfoque tanto de gestión educativa a futuro como humanístico? Se ofrecen las siguientes sugerencias:

- a. Crear un sistema de formación completo para quienes van a operar la gestión educativa, cuyo enfoque sea académico, fomente la innovación regional e integre a las personas más aptas; que éstas posean un conjunto de saberes y conocimiento óptimos dentro del área que dirigen, con estándares internacionales, para lograr un entendimiento del contexto geográfico, social y económico de su institución. Mourshed, Chijioke y Barber (2010) identificaron cómo algunos sistemas educativos lograron estos beneficios enfocándose en cómo se aprende, más que en intentar cambiar los contenidos, y lo lograron por medio de “la contextualización de sus intervenciones educativas” (p. 21).
- b. Dirigir esfuerzos para impulsar a un tipo de director que cultive el desarrollo de las habilidades de pensamiento creativo, la solución de problemas mediante el pensamiento crítico y la cultura de la colaboración

- (es central compartir las experiencias inspiradoras en los niveles de dirección y de aula) (Goleman, 2000).¹
- c. Considerar la experiencia internacional, los estudios, análisis y la prospectiva para ubicar la riqueza regional y, así, cultivar una perspectiva de prevención de problemáticas.
 - d. Incorporar estrategias de contacto y análisis derivados de la experiencia de los países que han tenido éxito en sus prácticas de gestión educativa y han reformado sus sistemas, esto es, cómo se hizo.
 - e. Para diseñar e implementar un sistema de formación y selección de líderes educativos (directores) se ha de considerar: ¿cuál es el nivel académico y el grado de especialización de un director?, ¿él representa un alto grado de confianza y liderazgo para los demás actores que integran el proceso de cambio educativo? (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009, pp. 171-179)

Tomando en cuenta estas cinco acciones repensemos, en nuestros contextos, la cuestión central que da origen a la investigación de Barber y Mourshed (2007): “¿por qué algunos sistemas educativos tienen un mayor desempeño y mejoran con más rapidez que otros?” (p. 2). El tema del liderazgo educativo es crucial en el desempeño de un sistema, razón para considerar cómo algunos directores han logrado un mayor desempeño y pueden elevar la calidad educativa con más rapidez que otros. Los directores con baja injerencia en la transformación *real* de la escuela son quienes tienen bajas expectativas en cuanto al cambio educativo, porque han asumido el papel de administradores sin directriz académica, brindando escaso apoyo en los procesos de aprendizaje y en el cuidado de los docentes que los rodean. Otro estudio referido por Fullan (2000) señala que un director con altas calificaciones es quien está “activamente envuelto en la clase de actividades que nutren y sostienen una comunidad académica sólida” (p. 11). Aun cuando en México existan casos de líderes educativos que logran estos beneficios, son aislados y no sistemáticos.

¹ Goleman (2000) analizó el liderazgo que puede conducir a estos estándares, comparó los estilos de liderazgo, el clima de la organización y el desempeño. Identificó seis tipos de liderazgo que afectan el clima de trabajo. Estos son: coercitivo (“haz lo que te digo”) = afecta negativamente; autoridad (“ven conmigo”); de afiliación (“la gente es primero”); democrático (“y tu ¿qué piensas?”); que marca la pauta (“hazlo como yo”) = afecta negativamente; instructor (“intenta esto”).

La gestión educativa busca generar las condiciones de cambio adecuadas para elevar la calidad educativa de manera sostenida. Asimismo, requiere inevitablemente crear sistemas que puedan adaptarse a las necesidades del aula y autocorregirse sin coerción política. Por ejemplo, pensemos en el diseño de un sistema de selección y formación de líderes educativos con criterios más elevados, enfoques académicos y con una meta: lograr mejoras reales y sostenidas que causen impacto en el aula. Fullan (2000) analiza la idea de un líder educativo que, como caso aislado, resulta una especie de héroe que logra cambios no sistemáticos. Tales cambios dependen de diferentes factores, pero no son sostenidos ni pueden transmitirse, lo cual “constituye un problema de los ‘sistemas’, esto es, continuaremos reproduciendo solo pequeños casos de líderes heroicos (heroicos porque ellos están yendo en contra de la corriente) hasta que cambie la manera en que seleccionamos, apoyamos y desarrollamos el liderazgo en el trabajo” (p. 16).

Para transformar escuelas, para llevar la planeación a las prácticas y socializar la abstracción de la política educativa se necesita un liderazgo educativo efectivo, desarrollado profesionalmente, creado a partir de un proceso de selección académico y enfocado en beneficios positivos que influyan en el aula. Fullan (2000) explica:

El liderazgo en la escuela es complejo: (1) los cambios que se buscan son más profundos de lo que inicialmente se pensaba; (2) como tal, ahí hay un número de dilemas para decidir lo que hay que hacer; (3) uno necesita actuar diferente en diferentes situaciones o fases del proceso de cambio; y (4) el consejo para actuar viene en forma de guías de acción y no en pasos fijos a seguir. (p. 16)

La gestión educativa tiene que repensarse como un proceso dinámico, abierto y perfectible, guiado no por enfoques mezquinos, sino por metas elevadas, una de ellas: formar mejores seres humanos. Así, para sostener un liderazgo educativo con prospectiva humanística, los directores necesariamente tendrán que estar cerca de lo que ocurre en el salón de clase e involucrarse con una visión que literalmente trascienda lo que los escolásticos medievales llamaron *principium individuationis*, que en su uso exacerbado es el principio de la mezquindad, algo opuesto a una gestión humanística. Por su parte, Barber y Mourshed (2007) escriben: “Si no se cuenta con un director eficiente, las escuelas tienen pocas probabilidades de poseer una cultura con altas

expectativas o de esforzarse en pos de la mejora continua” (p. 49). Una cultura de altas expectativas permitirá ubicar los retos nacionales en un contexto internacional. Para mejorar el nivel educativo, y a modo de corolario de esta primera parte, según el informe McKinsey las reformas educativas del mundo que lograron sus metas hicieron tres cosas:

1. Consiguieron a las personas más aptas para ejercer la docencia (la calidad de un sistema educativo no puede ser más alta que la calidad de sus docentes).
2. Desarrollaron a estas personas hasta convertirlas en instructores eficientes.
3. Implementaron sistemas y mecanismos de apoyo específicos para garantizar que todos los estudiantes fueran capaces de obtener los beneficios de una instrucción de excelencia (Barber y Mourshed, 2007, p. 13).

