

3. 3. La conducción de equipos de trabajo

Jugaremos aquí con una redundancia, que está lejos de serlo: equipo de conducción para la conducción de equipos.

Conformar equipos de trabajo es una de las tareas interesantes de la que es responsable el equipo directivo. Aunque implica cierto esfuerzo en el inicio, produce impacto en la tarea institucional.

¿Cuáles son algunas de las ventajas que supone un buen trabajo en equipo?

En primer lugar, las actividades combinadas de varias personas producen un mejor resultado que la suma de varias actividades individuales.

En segundo lugar, cuando se mejoran las relaciones interpersonales y las comunicaciones entre los miembros del equipo, se reducen las comunicaciones clandestinas, que generalmente circulan bajo la forma de rumores.

En tercer lugar, se favorece el proceso de delegación, ya que al contar con un equipo de trabajo, integrado por coordinadores de área, y/o docentes, u otros actores, el director o el vicedirector se sienten respaldados en algunas de las tareas que el equipo pueda realizar.

En cuarto lugar, los otros actores sienten un mayor grado de pertenencia institucional. Su motivación hacia las tareas se ve fomentada y perciben que la integración en un equipo de trabajo contribuye a su capacitación profesional.

En quinto lugar, tanto el equipo de conducción como los equipos de trabajo tienen más oportunidades de "trabajar" las tensiones que habitualmente surgen en todas las relaciones interpersonales y que pueden derivar en conflictos, de modo tal que no se constituyen en obstaculizadoras de la tarea.

Consideremos ahora algunos requisitos a tomar en cuenta para la conformación de equipos eficaces:

- Por parte del directivo es altamente deseable:

- * la capacidad para liderar el equipo,
- * la capacidad para resolver problemas,
- * la capacidad para coordinar,
- * la habilidad para producir comunicaciones claras,
- * la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales,
- * la capacidad para efectuar un seguimiento y evaluación de la tarea.

- Por parte de los integrantes del equipo de trabajo:

- * la habilidad para el desempeño autónomo,
- * la capacidad para la escucha y el comportamiento solidario,
- * el compromiso con la tarea,
- * los conocimientos técnicos para la realización de las tareas solicitadas,
- * la capacidad para resolver problemas,
- * la capacidad de autoevaluación.

Es importante tener en cuenta que los momentos de constitución del equipo son de fundamental importancia para el desarrollo posterior de las actividades del mismo. Si bien podría requerir una considerable cantidad de tiempo y esfuerzo en ello, luego revertirá en un ahorro de tiempo real porque será el equipo mismo quien, salvo en caso de conflictos serios, tomará a su cargo las tareas institucionales que se le deleguen.

Tanto la conformación de un equipo como los logros que éste pueda desarrollar se favorecen con reuniones periódicas y formales.

Presentaremos a continuación una *guía para la preparación y conducción de reuniones*¹¹. Previamente es necesario definir el tipo de reunión a la que se convocará. Las reuniones pueden ser de información descendente, ascendente, de resolución de problemas o mixtas.

En las reuniones de *información descendente* se transmite información desde quien conduce la reunión hacia el auditorio.

En las reuniones de *información ascendente* se trata de recoger información proveniente del grupo. Se denomina también de encuesta o sondeo.

En las reuniones de *resolución de problemas* se intenta buscar distintas alternativas a una situación problemática mediante la utilización de procesos lógicos e inventivos.

Por último, las reuniones mixtas suelen tener momentos destinados a cada una de las diferentes cuestiones que se abordan en las modalidades anteriores.

GUIA PARA LA PREPARACION Y LA CONDUCCION DE REUNIONES

Diferenciaremos entre las fases de preparación de la reunión y la de conducción de la misma.

a) PREPARACION DE LA REUNION:

Algunos aspectos importantes a considerar son:

- Clarificación del encuadre, el cual comprende la definición de

- * los objetivos de la reunión;
- * las técnicas que se prevé utilizar en función de los objetivos (exposición, trabajo en pequeños grupos, torbellino de ideas, análisis de casos, etc.);
- * el tiempo disponible para la reunión en su totalidad para cada una de las actividades planificadas.

- Composición del grupo:

- * el número de participantes;
- * las características de los mismos, es decir si tienen algún conocimiento previo sobre las cuestiones a trabajar, si poseen experiencia en el trabajo en pequeños grupos, la capacidad para interactuar, grado de interés en los temas a tratar.

En función de estos aspectos se deben ajustar las actividades, los espacios y los tiempos disponibles.

Algunas cuestiones puntuales deben ocupar especialmente la atención de quien conduce la reunión, ya que pueden producir dificultades en el transcurso de la misma, aunque no necesariamente en todas las ocasiones:

- * la presencia de distintos niveles jerárquicos;
- * la diferencia muy marcada en los niveles de información de los participantes.

- Presentación de los temas o cuestiones a tratar:

Esta presentación debería realizarse antes de la reunión en la medida de las posibilidades.

Es importante:

* proporcionar el objetivo de la reunión y los datos fundamentales;

* incitar a la búsqueda de alternativas previamente a la reunión, en el caso de que se trate de una reunión de resolución de problemas.

Esta presentación facilita una reflexión previa de los participantes y evita malentendidos acerca de la convocatoria.

- Organización material:

Se refiere a la organización del espacio físico disponible para la reunión. Éste debe facilitar el trabajo que se va a realizar. Para ello es necesario prever las técnicas que se utilizarán en función del espacio y el modo en que los participantes se ubicarán.

b) CONDUCCION DE LA REUNION:

El coordinador de la reunión deberá:

- Presentar a los participantes o invitar a que ellos mismos se presenten, en el caso de que no se conozcan entre sí.
- Presentarse a sí mismo y las funciones que desempeñará en el transcurso de la reunión.
- Explicitar el encuadre (objetivos, momentos y técnicas previstas, tiempos disponibles, modos de evaluación).
- Conducir o animar las distintas actividades programadas, con la suficiente flexibilidad como para adecuarlas al desarrollo de la reunión.
- Realizar un cierre de la reunión: éste puede constar de una síntesis y/o evaluación de la misma, centrada en la tarea y el funcionamiento del grupo en relación a ésta.

El coordinador de la reunión puede desempeñar distintas funciones. Dos de particular relevancia son las de producción y de facilitación.