DIMENSIÓN REGIONAL PARA INNOVAR:

DEAMBULANDO POR LAS ANTÍPODAS DEL PENSAMIENTO CREATIVO

El fomento de la dimensión regional para la innovación es, desde la perspectiva contemporánea, una de las guías para la política y la gestión educativas. La relación entre lo regional y la innovación encierra el fermento de un dilema en torno a dos preguntas: ¿cómo conservar la identidad regional en un escenario globalizado? y ¿cómo cultivar la innovación en estructuras educativas que no fomentan el pensamiento creativo? La primera pregunta plantea cómo enfrentar la alteridad sin perder la identidad regional y, sobre todo, cómo conciliar el desarrollo humano y la cultura de una región desde los esfuerzos vigentes —en el caso mexicano— de fomento regional. Cuando estamos frente a la alteridad, la búsqueda de identidad se vuelve irrefrenable. El resultado de esta búsqueda no siempre es el esperado. Tan plausible es ser incapaz de escuchar lo que es diverso y vivir en desacuerdo con todo lo que no es y amenaza la identidad propia, como ser capaz de cultivar la apertura del entendimiento hacia la diversidad, hacia la otredad (uso el término consciente del abuso que se ha hecho en las últimas décadas), es decir, apertura dialógica entre identidad y alteridad sin negar una u otra. Ésta es una capacidad anhelada para lo que hoy podemos llamar ciudadanía inteligente, y Martha Nussbaum (2005) la expresa en estos términos:

Los ciudadanos que cultivan su humanidad necesitan, además, la capacidad de verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. El mundo a nuestro alrededor es ineludiblemente internacional. (p. 29)

El mundo náhuatl representó la búsqueda de identidad de un individuo con una imagen, un saber y una práctica: la de un neófito guiado por la luz de la tea que sujeta un sabio (*tlatamini*), similar a la de “una tea que no ahuma” (León Portilla, 2006, p. 66), quien lo conduce hacia el otro extremo de un puente, induciéndolo a aprender a quitarse las máscaras que ocultan su auténtico rostro, para mostrarle su identidad y naturaleza íntima, *yolótl*. En un contexto de tendencias globalizadoras es imprescindible fomentar la identidad regional. La búsqueda de la naturaleza íntima de la cultura, las necesidades y la riqueza de una nación configura la identidad o identidades regionales que, sin dejar de serlo, pueden dialogar con un entorno globalizado, trascendiendo los límites de los nacionalismos estrechos presenciados en el siglo XX. A la segunda pregunta subyace un cúmulo de preguntas hiladas por el reclamo general de que la innovación no es un discurso ni un lugar común; veámosla no como un sustantivo que pone un velo a su raíz y a su significado, sino como acción, como un verbo, como una manera de revalorar lo regional y proveer habilidades para buscar, creativamente, soluciones a problemas cotidianos.

¿Cómo entendemos la dimensión regional para la innovación y cómo trazar una ruta para fomentarla de manera sostenida en la gestión educativa? El significado de dimensión regional, en este capítulo, conlleva primeramente la idea de redirigir las posibilidades de desarrollo humano y económico de las diversas regiones que conforman un país y su necesaria interacción global; asimismo, conlleva la idea de un escenario para fomentar una economía basada en la generación de conocimiento. Este entendimiento acentúa la dimensión regional en su relación con la gestión educativa e implica un enfoque característico: desde la gestión, fomentar y articular la generación de innovaciones en el entorno de la dinámica, la riqueza y las necesidades de las regiones de un país.

Los beneficios de este enfoque –dimensión regional para fomentar la innovación– no siempre se valoran para lograr las metas nacionales; su

impacto no surge al azar, sino de una construcción sistemática y sostenida cuyo financiamiento no se reduce al Estado, porque involucra a las empresas y atrae fondos internacionales. Otro beneficio, que no tendría por qué olvidarse, es el siguiente: la reinversión económica para la mejora regional, así como el cuidado y la conservación de la identidad, la cultura y la biodiversidad regionales. Otro de los motivos para establecer un diálogo con un entorno globalizado es fomentar una economía basada en la generación de conocimiento (OCDE, 2012), las vías para transitar de la formación al empleo en un contexto internacional.

Transformar una institución requiere planeación, pero sabemos que planear no es suficiente. Puede haber una excelente planeación educativa, pero si no hay un mapa cuidadoso y eficiente de cómo objetivarla los esfuerzos serán infructuosos, en especial cuando se pierden de vista dos interlocutores: lo regional –con sus necesidades y riqueza– y lo global. La visión a futuro del contexto regional y la dinámica de interacción global de una institución son dos parámetros ineludibles en la planeación educativa de nuestro tiempo; la primera –visión prospectiva del contexto regional–, lleva implícita la intención de recuperar y adaptarse a la riqueza de cada región como un horizonte para innovar; la segunda –dinámica de interacción global–, requiere un sistema que fomente la innovación regional y la creatividad. En el caso de México, ha habido esfuerzos que fomentan la dimensión regional, materializados en resultados relevantes, sin embargo, los estudios de los sistemas de innovación regional son escasos, probablemente porque los resultados de las experiencias son poco conocidos. Un estudio enfocado en la riqueza regional lo tenemos en *Estudios de la OCDE de Innovación Regional. 15 Estados Mexicanos* (2009):

El concepto de sistema de innovación regional aún no se integra en el enfoque de políticas públicas de la mayoría de los estados participantes. Sin embargo, hay un creciente deseo de cambiar el enfoque de “hecho en México” a “creado en México”. Muchos de los problemas comunes del sistema de innovación nacional se observan en los estados, incluidos los desincentivos y las barreras culturales para la colaboración entre las empresas y las IES/CPI (pero con una tendencia positiva en los porcentajes de colaboración), así como la falta de instituciones intermediarias que apoyen las necesidades de investigación y tecnología de las empresas. Es raro encontrar estudios de sistemas de innovación regional en México. (p. 36)

Desde esta perspectiva, los estudios de innovación regional se vuelven estratégicos para diseñar y desarrollar un sistema educativo, asimismo, para las metas de un país; su pertinencia reside en encontrar problemáticas específicas y ofrecer aproximaciones que permitan dialogar en un entorno globalizado. En otros países, la perspectiva regional generó cambios y mejoras a mediano plazo: el caso de Inglaterra, en tiempos de Tony Blair, representa el diseño de mejoras educativas, en gran parte orientadas por Sir Michael Barber (Barber y Mourshed, 2007). Su estrategia se basó en una visión regional, para ofrecer mayor atención a las escuelas de bajo desempeño y con más necesidades. Sin descuidar la atención regional, se fomentó y se fomenta la operación internacional como el principal modo de desarrollo de las instituciones de habla inglesa (OCDE, 2008, p. 20). ¿Cuáles fueron las claves de la visión de Michael Barber para lograr cambios en el sistema educativo inglés? En pocas líneas, Fullan (2009) lo resume: “estándares ambiciosos, buena información y metas claras, delegar responsabilidades, acceder a una mejor práctica y desarrollar la calidad profesional, responsabilidad, y considerar el grado de intervención como inversamente proporcional al éxito (escuelas de bajo desempeño reciben atención extra)” (p. 104).

También pensemos en el caso de Finlandia. En particular, llaman la atención las metas hacia las cuales dirigieron sus esfuerzos, sin postular que el éxito de tales metas exigía necesariamente elevar el presupuesto educativo. Esto lo describen Hargreaves y Shirley: “Finlandia diseñó una economía del conocimiento altamente organizativa, creativa, de grandes habilidades, en la cual la gente inventa, aplica, comparte y articula el conocimiento en cada nivel, lo que le permite elevarse por encima de todos los competidores” (citado por Fullan, 2009, p. 107). La comparación permite ver en perspectiva: sabemos que el contexto y las características del sistema educativo finlandés son distintos en los países latinoamericanos; sin embargo, la perspectiva ayuda a localizar los riesgos que están latentes cuando la gestión educativa pierde de vista las mejoras en las prácticas educativas y la realidad del día a día en las aulas. Desarrollar una planeación inmejorable sin una gestión educativa eficiente resulta en un escenario de tormenta y calma, como el mencionado en la primera parte. Por tanto, una guía para la gestión educativa contemporánea sería saber, actuar y evaluar lo que pasa *en realidad* en las escuelas y las aulas:

No estoy diciendo que los estándares, la evaluación, el currículo y el desarrollo profesional son cosas erróneas por hacer. Lo que estoy diciendo

seriamente es que son teorías de acción incompletas, cuando no están cerca de lo que realmente ocurre en el salón de clases y en la cultura escolar. Esto no es fácil de cambiar y es ahí en realidad donde está el por qué se ha fallado en lograr tal cambio. (Fullan, 2006, p. 6)

En países como Inglaterra, Finlandia, Singapur, o bien en el estado de Boston el liderazgo escolar fue clave para la gestión que logró implementar las políticas educativas. En esos casos, la visión regional y la operación internacional permitieron una dinámica de transformación educativa que hoy los caracteriza. Esto también ilustra cómo un sistema de educación sin mecanismos para formar líderes educativos con estas habilidades (leer lo regional y su interacción global) de manera sostenida y sistemática representa un riesgo para la continuidad de los procesos de mejoría que no son inmediatos y requieren de la interacción internacional. En pocas palabras, se busca atender lo regional en un diálogo global. Sin dicho mecanismo y sin la continuidad de esfuerzos los cambios educativos que espera un país pueden interrumpirse incluso por sucesos mínimos; por ejemplo, cuando un director longevo deja la escuela sin haber creado un equipo de liderazgo académico eficiente, la escuela se vuelve vulnerable y tiene el riesgo de divagar. Otro ejemplo es cuando un equipo de gestión educativa minimiza la importancia de una segunda lengua para la interacción global: carecer de líderes bilingües puede generar contracción y límites de desplazamiento y transferencia de la riqueza regional expresada en forma de productos de innovación. La creación de un cuerpo de gestión educativa –liderazgo educativo– constituye una de las claves para transformar un sistema de manera continua y, a su vez, lograr avances sostenidos en el fomento de la innovación regional.