Las *funciones de producción* se relacionan con la tarea para la cual se ha convocado a la reunión. Deben ser asumidas por el coordinador en el inicio del trabajo, pero cuando el equipo ha adquirido autonomía pueden ser asumidas por éste.

Las *funciones de facilitación* permiten que el grupo o equipo progrese hacia los objetivos y tareas fijadas. Es importante cuidar el plan de trabajo, señalar ocasionales reajustes, favorecer la participación de todos los miembros, señalar aciertos y dificultades en relación al logro de la tarea. Cuando se trata de un equipo de trabajo con algún grado de continuidad y entrenamiento, esta función también puede ser asumida por éste.

Para adelantar trabajo, ¿por qué no preparar la próxima reunión de personal docente o de coordinadores de área, registrando en su cuaderno las principales consignas y agregando a la guía otros ítems que usted considere pertinentes?

3. 4. La conducción de la negociación

De diferentes modos, en nuestra vida familiar, laboral y hasta en el tiempo que dedicamos al ocio, cotidianamente negociamos con nosotros mismos y con los demás.

Cuando pensamos en el término negociación, suelen ocurrirnos distintas asociaciones. Una de ellas nos recuerda la palabra negocio y, relacionadas con ella, las ideas de comerciar, traficar. Algunas de estas asociaciones adquieren, en consecuencia, una connotación negativa. Pero también podemos rescatar otros usos, que vinculan la negociación con la concertación y el consenso. Recurramos al diccionario para rastrear el significado de estos términos.

- NEGOCIAR: "tratar un asunto"
- TRANSACCION: "convenio que zanja una diferencia"
- CONSENSO: "consentimiento, especialmente el general o unánime"
- CONSENSUAL: "dícese del contrato que se perfecciona por el solo consentimiento"

¿Cuáles son las primeras reflexiones que la lectura de estos conceptos le suscitan?

Si bien en la otra cara del texto se plantean cuestiones ligadas a la negociación, a propósito del tratamiento de un modelo de cultura institucional, abordaremos aquí cuestiones complementarias y articulables con aquéllas.

3. 4. 1. Estilos de negociación

Existen distintas posturas acerca de la negociación, pero pueden diferenciarse, a grandes rasgos, dos estilos posibles¹²:

- el estilo competitivo,
- el estilo cooperativo.

a) El estilo *competitivo*.

Esta modalidad se caracteriza por aquello que se denomina el juego de suma cero. "Ser jugador de sumas a cero significa haberse comprometido hasta los tuétanos con la tesis maniquea de que en 'todas' las situaciones de la vida sólo se dan dos posiciones: ganar o perder; no existe una tercera posibilidad."¹³

Esta posición implica que todo aquello que sea obtenido por una de las partes negociadoras es considerado como pérdida por la otra. En este estilo:

- todo recurso o estrategia es un medio válido si se logran los objetivos buscados;

- las posiciones iniciales son extremas, a veces irracionales e intransigentes;
- el adversario es considerado un oponente y si éste realiza alguna concesión, se interpreta como debilidad;
- no se actúa en forma recíproca;
- se actúa en un marco de "atemporalidad": el tiempo parece no existir, no agotarse, no habría límites en este punto;
- se recurre habitualmente a tácticas emocionales y a actitudes exasperadas.

Es fácil advertir los riesgos que este estilo "jugador" puede ocasionar en la vida de una institución, ya que frente a un negociador competitivo las conductas más habituales que se desarrollan son:

- abandonar la negociación;
 - aceptar la situación y entrar en el mismo juego, recurriendo a las mismas reglas que el oponente;
- ¿Qué hacer como director de un establecimiento educativo cuando se plantean los conflictos en estos términos? ¿Cómo pasar de este estilo a otro? ¿Cómo *conducir la negociación*?

Conducir la negociación implica modificar la situación, transformando el estilo competitivo en uno cooperativo, lo cual incluye poseer los suficientes recursos técnicos para poder realizarlo.

b) El estilo *cooperativo*

Mientras el estilo anterior puede ser sintetizado con la frase "ganar - perder", éste se ejemplifica con la otra frase "ganar - ganar". Queremos decir con ello que no hay disputa por vencer al otro ya que en este estilo se obtienen beneficios aceptables para las diferentes partes.

Con un estilo cooperativo las partes que se hallan en conflicto llegan a acuerdos que son considerados ventajosos para ambas: las dos sienten que han obtenido algo de la negociación.

Para que el modelo cooperativo sea posible, es necesario que ciertas condiciones estén presentes:

- el compromiso de cada una de las partes, es decir que cada parte se sienta convocada por un objetivo prioritario: lograr un acuerdo aceptable para ambas que no deje de lado la especificidad de la institución, lo que genera en ellas responsabilidades recíprocas;

- la confianza mutua, lo cual implica que se construyan vínculos en los que los negociadores generan honestidad y confiabilidad;

- el conocimiento relativo de la otra parte. Nos referimos básicamente al hecho de que cada una de las partes tiene información sobre la otra como para registrar cualquier cambio en su estrategia negociadora.

El estilo cooperativo permite algo muy importante: separar los individuos de los problemas y centrarse en los intereses que sustentan cada una de las partes. Asimismo es necesario discriminar entre la materia de la negociación y la relación que se establece.

La materia de la negociación se centra en el conflicto de intereses, no en las posiciones que sustentan cada una de las partes. Si se profundiza en los fundamentos de los intereses se pueden encontrar, seguramente, algunos intereses compartidos, aún cuando también los conflictivos sigan subsistiendo.

3. 4. 2. Elementos prácticos para conducir una negociación

Presentaremos siete elementos prácticos para organizar y conducir toda negociación.

1- *Preparar la negociación.* Puede incluso establecerse un planeamiento en donde cada uno clarifique, antes de entrar en la negociación en sentido estricto, aquello que está dispuesto a ceder u ofrecer, a pedir, a aceptar (discriminando cuestiones importantes y secundarias). Esto implica establecer y fijar los objetivos de la negociación. También se debe prever el lugar y el tiempo para negociar, interlocutores, etc. En la preparación hay que tener en cuenta que el *manejo hábil de la información* es un requisito imprescindible en uno u otro tipo de negociación. Esto supone un relevamiento adecuado y lo más completo posible de datos, el procesamiento de los mismos, y la habilidad para utilizarlos en los tiempos precisos y con la formulación adecuada, comprensible para el interlocutor.