Las antípodas de la innovación y las habilidades para el siglo XXI

Imposible no invocar las antípodas de lo que hoy llamamos innovación al hablar de la dimensión regional. Ante un escenario tal vez árido y en ocasiones tan frío como un discurso protocolario, la palabra innovación en nuestro quehacer cotidiano resuena como un concepto, un discurso, un lugar común, es decir todo y nada, y mucho más. Algo que podemos referir en este capítulo es la plasticidad del término innovación, de sustancia clara y maleable, llena de luz, como un prisma diáfano, pero siempre rehúye la sumisión, porque su

naturaleza refleja el sentido contenido en sus antípodas dialógicas: asombro y novedad (*thaumazein-neo*²); sensibilidad (artística) y creación (*aisthesis-poiesis*). El primer par dialógico no expresa una definición, sino que evoca un horizonte, el de la innovación catalizada por el asombro (*thaumazein*):

Volver a mirar y asombrarse de algo que ya estaba ahí y que no necesariamente implica la creación ex-nihilo . . . es nuestra forma de invitar a ver dos veces el mismo objeto, a ver de otra manera lo que ha estado ahí pero que debe ser escuchado con otra fonética, palpado con otra textura, captado con otra mirada y, en todo caso, con asombro. El asombro es ese bálsamo que nos permite ingresar de nuevo y con otra actitud al estudio del mismo objeto, del mismo fenómeno que transita continuamente frente a nuestra experiencia. (Martínez, 2011, p. 11)

Cualesquiera que sean los efectos de este asombro en la vivencia de innovar, la educación contemporánea tiene la gran tarea de fomentar ese asombro y esa creatividad como puente entre la escuela y el trabajo. En medio de los cambios mundiales, que reducen y adormecen la sensibilidad (*aisthesis*) humanística para formar a un ciudadano que disminuya la desigualdad social mediante su quehacer profesional, tenemos un fomento a la innovación como indicador de producción y consumo que obnubila la raíz de las prácticas para innovar, esto es, la posibilidad creativa (*poiesis*). La evidencia de cómo las artes en algunos sistemas educativos han perdido espacio y atención se revela en el reciente estudio *Art for Art's Sake? The impact of arts in education* (OCDE, 2013). Se ha desacralizado, literalmente, el poder de la creatividad al considerar el arte y las humanidades como formas de entretenimiento y no como raíces del pensamiento creativo, crítico y la ciudadanía. Las

² Neo (*thaumazein-neo*), es decir, “nuevo”; del griego *neo* y expresado con el latín *novus*. En ambos casos, la idea implícita es movimiento y dinamismo de algo. Las raíces y los compuestos que remiten al término ‘innovación’ no indican necesariamente una creación *ex-nihilo*, sino que acentúan el dinamismo continuo de lo que ya existe, pero siempre es nuevo. Por ello, la acción de innovar, me atrevo a decir, indica la capacidad de asombro como predisposición y habilidad para percibir esa novedad dentro de lo que nos parece siempre igual. Nuestras concepciones y prácticas actuales sobre la innovación están indicando formas destructivas de un orden natural, formas orientadas por un imaginario que busca crear mecanismos y procesos de beneficio económico inmediato que destruyen un orden: la naturaleza. La innovación desarticulada de ese conjunto integral desarrolla un pensamiento desarticulado e incapaz de percibir la totalidad de relaciones que nos permiten vivir.

habilidades cada vez más especializadas que se requieren para un empleo se fermentan, en gran medida, no en estructuras curriculares rígidas, sino en la creatividad práctica para resolver problemas y en el cultivo de habilidades comunicativas, la confianza en sí mismo y las anheladas competencias sociales que, agregaré, tendrán que ser cada vez más multiculturales. El fomento del pensamiento creativo para la innovación como algo que porta sensibilidad artística y entusiasmo creativo (*aisthesis-poiesis*) tendrá que ser visto o, mejor dicho, revalorado como algo armónico con la construcción de ciudadanía y el pensamiento crítico y, finalmente, como una de las metas urgentes a establecer para las prácticas de la gestión educativa. Revalorar el pensamiento creativo implica poseer las habilidades laborales para transitar de la escuela al primer empleo. En este escenario, el pensamiento creativo es un conector preciso para dialogar con un horizonte asiático que tendrá un mayor número de graduados y muy probablemente será el polo de la innovación (OCDE, 2008) para el 2030.

En este escenario, a Latinoamérica se la percibe como una región para la vinculación con Asia. ¿Cómo miramos en perspectiva la relación con Asia? ¿Acaso hemos considerado ese escenario específico en nuestra planeación educativa para el 2030? En especial cuando el atractivo para Asia está, en cierto sentido, centrado en los recursos naturales latinoamericanos. Ahí es relevante el diálogo con la alteridad, mediante una visión prospectiva donde el pensamiento creativo, crítico y una cultura humanística de ciudadanía mundial serán nuestras herramientas para que este escenario sea, primeramente, una oportunidad y no una desventaja. Importante será lograr un egreso profesional con las habilidades para conservar y proteger esos recursos naturales, y no solo con la inventiva para extraer y transformarlos.

Por ende, la política y la gestión educativas que hoy estamos diseñando y aplicando deben cultivar en los jóvenes habilidades para el empleo y una visión más humanística, social y creativa para entender los mecanismos de conservación del medio ambiente, de las culturas y los saberes tradicionales. El pensamiento creativo puede centrarse en los siguientes beneficios, que son parte integral de cómo se entiende la dimensión regional en el contexto de la gestión educativa con perspectiva humanística. Primeramente, el pensamiento creativo rompe con la tendencia a imitar modelos heredados. En segundo lugar, la riqueza de un modelo curricular o de un sistema educativo está configurada por su carácter único y dinámico en relación con su interacción mundial. En tercer lugar, la dimensión regional para la innovación encuentra

en el pensamiento creativo una manera de cultivar la relación entre la escuela y el empleo, que en sí misma es inestable, oscilante y con altibajos, (Mourshed *et al.*, 2013) y que suele afectar a los jóvenes contemporáneos; puede ser atendida por medio del cultivo del pensamiento creativo en las escuelas.

Liderazgo para la innovación: traduciendo la política educativa

La continuidad es característica de la cultura de la innovación y se logra, entre otros factores, con directores educativos adecuados para ejercer el liderazgo y la docencia. Barber y Mourshed (2007) expresan esta idea: “en todos los sistemas que estudiamos, la habilidad de un sistema escolar para seleccionar a la gente correcta para la enseñanza está fuertemente ligado [*sic*] al estatus de la profesión. . . . Puedes tener el mejor currículo, la mejor infraestructura y las mejores políticas, pero si no se tienen buenos docentes entonces todo está perdido” (p. 27). Estos autores señalan que el desarrollo de un sistema de liderazgo requiere tres elementos: “1. Conseguir docentes apropiados para desempeñarse como directores. 2. Desarrollar habilidades de liderazgo en instrucción. 3. Concentrar el tiempo de cada director en el liderazgo de instrucción” (p. 50).

Lo que he llamado más arriba liderazgo académico puede ocurrir si está basado en la experiencia real de la docencia en el aula, aunado a un conocimiento de la riqueza y las necesidades regionales. Es decir, un docente percibe directamente las necesidades reales del estudiante y la cultura escolar en su contexto, además de que anhela mejorar la educación del estudiante. En suma, un docente apropiado para ser director habrá transitado por los estadios previos y necesarios para ser un líder académico.

Lo que Barber y Mourshed (2007) llaman “desarrollar habilidades de liderazgo en instrucción” es dar seguimiento y cuidar que un candidato para ser director tenga experiencias constructivas y esté impregnado de formas de pensamiento creativo. En la misma obra, los autores señalan que en Singapur se implementan cursos de gestión y liderazgo con una duración de seis meses y se atiende un día a una escuela asignada, para que el director en entrenamiento adquiera una perspectiva real de la misma y pueda, así, desarrollar enfoques innovadores en la solución de problemas; se trabaja en equipo para generar proyectos de mejora educativa; finalmente, el candidato tiene que evaluarse de manera rigurosa. Una vez seleccionado y habiendo

desarrollado las habilidades del liderazgo académico, centradas en lograr las metas del cambio educativo, se aseguran de que el director se concentre en el ejercicio de ese liderazgo y que su enfoque de gestión educativa sea académico (pp. 51-52).

Este proceso fomenta la capacidad de traducir la política educativa a las prácticas de gestión, llevar lo abstracto a lo concreto, ir de la política educativa a la gestión. Por ello está idóneamente guiado para contextualizarlo a la región, a la cultura local y a una situación socioeconómica específica. Además, entender la dimensión regional implica discernir la identidad cultural de cada región. Los siguientes son factores que permiten concretar una cultura de innovación sostenida y articulada:

La innovación tiene un papel dominante para determinar la capacidad de un país para competir; aunque la etapa de desarrollo de un país determine en forma parcial su importancia relativa. Como las empresas enfrentan una cantidad cada vez mayor de competidores por la globalización, necesitan modernizarse innovando más a fondo y creando más valor agregado mediante nuevos productos, procesos y medidas organizativas. Sin embargo, en lo medular de la afirmación anterior está la pregunta de dónde ocurre la innovación, y si se da, el proceso innovador puede estar limitado o relacionado con una determinada ubicación o con un espacio geográfico. (OCDE, 2009, p. 95)

Las habilidades administrativas de un líder educativo no bastan en este contexto de innovación y enfoque en la dimensión regional actual: se requieren capacidades desarrolladas por una cultura humanística, en medio del fomento tecnológico, para generar y difundir conocimiento y tecnología, habilidades bilingües y una visión enfocada en el pensamiento creativo. Pensar en un líder educativo así y en su gestión, en términos de personas concretas, ayuda. Esto no significa pensar en un héroe aislado, sino en un sistema integrado por personas aptas para conjugar los esfuerzos de diversos actores, interactuando con habilidades comunicativas dentro de una red. Tomemos el ejemplo de un director que actúa con un criterio básico: enseñar su gestión mediante acciones concretas, como lo expresan Barber y Mourshed, (2007): “Ser docente es ayudar a los niños a aprender. Ser director es ayudar a los adultos a aprender” (p. 54). La relevancia del liderazgo en los procesos de cambio educativo también la analiza Fullan (2006) como algo indispensable: “La

clave en las reformas a gran escala depende de si la estrategia puede o no llegar a un gran número de líderes (agentes del cambio educativo), dentro y a través de los tres niveles, para integrarlos en una tarea que les es propia” (p. 12). Estos tres niveles son: la escuela y la comunidad, el distrito, y el Estado. Tal estrategia puede ofrecer el conocimiento de los niveles de impacto que conlleva el cambio educativo en la sociedad y la economía de un país.

Las sugerencias de este capítulo parten de un criterio elemental, a saber: la gestión educativa no es un bloque estático, terminado e inamovible que descende del *topos uranus* para operar en la escuela como un mandato categórico e indiscutible; más bien podemos entenderlas como guías dinámicas de procesos, capaces de adaptarse a una realidad diversa que presenta nuevas formas de gestión derivadas de los avances en las telecomunicaciones. En este contexto, la gestión educativa puede ser guiada por principios básicos, como son las necesidades y riquezas regionales, y establecer metas que mejoren la realidad en el aula, en especial, que logren expresar la importancia de fomentar la innovación como base para el desarrollo económico de una región y de un país, como se expresa en la OCDE (2009):

La innovación es un factor importante del desarrollo económico y del aumento de la productividad y, por consiguiente, de la competitividad de las regiones y de las naciones. Las empresas están al centro de este proceso, pero no operan aisladas. Pueden beneficiarse de enlaces con otros actores en un *cluster* y en un sistema de innovación regional, en los cuales el conocimiento se genera o se difunde, o ambas cosas. Las políticas que fomentan los *clusters* y los sistemas de innovación regional (la dimensión espacial del desarrollo), así como las implicaciones de política pública para diferentes tipos de región han recibido poca atención en México. (p. 21)

Hemos deambulado por algunos ejes de la dimensión regional. Como se lee en la cita previa, es necesario atenderla, sobre todo pensando en que el desarrollo de un país hoy tiene que considerar una forma articulada de movimiento hacia las metas nacionales. En esta dinámica, la innovación y la identidad regional son imprescindibles, porque fomentan la interacción de redes y permiten la interlocución entre pares distribuidos en diversas regiones de un país, incentivan formas de propiedad intelectual y se dan las condiciones para trazar un mapa que permita atender las necesidades nacionales sin desatender la interacción internacional. La gestión educativa de nuestro

tiempo se ha redefinido en lapsos muy breves que han exigido atender lo urgente, casi como el espectador de un río, sin posibilidad de interactuar para darle cauce. Por ello, las sugerencias expuestas aquí miran hacia una gestión prospectiva que permita anticipar, de manera flexible, la ubicación de las necesidades y sus aproximaciones para atenderlas. Esta visión trasciende la acción urgente y apunta hacia la dimensión regional para la innovación y el diálogo en una dimensión global.