2- *Evitar respuestas simétricas "en escalada",* es decir, aquello que comúnmente se denomina reacciones en cadena, frente a actitudes o conductas consideradas inapropiadas en el adversario.

3- *Efectuar una evaluación y examen crítico de las propias actitudes* durante las fases de negociación, es de utilidad para evitar volver a repetir comportamientos que obstaculizan la negociación.

4- *Generar alternativas creativas para que puedan aparecer nuevas*

opciones o posibilidades. Juicios prematuros o apresurados, informaciones inconvenientes y poco precisas, la búsqueda de respuestas únicas, constituyen elementos que conspiran en contra de la creatividad.

5- *Separar, en forma momentánea, el proceso decisorio del creativo y dedicar algunos encuentros de trabajo para que surjan ideas u opciones alternativas.* Para ello es importante considerar las siguientes sugerencias:

- definir claramente el propósito del encuentro,
- seleccionar pocos participantes,
- promover un clima más informal,
- designar un coordinador de la reunión,
- establecer como regla el "no criticar",
- promover las ideas desde todos los enfoques posibles,
- registrarlas,
- hacia el final, destacar las ideas más interesantes,
- buscar modos de perfeccionarlas,
- establecer otro momento para la evaluación y la decisión.

6- *Realizar recapitulaciones y evaluaciones parciales para verificar la comprensión de las partes comprometidas.* Se pueden sintetizar los aspectos que ya han sido acordados, aquéllos que aún permanecen ambiguos, aquéllos en los que no se ha avanzado aún. También se pueden incluir las cuestiones relacionadas con el modo de concretar lo convenido.

7- *Conocer las ventajas de la negociación individual y en equipo* es una herramienta útil para decidir por una u otra según las circunstancias¹⁴.

¿Por cuál de los dos estilos optar: el competitivo o el cooperativo?

A partir de lo que hemos descripto, el modelo cooperativo es el que resultaría altamente ventajoso para el tratamiento de conflictos institucionales. Siendo los conflictos inherentes a la dinámica institucional, este modelo genera actitudes que permiten la convivencia a pesar de éstos. Pero ello no obsta para que en ciertas situaciones, seguramente excepcionales, el estilo competitivo sea elegido por algunos actores. Entonces, conocer este modelo permite identificarlo rápidamente cuando un grupo lo está aplicando y, si fuera posible, intentar cambiarlo.

a- Describa algunas situaciones conflictivas y registre cómo las resolvió.

b- Formule, para dichas situaciones conflictivas, qué le gustaría obtener en la negociación y prepare argumentos que puedan sustentar su posición.

c- Seguramente, alguna de las formas de resolver esos con-

flictos implicaron algún tipo de negociación con otros actores institucionales. Trate de encuadrarla dentro del estilo competitivo o cooperativo e imagine otros modos de resolverlos.

3. 5. La función de supervisar

En los últimos años, distintas investigaciones coinciden en señalar que la calidad de la escuela se relaciona con la calidad de la supervisión pedagógica.¹⁵

Por ello, en el sistema el rol del supervisor se constituye en un nexo privilegiado entre el equipo de conducción del establecimiento y el nivel de conducción central.

Si bien el rol del supervisor está diferenciado en el sistema educativo, las funciones de supervisar están incluidas con matices en el equipo de conducción de cada establecimiento.

Veamos entonces cuáles son algunos de los conceptos a los que comúnmente remite la supervisión. Es habitual que se asocie a control, a evaluación, a verificación o a inspección. Reflexionemos sobre el nombre que designa esta función en el sistema educativo.

La supervisión remite a la cuestión de la visión y de la mirada.

Si (super) visión nos reenvía a una acción: la de VER, un (super) visor nos reenvía a un medio, a un objeto que favorece una ampliación de la imagen. Y en el caso del supervisor se trata de una ampliación del campo que se produce, al colocar un objeto en el foco incluyendo su contexto, de modo que cada figura se determina en relación a un fondo en el que se recorta y con el que se contrasta. (Frigerio y Poggi; 1989, pág. 9.)

Pero también el verbo supervisar remite a la noción de visa y la acción de visar. *Visar*, según el diccionario, tiene distintas acepciones: "reconocer o examinar un documento, poniendo en él el visto bueno"; "dar validez, la autoridad competente, a un pasaporte u otro documento para un determinado uso".

¿Qué garantiza, en última instancia, la supervisión? ¿En qué documento pone la visa, el visto bueno? Sin duda, los equipos de conducción tienen una responsabilidad en la veracidad de las credenciales que el

sistema otorga; es decir en las certificaciones que deberían dar cuenta de la adquisición de ciertos saberes y que permiten el acceso a otros niveles del sistema educativo.

Para reflexionar podemos recurrir a Glickman, quien ha presentado un modelo con los elementos y tareas que componen la función de la supervisión¹⁶, a la que le asigna una capacidad formativa. Dicho autor señala en primer término las condiciones o requisitos previos para quien desempeña la función de supervisar. Ellos constituyen saberes profesionales específicos. Entre los mismos podemos mencionar el conocimiento de los programas, los métodos y los procesos de aprendizaje; las habilidades necesarias para el manejo de las relaciones interpersonales; las habilidades para planificar, organizar y evaluar recursos, procesos y resultados.

Algunas de las principales tareas a desempeñar que Glickman destaca son: la ayuda o asesoramiento profesional acordado con la persona supervisada respecto de las diferentes facetas contenidas en el desarrollo curricular; la detección de las necesidades de perfeccionamiento y los recursos y las acciones para asegurarlo; y el desarrollo de equipos de trabajo orientados por objetivos institucionales comunes.

Este modelo enfatiza y se organiza en torno al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, aspecto destacado por numerosos autores.

En la función de supervisión pueden destacarse dos aspectos íntimamente relacionados entre sí: la evaluación, por un lado, y el asesoramiento o ayuda profesional, por el otro.

Profundizamos el primero de los aspectos citados en el próximo capítulo. Simplemente señalaremos aquí que, en numerosas ocasiones, la evaluación se reduce a un control, el cual presenta en consecuencia una connotación negativa. Pero el mismo se halla indisociablemente ligado a la evaluación. Así, el control puede constituirse, si recreamos su significado, en un modo privilegiado para discernir los problemas reales y, como tal, en una función necesaria en toda organización.