DE CAMINO A SIRACUSA

“El camino a Siracusa es todos los caminos,
es todos los desencuentros
es una guirnalda de momentos,
los más difíciles, pero precisos,
saturados de belleza...”

Platón –el filósofo griego– llegó a Siracusa animado no sólo porque se abría la continuidad de su quehacer filosófico en Sicilia, sino por la esperanza de poder llevar los ideales de un rey-filósofo a un caso concreto. Arribó a la corte del rey Dionisio el Viejo, el tirano de Siracusa y lo que halló fue un estado disoluto (Colli, 2011, p. 52), un rey que no aceptó emprender ningún nuevo aprendizaje ni considerar la posibilidad de recibir enseñanza y mucho menos el cuestionamiento de sus acciones desde ideales éticos. Sabemos cuál fue el desenlace de la estancia de Platón en Siracusa: Dionisio el Viejo ordenó desaparecerlo. Esta vivencia se recupera, en términos de ideas políticas y administración del Estado, en el libro IX de la *República*. Giorgio Colli (2011) lo describe así:

El tirano ordenó que lo embarcaran en una nave espartana (nótese que Esparta estaba por aquel entonces en guerra contra Atenas) y encomendó al embajador Polis, comandante de la nave, la misión de liberarlo del filósofo. Polis no encontró mejor manera de hacerlo que obligarle a desembarcar en Egina, que también estaba en guerra contra Atenas, donde los prisioneros de guerra eran vendidos como esclavos y donde le habría correspondido la misma suerte si, por fortuna, no hubiese encontrado a un amigo cirenaico, Anicérides, que lo compró para enviarlo libre a Atenas y así puso fin a su odisea en el año 388. (p. 53)

Aunque el pasado griego es irreplicable –en algún sentido impenetrable, porque el tiempo, la vivencia y el lenguaje nos alejan– hay una llave para abrir esas lecciones injustamente cubiertas por el estatismo de un pasado inaccesible. Esa llave es la habilidad de recrear el profundo sentido que originó, en aquel momento, la búsqueda de la naturaleza más íntima de la realidad y del ser humano y, para el caso que nos ocupa, la habilidad de reingresar –por medio de una vivencia palpitante– al propósito que inspiró la articulación más profunda de la educación con el Estado y con la naturaleza. Esto implicó formar a un mejor ciudadano, integrado a su entorno, y dar vida al propósito de la educación entendida como *paideia*. Las preguntas sobre la naturaleza humana y el espíritu de la educación despiertan el potencial más humano de unidad con la realidad, así como la anhelada *paideia*, que conlleva el entendimiento de la otredad; al convertirse en preguntas, ambas experiencias desbordan, debido a su simpleza, la plenitud a la que aspiramos hoy. En medio de la fragmentación de todo, incluida la percepción que el sujeto tiene de sí mismo, la desnudez anhelada es la que trasciende lo desarticulado, lo fragmentado y nos revela la unidad que somos debajo de tanto signo. Aprender a experimentarnos como una unidad integrada a los demás y a la naturaleza es un retorno siempre nuevo a lo más simple, y es nuestra tarea animar la presencia de ambas experiencias en este tiempo. Si bien son distintivas del pensamiento clásico griego, son actuales y tendremos que rescatarlas, no por nostalgia ni imitación del pasado, sino porque hoy tienen una íntima conexión con lo que hemos olvidado.

Por ello, el propósito es recuperar la relevancia contemporánea de volver a aproximarnos a la experiencia de Platón –la *paideia* y el *ethos*– en la idea de una gestión humanística contemporánea. Jaeger (1933/1962) refiere este entramado de relaciones:

Pero, si consideramos la *paideia* desde nuestro punto de vista, es decir, desde el punto de vista del educador que aspira a infundir al estado un determinado *ethos*, un espíritu colectivo que lo informe todo, debemos entender por cultura, por el contrario, la educación para la *areté* iniciada desde la infancia y que estimula en el hombre el deseo de llegar a ser un ciudadano perfecto. (p. 1028)

Hay dos grandes preocupaciones en la cita anterior que recuperan las tareas contemporáneas contenidas en la idea de la gestión educativa con prospectiva

humanística, a saber: i) el *ethos* que infunde la educación para la configuración del Estado y su relación con el futuro de nuestras sociedades; ii) el entendimiento y los saberes que la educación vierte en las prácticas de la ciudadanía. La implicación de la primera es ineludible para el futuro de lo que hoy llamamos sociedades democráticas. Dimensionar su importancia reside, en gran medida, en incluirlas en el diseño de la educación, para que sean una guía de la gestión educativa. Las implicaciones deseables de la segunda son, entre otras: a) el cultivo de la argumentación como una de las herramientas más importantes del pensamiento crítico y de las formas de convivencia social que pueden contrarrestar la violencia; b) la formación y experiencia de la ciudadanía mundial en ambientes multiculturales cultivados desde la escuela (Nussbaum, 2010); nuestras urbes tendrán una configuración de carácter multicultural más acentuada y compleja que la actual, por ello, para las próximas décadas esto será más relevante; c) el ejercicio de la ciudadanía es, inevitablemente, una experiencia de dimensiones éticas y no sólo la relación de uno con los demás o consigo mismo, sino con la naturaleza, es decir, la relación ciudadana no se reduce a las relaciones de la urbe, sino que son esenciales para la conservación del medio ambiente.