El otro aspecto, el asesoramiento profesional, se sustenta en los datos provistos por la evaluación. En este sentido el asesoramiento es un medio o recurso privilegiado para mejorar el desempeño de los actores, al tiempo que puede constituirse en un mecanismo de motivación hacia la tarea.

Toda acción de supervisión supone un proceso, constituido por cinco etapas: el período preparatorio, el período de observación, el período de análisis, el período de retroalimentación, el período de evaluación.

1- El período preparatorio de la supervisión

En dicha reunión quien supervisa y el equipo de conducción de la institución intercambian ideas y llegan a acuerdos sobre las acciones o

tareas que se realizarán, los objetivos que las orientan, las funciones y roles respectivos, los tiempos previstos, y toda otra regla que oriente las relaciones entre los actores.

Esta etapa es sumamente importante porque pueden surgir distintas concepciones sobre la supervisión. Algunos pueden enfatizar el control; otros, el asesoramiento; otros pueden esperar que el supervisor mágicamente resuelva todo problema o conflicto. En este momento los objetivos y las acciones deben ser precisados y consensuados, como un modo de atenuar las resistencias que pudieran surgir.

2- El período de observación en el proceso de supervisión

En esta etapa se relevan datos e informaciones. Supone una cuota de "objetividad" y una distancia óptima en la relación. Puede constituir un momento delicado porque se pone en juego la dinámica observador-observado.

Es importante considerar en esta fase que, en ocasiones, es necesario recortar el campo a observar y delimitar un "sistema a observar", sin que este pierda significatividad y sin desconocer el contexto en el que se inserta. Por ejemplo, no será lo mismo delimitar como sistema "el establecimiento X", o algunos aspectos del mismo: "el organigrama funcional y las redes de comunicación", o "los docentes del área X", o "los coordinadores de área", o "el equipo de conducción del establecimiento".

3- El período de análisis en el proceso de supervisión

Supervisor y supervisado efectúan ahora un análisis crítico y una interpretación de los hechos relevados. De este modo, cada uno puede relatar y reflexionar sobre sus percepciones, sobre la situación y sus explicaciones sobre ella. Esto supone comprender las situaciones, resaltar los elementos positivos y negativos, explicarlos, reflexionar sobre ellos y buscar acciones y medios para mejorar la situación o corregirla.

4- El período de retroalimentación en el proceso de supervisión

Le cabe aquí a quien supervisa, la responsabilidad de ofrecer algunas alternativas para mejorar falencias y convertir esta etapa en una instancia de perfeccionamiento que contribuya a la profesionalización de los actores incluidos. No suponemos con esto que un supervisor pueda en todo momento y en todo lugar poseer todas las respuestas; por el contrario, en algunas ocasiones el asesoramiento puede consistir en remitir a otros recursos disponibles en la comunidad, del sistema educativo o fuera del mismo. Puede orientar a los docentes, por ejemplo, hacia las universidades o centros académicos que puedan ofrecer orientación y asesoramiento.

5- El período de la evaluación del proceso de supervisión

Este implica revisar lo sucedido en las etapas anteriores para que los actores incluidos puedan emitir juicios valorativos sobre las mismas. Constituye un modo de enriquecer la tarea de supervisión y que la evaluación, apoyada en el control, pierda para los actores la connotación negativa a la que aludíamos anteriormente.

Si bien estas etapas que enunciarnos son conocidas por nosotros, puede ocurrirnos, en ocasiones, que las entrevistas o reuniones con el equipo o la persona supervisada no resulten satisfactorias. Por ello, a continuación, les presentamos una síntesis de algunas de las cuestiones que pueden explicar estas situaciones. Seguramente usted podrá sugerir otras a partir de sus propias experiencias. Los procesos de supervisión suelen fracasar si:

- se analizan los aspectos personales, incluso en términos de agradables o desagradables, en lugar del desempeño en la tarea;
- se señalan sólo o exclusivamente problemas, dificultades o debilidades, en lugar de destacar también los logros;
- se formulan críticas sin proponer o sugerir ideas que permitan superar o modificar las situaciones problemáticas;
- se eluden los temas problemáticos, desestimando la capacidad de percepción del supervisado. Si esta situación se produce en repetidas ocasiones, termina por invalidar el proceso de supervisión;
- se habla de aspectos generales, ideales y no se abordan cuestiones operativas y prácticas;
- se favorece una situación de dependencia por parte del equipo o de la persona supervisada, quien sólo pide "recetas" al supervisor.

Una vez que se ha relevado la información pertinente, analizado y organizado un diagnóstico¹⁷ lo más completo posible, deben adoptarse cursos de acción pedagógico-didácticos.

Resta destacar dos cuestiones fundamentales para la función de supervisar. La primera remite a *la toma de decisiones*, tema ya trabajado; la segunda, a *la planificación*, tema que abordaremos específicamente en el capítulo VI.

Hemos mencionado el término supervisar para aludir a una función,

la cual comprende distintas facetas (asesoramiento, orientación, coordinación, promoción, evaluación, etc.¹⁵). Reiteramos que, como función, la supervisión puede ser asumida por distintos actores del sistema, pero de modo particular debería formar parte de las tareas que desempeñe el equipo de conducción de un establecimiento educativo. Pero también, puede reflexionarse sobre el rol previsto en el sistema educativo (el supervisor) que ocupa un lugar en el organigrama formal.

En este sentido, como función que es asumida por el equipo de conducción, pero también ejercida por un rol determinado en el sistema, presentamos la posición de G. Ethier (1989) para reflexionar.

“El supervisor está para resolver los problemas de enseñanza y de aprendizaje y es su coraje para tomar decisiones en este sentido quien lo demuestra. Retardar o evitar la toma de decisiones que mejorarían la situación de aprendizaje con pretextos falaces o temerosos constituye el enemigo de la supervisión.” (Ethier, 1989, pág. 268).

Notas y Referencias Bibliográficas

¹ Este cuestionario reformula y completa un test de evaluación de técnicas gerenciales presentado por T. Batley, op. cit., 1991.

² Tanto la postura de Mitzberg como la de Brassard y Brunet son retomadas de la obra de G. Ethier, ya citada.

³ En el capítulo elaborado por I. Aguerrondo se vuelven a trabajar estos aspectos.

⁴ Entre dichos autores podemos considerar a M. Crozier y E. Friedberg, quienes retoman y reformulan algunas cuestiones sobre el modelo de la racionalidad sobre las organizaciones de J. March y H. Simon.

⁵ Ethier, op. cit., pág. 116.

⁶ El tema de participación merece un tratamiento especial en el capítulo sobre la dimensión comunitaria.

⁷ El cuadro es retomado de Ethier, op. cit., pág. 119.

⁸ Concepto de B. Gerson: Observación participante y diario de campo en el trabajo docente. En *Revista Perfiles Educativos*, México, UNAM, N° 5, 1978.

⁹ Boudon establece una diferenciación entre efectos previstos y no previstos. A su vez, discrimina, en el interior de estos últimos, entre aquéllos deseables y aquéllos indeseables.

¹⁰ Para elaborar este apartado se tomaron las conceptualizaciones de Batley y Ethier (ya citados) y de R. Monti: *Des méthodes pour mieux s'organiser*, París, Hachette, 1991.

¹¹ Esta guía retoma casi textualmente aquella presentada en Frigerio y Poggi: *La supervisión...*, op. cit., pág. 161.

¹² Se consultó, para algunas de las cuestiones aquí planteadas, a Aldao Zapiola, C.: *La negociación*, Buenos Aires, Macchi, 1990.

¹³ P. Watzlawick: *Lo malo de lo bueno*, Barcelona, Herder, 1987, pág. 56.

¹⁴ La negociación individual se caracteriza por:

—permitir tomar decisiones sobre la marcha,

—concentrar las responsabilidades sobre una sola persona,

—impedir a la otra parte sacar ventaja (o, lo que es lo mismo, que se debilite nuestra posición) a partir de disensos posibles en el equipo.

La negociación en equipo se caracteriza por:

—posibilitar el despliegue de mayores capacidades técnicas, por la presencia simultánea de varias personas con conocimientos diferenciados en el equipo,

—ofrecer una mayor base de opción frente al adversario.

Ambas ofrecen ventajas y riesgos, los que deberán ser evaluados antes de tomar decisiones.

¹⁵ Hemos abordado extensamente en otro trabajo el rol del supervisor. Allí definimos el campo, delineamos un modelo para armar y abordamos cuestiones relativas a la planificación institucional. Retomaremos aquí sólo algunos aspectos sustantivos del mismo y ampliaremos otros. Para una profundización de los temas se puede consultar G. Frigerio y M. Poggi: *La supervisión. Instituciones y actores*, Buenos Aires, MEJ-OEI, 1989.

¹⁶ C. Glickman: *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*. Newton, Allin and Bacon Inc. 1985, citado en G. Ethier: *La gestión de l'excellence en Education*. Québec. Presses de l'Université de Québec, 1989.

¹⁷ Sobre se puede consultar el capítulo de I. Aguerrondo, en este mismo trabajo, o *El análisis de las instituciones educativas: una lectura de la cotidianidad escolar* de M. Poggi y G. Frigerio, 1991.

¹⁸ Para ampliar cada una de estos aspectos y otros que aquí no se enuncian, consultar Frigerio y Poggi, op. cit., 1989, en particular el capítulo 4: *Hacia una propuesta de perfil profesional. Modelo (para armar) de desempeño*.

La dimensión pedagógico-didáctica

G. FRIGERIO - M. POGGI

1. ACERCA DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS Y DE LA TRÁNSPOSICION DIDACTICA
2. EL PAPEL DE LOS EQUIPOS DE CONDUCCION EN LA DIMENSION PEDAGOGICO DIDACTICA
3. LA OBSERVACION COMO DISPOSITIVO DE TRABAJO Y PROCEDIMIENTO ESPECIFICO DE LOS EQUIPOS DE CONDUCCION.
 - 3.1. La preparación de la entrada al territorio
 - 3.2. La entrada al territorio
 - 3.3. Las reglas durante la estadía en el territorio
 - 3.4. la salida del territorio
 - 3.5. el trabajo institucional
4. ACERCA DE LA EVALUACION

1. Acerca de las prácticas pedagógicas y de la trasposición didáctica

Toda organización, sea de producción o de servicios, genera en su cotidianeidad una serie de actividades de enseñanza. A veces éstas son explícitas, otras implícitas. Toda organización incluye aprendizajes, ritos, rutinas, usos y costumbres, prácticas y procedimientos, como actividades necesarias a su mantenimiento.

Las instituciones educativas se diferencian de las demás en el hecho de tener como proyecto fundacional *brindar enseñanza y asegurar aprendizajes*, por ello la dimensión pedagógico-didáctica es la que por sus características brinda especificidad a los establecimientos educativos constituyendo a las actividades de enseñanza y de aprendizaje en su eje estructurante, actividad sustantiva y específica.

Desde esta perspectiva, las *prácticas pedagógicas* constituyen un elemento clave.

¿Prácticas pedagógicas? ¿Qué entendemos por tales?

Veamos. Si alguien nos preguntara qué son las prácticas, seguramente responderíamos: lo que hacemos todos los días.

Pero entonces, ¿las prácticas pedagógicas son todas iguales¹ unas a otras?

Las prácticas pedagógicas pueden entenderse como aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento.

Las prácticas educativas son extremadamente complejas, porque en ellas se articulan² demandas sociales, políticas y deseos individuales; cuestiones relativas al saber y los saberes; los vínculos con la institución; trayectorias profesionales de los docentes³; historias de los alumnos; y un sinnúmero de otras cuestiones que están presentes en cada uno de nosotros y en cada aula. Por ello ninguna es igual a otra.

Las prácticas pedagógicas están estrechamente vinculadas con la *trasposición didáctica*⁴.

Llamamos trasposición didáctica al proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes por las cuales el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado.

El conocimiento, tal como es producido en el campo científico, requiere de una serie de adaptaciones para su difusión y enseñanza. Estas implican, entre otros procesos, su simplificación y su traducción a un lenguaje menos complejo, para que pueda ser aprendido.

Las necesarias y sucesivas adaptaciones conllevan numerosos riesgos. En primer lugar, un alejamiento excesivo del conocimiento científico que suele provocar un *olvido* de la lógica y del contenido del conocimiento adaptado. En segundo lugar, la *sustitución del objeto de conocimiento* puede conducir a que se considere como conocimiento erudito aquello que es sólo su "traducción". En tercer lugar, puede ocurrir que la adaptación provoque una *deformación*, lo que da lugar a la creación de un *falso objeto de conocimiento*.