Las dos grandes preocupaciones están representadas en el viaje de Platón a Siracusa. El periodo previo a su odisea, su viaje como tal y lo que ocurrió después ilustran la dimensión de la tarea que él vislumbró como uno de los grandes retos de su tiempo: recobrar una formación articulada que revirtiera la desintegración de la cultura y la fragmentación del ser humano consigo mismo y con la naturaleza. Toca a nuestro entendimiento recrear el camino de Platón a Siracusa. El pensamiento y, sobre todo, la vida de Platón quedaron inmersos en la inspiración pitagórica. Influencia no solo conceptual, sino estética y práctica, cifrada en una vida que integró la armonía musical a los diversos planos de la existencia. Integración que resultó en una visión unitaria de la diversidad, entendiéndola mediante números y sus relaciones (Aristóteles, *Metafísica*, L.I, C. 5, fr 986^a). Asimismo, la influencia de la vida de Arquitas de Tarento, un líder y estratega italiota quien había aprendido de los pitagóricos y logró llevar a la práctica tales aprendizajes incorporándolos a su vida; su ejemplo representó para Platón “la encarnación del rey-filósofo” (Colli, 2011, p. 44). Otro momento que teje el camino a Siracusa fue la convicción platónica de que era posible formar a un líder, a un estratega del Estado, con el *ethos* de un sabio, desempeñando funciones de regidor y educador. Como escribe Giorgio Colli (2011), Platón:

Encontró una ayuda en el método educativo empleado por la secta pitagórica. La educación se basaba principalmente, según ellos, en la música, la expresión sensible de aquella armonía de contrarios que constituía la más íntima esencia de sus especulaciones: esta armonía, que metafísicamente se traduce en los números, cuando es aplicada a las relaciones sensibles y humanas, se convierte en música, y los pitagóricos, que en sus aspiraciones ético-políticas pretendían inculcar en el hombre la armonía y el orden que el número representaba en la naturaleza, vieron en la música el método más eficaz para conseguir este objetivo. (p. 45)

Al llegar a Siracusa, Platón no logró que estas ideas hicieran eco en Dionisio el Viejo, sin embargo, el joven Dión, cuñado del tirano, tuvo oídos para iniciarse en el aprendizaje del ideal de un rey-filósofo. Platón veía que la futura vida política de Dión sería el escenario de prácticas y saberes de un *sofos* dirigiendo el destino del Estado y de la educación (Platón, Carta VII, fr 324), pero Dionisio se adelantó a esto y dio la orden de expulsar a Platón. El periodo que sigue a este viaje templa y madura la visión platónica de formar, si no a un rey-filósofo, sí a quienes ejercerían la política del Estado y llevarían el destino de la educación. De ahí que su interés al regresar a Atenas fuera crear un programa educativo para formar a los que tuvieran habilidades filosóficas para ello. Con este espíritu y con la experiencia en Siracusa Platón fundó la Academia. Esto representó uno de los proyectos educativos más relevantes de la antigüedad clásica occidental. Nuestra encomienda actual no es verlo como un vestigio arqueológico, sino como la evocación para repensar nuestra manera de dirigir el destino de la educación contemporánea. Desde allí habrá que preguntarse si estamos enfocando nuestros esfuerzos en un fin educativo más elevado, que trascienda la idea del ser humano visto a través del modelo de un consumidor que agota sin remedio los recursos de este planeta.

El camino a Siracusa es, de manera lúcida y relevante para nuestros días, la imagen de un anhelo educativo urgente que ahora planeamos: reingresar al profundo sentido que origina toda ética y desde allí configurar al ciudadano y el Estado, y echar a andar, en cada uno de nosotros, la búsqueda de la naturaleza más íntima de la realidad y del ser humano. Es en esta vivencia donde uno de los propósitos educativos germina, incontenible, en la persona, esto es, dejar de ver a los demás y a la naturaleza, que son diversidad y complejidad únicas, como oponentes o enemigos.

El camino a Siracusa es todos los caminos

En la imagen del camino a Siracusa converge una forma de vida que busca la integración del ser humano con su entorno, pero también es un entramado de ciencia y cultura humanística. Hoy tenemos una especialización del conocimiento científico, tecnológico, económico, etcétera, necesaria para nuestra construcción conceptual del mundo, la cual condiciona el modo en que planeamos la educación. Sin embargo, éste ha sido un camino hacia la fragmentación del entendimiento de nosotros mismos y de la realidad. Un camino sin regreso a algo que integre lo que se fragmentó, o mejor dicho, lo que fragmentamos, separamos y quedó desarticulado. La especialización es necesaria en la dinámica de nuestras sociedades contemporáneas, no estoy diciendo lo opuesto, pero sí estoy subrayando que a esa necesidad subyace otra que estaba antes: el entendimiento unitario de la realidad y de nuestra existencia aun en medio de la especialización.