La transposición didáctica requiere su des-ocultamiento para evitar en el alumno la confusión entre el conocimiento y la lógica científica y lo que podríamos llamar el conocimiento escolar y la lógica didáctica.

Los equipos de conducción y los docentes preocupados por la calidad de la educación se cuestionan en sus establecimientos y en sus aulas acerca de la correspondencia entre el conocimiento erudito y el conocimiento enseñado. Y se interrogan permanentemente sobre el conocimiento realmente aprendido.

Como se puede observar, en las prácticas pedagógicas se entrelazan numerosas cuestiones y campos teóricos, por ello nos limitaremos a considerar en este capítulo aspectos claves, como *espacios ineludibles de reflexión e intervención directiva*. Entendemos aquí "directiva" en dos sentidos, el de la direccionalidad⁵ de todo acto pedagógico y el de la conducción.

2. El papel de los equipos de conducción en la dimensión pedagógico-didáctica

Si un directivo quiere mejorar la calidad⁶ de las prácticas educativas, tendrá que saber qué ocurre con la enseñanza y el aprendizaje en el

establecimiento que conduce. Para ello deberá dirigir su mirada a lugares claves: clases, talleres, laboratorios, bibliotecas. Es decir a esos terrenos geográficos que enmarcan las prácticas pedagógicas propuestas en el currículum.

Será necesario, en consecuencia, retomar el currículum prescripto y ... ¿qué es el currículum prescripto?⁷ Entenderemos por tal la propuesta oficial formalizada en un diseño curricular o un plan de estudios. Es decir, el modo en que el Estado define y explicita su compromiso con la sociedad en materia de educación.

Desde nuestra perspectiva el currículum constituye la manera en que se expresa el contrato entre la escuela y la sociedad⁸. Como ya lo señalamos, constituye un "organizador", es decir, un factor de la cotidianidad escolar sobre el que los equipos directivos estructuran la actividad institucional generando condiciones para la definición de diferentes contratos, estableciendo sus términos en función del proyecto institucional y garantizando su cumplimiento.

¿Lo explicamos de otra manera?

El currículum prescripto, la propuesta oficial, constituye la normativa estructurante de las instituciones educativas, delimita aquello de lo que la institución debe hacerse cargo y puede, y debe, entenderse como un compromiso.

Por supuesto todos sabemos que hay propuestas más rígidas, otras más flexibles; algunas incluyen su revisión y reacomodación, todas dejan espacios más o menos institucionalizados de creatividad.

Conocemos propuestas actualizadas, creativas, que explicitan su intención de ser vehículo del mejoramiento permanente de la calidad. En otros casos las propuestas pueden ser obsoletas, rígidas y no contemplar ninguno de los criterios expuestos.

El currículum prescripto se presta por su importancia a que en él se depositen fácilmente responsabilidades. Solemos adjudicarle la culpa o los méritos de la calidad de una educación. Es cierto que ésta encontrará en la propuesta curricular un facilitador, un estimulador, o un obstáculo. Sin embargo, sería injusto hacer al currículum único responsable de la calidad de la educación, porque entre otras razones esto sería desconocer la capacidad de los docentes de utilizar su saber experto. Un buen currículum puede perder sus "bondades" si los actores no se apropian de él, y a veces un currículum obsoleto, es "moldeado" de tal modo que sus límites son compensados por la acción de los docentes.

Los directivos, que deben asegurar una mejor gestión curricular en vista a mejorar la calidad, podrán utilizarlo como fuente para establecer acuerdos, contratos organizacionales y pedagógicos con su equipo docente, que faciliten el cumplimiento del proyecto institucional.

Los docentes tendrán en cuenta este currículum para llevar a cabo su trabajo cotidiano y podrán tomarlo como pilar del "contrato de enseñanza-aprendizaje" o *contrato pedagógico-didáctico*¹⁰ que establecerán con sus alumnos.

Para leer y pensar:

"Ya sea que a uno le guste o no, toda pedagogía es una *pedagogía de contrato* en la medida que ella tiene la gestión de un conjunto de expectativas recíprocas, a menudo sumamente complejas, en las cuales interfiere la posición social de los actores, las reglas de juego de la institución y su interpretación local así como los límites específicos a la situación y a la disciplina que se enseña. Todos esperan *algo* del otro, un tipo de comportamiento, una reacción, un gesto, o simplemente una mirada en respuesta a cada una de sus demandas; cada uno actúa también en función de lo que supone que el otro sabe que el espera." (Meririeu, Ph. *Le choix d'éduquer*; ESF; CEE; 1991; pág. 105)

Los alumnos encontrarán en el currículum, y en el contrato pedagógico didáctico que establezca con sus docentes, aquello que justificará su encuentro con los profesores y aquello que pueden esperar, solicitar o demandar que les sea brindado.

Los padres pueden entender que esta normativa expresa la trayectoria escolar que seguirán sus hijos, lo que implica, en un sentido más amplio, que la comunidad podrá definir sus expectativas y también ejercer derecho de reclamo, respecto a lo que el Estado ofrece como propuesta y cada establecimiento escolar brinda.

Será necesario que en cada establecimiento los directivos generen los espacios para que los actores suscriban al *contrato de convivencia*¹¹, de tal modo que el clima institucional encuadre a los diferentes contratos a los que hicimos referencia, y ofrezca así un continente a las prácticas¹².

El contrato define la tarea, el sistema de deberes y derechos recíprocos, supone el consentimiento mutuo a partir de la explicitación y conocimiento de las reglas de juego¹³.

Desde la conducción del establecimiento será posible trabajar con el currículum prescripto, pero los currícula actuales, y probablemente aún más los que se irán formulando en el futuro, deben entenderse como *currícula inconclusos*, ya que cotidianamente son moldeados y redefinidos por los docentes. En consecuencia, desde la conducción debe trabajarse fundamentalmente sobre *el currículum prescripto y el currículum real*, es decir el currículum en acción. En este último se pondrán en juego distintas cuestiones, algunas directamente vinculadas con el conocimiento, otras con los docentes y otras relacionadas con los alumnos.

El currículum en acción es el terreno en el que los equipos de conducción desarrollarán su actividad de gestión con miras a garantizar la disminución de riesgos de la trasposición didáctica, y a asegurar el mejoramiento de la calidad de las prácticas pedagógicas.

Esta perspectiva pondrá el acento en el vínculo entre los alumnos y el conocimiento, vínculo que será promovido, facilitado y sostenido por el docente¹⁴.

Le proponemos a continuación un listado de parámetros sobre las cuestiones que podrían enriquecerse con el trabajo de los miembros del equipo de conducción y de los equipos docentes. La elaboración y definición de las categorías podría ser un tema convocante para que cada equipo de dirección construya un saber acerca de ese vínculo triangular que caracteriza a la escuela¹⁵.

Sin duda, los vínculos que los protagonistas de la escena didáctica establezcan con el conocimiento estarán relacionados con la concepción que los actores tienen sobre éste. Por ello hay temas claves sobre los cuales es necesario un saber si se trabaja sobre la dimensión pedagógico-didáctica en la institución.

Veamos entonces: si decimos que la cuestión del saber define la especificidad de la escuela, ¿cómo podemos construir un saber y organizar una reflexión acerca del conocimiento en la escuela?

Para un equipo directivo es necesario construir un saber acerca de los vértices del triángulo didáctico. Por ello les proponemos una guía para relevar y organizar los datos, en primer lugar para los actores.

Preguntas para construir un saber acerca de los actores: los docentes

- tipo de formación
- experiencia en el desempeño de la tarea docente
- relación con el proyecto institucional:
 - participación activa
 - adhesión
 - desinteligencia
 - desinterés
- concepción acerca de su área o disciplina
- concepción acerca de la inclusión de la disciplina en el nivel de enseñanza
- concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje
- características y modalidades del saber hacer modelos epistemológicos acerca de la disciplina y modelos pedagógico-didácticos adoptados
- posición frente a la propuesta programática oficial y los textos escolares
 - valorización/desvalorización
 - autonomía/dependencia
 - preferencias
- concepciones y representaciones acerca del
 - el alumno
 - la clase
 - otros docentes
 - los directivos
 - las autoridades
 - los padres
 - su propia actividad
 - el conocimiento científico
 - el conocimiento escolar

Para poder asegurar una gestión curricular, el equipo directivo debe tener presente el perfil de los alumnos que concurren a su establecimiento, para lo cual le proponemos reflexionar acerca de algunos de los siguientes ítems.

Preguntas para construir un saber acerca de los alumnos

- historia de vida
 - trayectoria escolar
 - proyecto de vida y escolaridad
 - nivel socioeconómico familiar
- representaciones acerca del
 - sí mismo
 - otros alumnos
 - los docentes
 - los directivos
 - las autoridades
 - los padres
 - el conocimiento científico
 - el conocimiento escolar
- relación con el conocimiento, modalidad de aprendizaje, estilo de participación en las actividades pedagógico-didácticas.
- relación con la institución

También debemos construir un saber acerca del conocimiento en la escuela. Los ítems que presentamos pueden ser considerados para cada disciplina, área y también para el conjunto de ellas.

Preguntas para un saber acerca del conocimiento en el triángulo didáctico

- ¿Cuáles son las concepciones acerca del conocimiento y del alumno que circulan en su escuela? ¿Son coincidentes?
- ¿Cómo se diferencian y articulan (en el aula, taller, laboratorio, área, etc.) los conocimientos científicos, cotidianos y escolares?
- ¿Cómo se definen, en la clase, aula, taller y laboratorio algunas de las categorías siguientes: veracidad y vigencia científica del conocimiento que se aborda?
- ¿Cómo se resuelven en la escuela la presentación del conocimiento, las distintas mediaciones entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar (las trasposiciones didácticas)?
- ¿Qué lealtad se guarda con el conocimiento científico?
- ¿Se explicita la trasposición didáctica?

En cada mediación se puede analizar:

- selección de contenidos
presencias,
omisiones,
- acuerdo o contradicción con el modelo epistemológico y las metodologías de enseñanza de la disciplina,
- organización de contenidos,
- grado de interrelación de los contenidos entre sí, dentro de la misma área o materia, entre distintas áreas,
- coherencia entre importancia asignada a las unidades/ temas y la estructura organizativa,
- grado de coherencia entre el conocimiento enseñado y el conocimiento evaluado.
- ¿Qué relación se establece en la escuela entre la norma curricular, la propuesta docente y los recursos utilizados?

En cada uno de los cuadros hemos avanzado en un intento de puntuación de grandes categorías. Es necesario en primer lugar destacar que cada una de ellas debería ser objeto de un trabajo colectivo entre el equipo de conducción, los coordinadores de área y los docentes. En segundo lugar, la elección de las categorías que se tendrán en cuenta en cada escuela y la definición de las mismas, constituyen una excelente ocasión para organizar un intercambio con los equipos docentes.

3. La observación como dispositivo de trabajo y procedimiento específico de los equipos de conducción

¿Dónde se “ve” el currículum en acción? En los espacios en los que los docentes promueven el encuentro entre alumnos y conocimientos. Por ello la función de observación debe ser resignificada como un momento importante de la actividad escolar y una fuente de intercambio para el mejoramiento de las prácticas.

Un estilo de desempeño de la conducción que integre la dimensión pedagógico-didáctica requiere trabajar previamente con el equipo docente, explicitar y fundamentar las razones y la importancia del trabajo en esta dimensión, hacerlo con una consigna clara y construir un estilo de intercambio que permita modificar la “mala imagen” que la presencia del directivo en el aula tiene para algunos docentes¹⁶.

Para ello recordaremos que los antropólogos llamaban, a principios de siglo, *informantes privilegiados*¹⁷ a los observadores participantes, ya que

éstos podían ofrecer datos de importancia para el análisis y comprensión de la actividad en un espacio institucional. Para nosotros la observación define simultáneamente un *dispositivo de trabajo* y un *procedimiento sistemático de recolección de datos*¹⁸.

La observación como procedimiento sistemático requiere el cumplimiento de un dispositivo de cinco etapas:

- 1- la preparación de la entrada al territorio;
- 2- la entrada al territorio;
- 3- las reglas que se observarán durante la “estadía” en el territorio;
- 4- la salida del territorio y
- 5- el trabajo institucional después del pasaje por el territorio.

Nos referiremos a continuación a cada una de las etapas mencionadas.