Especializar precipitó la separación entre la ciencia-tecnología y las humanidades. La aproximación especializada a un fenómeno (gr. *phainómenon*, lo que aparece ante nosotros), si bien fue un logro en la historia del pensamiento humano, dejó espacio libre a uno de los resultados probablemente menos deseables de las formas que han condicionado nuestra relación con el mundo: me refiero al entendimiento fragmentado de la realidad y del ser humano. A la vez, una de las consecuencias de tal entendimiento –para el caso específico de la gestión educativa, y quizá sin que lo notemos– es el condicionamiento de formas diversas de planeación y gestión educativas embebidas en una visión desarticulada al interior y al exterior de una institución. El riesgo de esto es fomentar una aproximación a la vida irreversiblemente fragmentada para el ser humano de las próximas décadas. Ante la fascinación del pensamiento especializado, enfocado en un fragmento del conocimiento, también surgieron en Occidente propuestas, esfuerzos y teorías que reconsideraron un camino de vuelta al pensamiento no fragmentado de la realidad. Toca al lector buscar y estudiar esos ejemplos. El siglo XX, sin embargo, hizo propuestas sorprendentes desde la física –en pocas palabras, desde la médula de la ciencia– sobre concepciones más amplias e integradas de la realidad que volvieron a dar vigencia a las preguntas formuladas por los filósofos presocráticos y asiáticos hace más de 2500 años. La enorme tarea que hoy tenemos en la planeación y la gestión educativas es similar a la que asumió Platón: en medio de la incontenible fragmentación del pensamiento y de la desarticulación de un *ethos*

de las prácticas y de la vida del ciudadano restituyó, a su regreso a Atenas, mediante la educación y la cultura (*paideia*), la integración de un ser humano que recobra, por medio de la formación, su capacidad de articular las esferas más diversas de la existencia. Jaeger (1962) lo recuperó en estas líneas:

La auténtica *paideia*, que había sido siempre la formación del hombre para la “*areté* total”, aparecía desintegrada en toda una serie de capacidades especiales sin una meta que las informase. La filosofía platónica se propone restituir a la vida de los hombres esta meta, dando con ello de nuevo sentido y unidad a todos los campos concretos desarticulados de la existencia. . . . Qué entiende por restablecimiento de la *paideia* lo pone en claro él mismo al contraponer la verdadera formación del hombre, hacia la que se encaminan sus esfuerzos, a la mera formación especial y profesional. Recobrar para su época esta totalidad de la *areté*, que vale tanto como decir la totalidad del hombre y de la vida, era la más difícil de las misiones, incomparable por su importancia con cualquier contribución especial de conocimientos que el espíritu filosófico pudiera aportar. (p. 1029)

Si bien nuestro tiempo se enfrenta a retos basados en preocupaciones similares a las del mundo griego clásico, o bien a las asiáticas de la antigüedad y a las especulaciones del mundo mesoamericano, las respuestas no tienen que ser las mismas. Habría que recuperar y considerar la capacidad de visualizar la complejidad de ambas problemáticas educativas y culturales en la articulación de nuestras respuestas para lo que hoy enfrentamos, especialmente su relevancia para el mundo que tendremos en las próximas décadas.

La idea al inicio de este capítulo fue deambular por tres ejes de reflexión, en este deambular llegamos a una breve conclusión. Gran parte de lo que se puede extraer de la imagen del camino a Siracusa son las siguientes sugerencias para una gestión educativa con prospectiva humanística:

- a. Considerar una visión articulada de la tarea de llevar la planeación educativa a las prácticas, ya que una gestión fragmentada es reflejo de un sistema desarticulado.
- b. Integrar una cultura humanística que establezca, aun en los escenarios educativos científicos y tecnológicos, metas claras que cultiven la ciudadanía, el autoexamen y las habilidades prácticas, como la capacidad de argumentación.

- c. Integrar, urgentemente, la dimensión ética en la práctica de la gestión educativa, desde el enfoque en un *ethos* que articule los ideales educativos en prospectiva, para fomentar una visión multicultural con el fin de formar a un mejor ser humano.

REFERENCIAS

- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Madrid, Esp.: Editorial Gredos, Biblioteca Clásica Gredos.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Londres, RU: Mackinsey & Company.
- Bryk, A., Bender-Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., y Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*. Chicago, EUA: University of Chicago Press.
- Colli, G. (2011). *Platón Político*. México, D. F.: Editorial Sexto Piso.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2000). *The role of the Principal in school reform*. Nueva York, NY: Principals Institute at Bank Street College.
- Fullan, M. (2006). *Change theory. A force for school improvement*. Victoria, Canadá: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M., (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.
- Fullan, M., (2010). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XV(47), 1100-1106.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78-90.
- Heargreaves, A, Lieberman, A., Fullan, M., y Hopkins, D. (1998). *International handbook of educational change: Part two of two* (vol. 5). Londres, RU: Kluwer.
- Jaeger, W. (1962). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- León Portilla, M. (2006). *La filosofía náhuatl. Estudiada en sus fuentes*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Martínez Ruiz, X. (2011). Presentación. La educación superior en América Latina: análisis y prospectiva. *Innovación Educativa* 11(57), 7-11.

- Mourshed, M., Farrell, D., y Barton, D. (2013). *Education to employment: Designing a system that works*. McKinsey & Company. Recuperado el 17 de Julio de 2013, de: http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Education-to-Employment_FINAL.pdf
- Mourshed, M., Chijioko, C., y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres, RU: McKinsey & Company.
- Winner, E., Goldstein, T., y Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The impact of arts in education*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Recuperado el 29 de julio de 2013, de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Arg.: Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Esp.: Ediciones Paidós Ibérica.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012). *Getting it right. Una agenda estratégica para las reformas en México*. París, Fr.: OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). *Estudios de la OCDE de Innovación Regional. 15 Estados Mexicanos*. París, Fr.: Publicaciones de la OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2008). *Higher Education to 2030 (vol. 1). Demography*. París, Fr.: OECD Publishing, Centre for Educational Research and Innovation.
- Platón (2008). *Diálogos (vol. IV)*. Madrid, Esp.: Editorial Gredos, Biblioteca Clásica Gredos.
- Platón (1992). *Diálogos dudosos, apócrifos y cartas*. Madrid, Esp.: Editorial Gredos, Biblioteca Clásica Gredos.
- Robinson, V., Hohepa M., y Lloyd C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministry of Education.