3.1. La preparación de la entrada al territorio

Para que el equipo directivo pueda recoger información es necesario, como ya lo expresáramos, que se acerque a los espacios en los que el docente organiza el encuentro de los alumnos con el conocimiento. Puede ocurrir que el acercamiento de la conducción del establecimiento a los espacios pedagógico-didácticos, a veces considerados “territorio exclusivo” del docente, sea mal visto, genere inquietud, produzca fastidio, inseguridad o sentimientos persecutorios. Para contrarrestar y evitar esto, el equipo de conducción deberá, en la cotidianeidad, poner de manifiesto la utilidad de la observación.

La fase de preparación incluye dos ejes de trabajo estrechamente vinculados: la *negociación* de la entrada al territorio y la *construcción de instrumentos*. Estos dos ejes pueden llevarse a cabo simultáneamente y exigen particular atención. La construcción de instrumentos deberá resolverse y dar lugar a reuniones de intercambio en las que se acuerde aquello que será observado. Si se ha trabajado de forma participativa en el diseño del proyecto institucional, la tarea de observación será fácilmente admitida, no sólo en lo que concierne a las que efectúe el equipo de dirección, sino que, posiblemente, se haya integrado como una práctica usual de aprendizaje entre pares, es decir entre docentes.

También es importante considerar y utilizar la información disponible en instrumentos elaborados por el docente, por ejemplo la planificación de sus actividades, las guías que elaboran para orientar el trabajo de los alumnos (ya sea individual o grupal) y las evaluaciones.

Reflexionemos juntos acerca de cómo construir una *observación pertinente*. Para ello es necesario considerar a quienes “moldean” el

currículum. Trabajar con los docentes sobre estos temas será motivo de reuniones de área, de equipo, entrevistas personales. Se determinarán en ellas las características de trabajo poniendo el acento en su necesidad y en el hecho de que el mismo posibilitará a todos adquirir un saber acerca de la institución, a partir del cual diseñar estrategias que potencien los recursos.

En esta fase se construirán los instrumentos que se van a utilizar. Al respecto le proponemos un "borrador"¹⁹ para que usted y su equipo discutan, modifiquen, simplifiquen o completen. Se trata de una guía tentativa de observación de prácticas pedagógicas; la grilla no es de ningún modo un modelo cerrado o concluido y requiere su moldeado y adaptación.

Fundamentalmente, se trata de que cualquier miembro del equipo directivo, independientemente de su formación inicial, pueda disponer de un "borrador" a retrabajar con los coordinadores de áreas y docentes para acercarse a las prácticas.

¿Qué observa?²⁰ En primer lugar podemos "autoobservarnos" y observar tratando de clarificar los aspectos que hacen a la relación con el contenido de las disciplinas, la organización de la clase, la modalidad vincular favorecida por el docente y la selección y utilización de textos y recursos.

1. RELACION DEL DOCENTE CON EL CONTENIDO DISCIPLINAR

1.1. Tipo de contenidos*

- conceptuales
- procedimentales
- actitudinales

1.2. Rigurosidad de los contenidos

- referida a los conceptos
- referida a los procedimientos
- referida a las actitudes

1.3. Grado de explicitación de los contenidos conceptuales**

- conceptos enunciados
- conceptos definidos
- conceptos explicados

* Se presenta la categoría efectuada por C. Coll en Psicología y Currículum. La misma podría ser reemplazada por otra categorización, por ejemplo la de Alicia Entel (conocimiento procesual, atomizado).

** Retomamos las categorías elaboradas por Elizabeth Liendro en su trabajo de 1989.

Esta grilla le servirá también para el análisis de los textos y materiales didácticos. Es simple y permite construir un panorama acerca de qué se está enseñando. Es muy útil para pensar cuando damos clase, cómo abordamos y resolvemos este punto: ¿Cuántos conceptos se mencionan sin ser nada más que nombrados? ¿Cuántos conceptos son definidos y lo son correctamente? ¿Cuántos conceptos son objeto de una explicación, que los contextualice, los desarrolle, los vincule con otros?

1.4. Explicitación del contrato pedagógico-didáctico

1.4.1. Explicitación de:

- abordaje temático
- abordaje conceptual
- metodología y recursos didácticos
- distribución de responsabilidades
- criterios de evaluación y promoción
- uso del tiempo

1.4.2. Ausencia de contrato pedagógico-didáctico

Veamos ahora otros criterios para efectuar la observación. Podrían constituirse alrededor de aquéllos que hacen a la organización de la clase.

2. ORGANIZACION DE LA CLASE

2.1. Existencia de momentos diferenciados:

- inicio
- desarrollo
- cierre

Respecto a cada uno de estos puntos es posible considerar distintos aspectos, por ejemplo:

2.1.1. El inicio*.

- presencia de consignas que facilitan la tarea (enquadre)
- presencia de consignas que obstaculizan la tarea
- ausencia de consigna

* Estas pueden pensarse, en principio, como categorías excluyentes. Pero es posible encontrar matices en cada estilo de desempeño. Por ejemplo: presencia de consignas para ciertas actividades, ausencia de consignas para el tratamiento de ciertos contenidos, etcétera.

2.1.2. El desarrollo

- a) Tipo de *organización de las actividades* según propuestas de trabajo:
 - individual
 - en pequeños grupos
 - en grupo total
 - combinación de las categorías anteriores
- b) grado de *adecuación entre el tipo de organización y el propósito pedagógico*:
 - total
 - parcial
 - nula
- c) grado de *adecuación entre el tipo de actividad y el tiempo destinado a la misma*:
 - total
 - parcial
 - nula
- d) criterios organizadores de la *secuencia de actividades*:
 - estructurada sobre la base del pensamiento del docente
 - estructurada en función de un libro de texto
 - estructurada sobre la base de la metodología propia a la disciplina
 - estructurada sobre la base de la representación que el docente tiene del alumno
 - estructurada sobre la base del pensamiento del alumno
 - estructurada sin criterio o tendencia predominante,
 - no estructurada
- e) *lugar asignado al alumno*:
 - receptivo/pasivo
 - pseudo-activo
 - activo
- f) tipo de *intervenciones del docente*
 - facilitadoras del aprendizaje*
 - obstaculizadoras del aprendizaje**
 - ausencia de intervenciones

* Ampliación de explicación, recurso a ejemplos, articulación con otros contenidos y actividades conocidos por el alumno, recomendaciones de lecturas, redefinición de la actividad, profundización temática, et cetera.

** Consignas confusas, "sordera" frente a los interrogantes, ausencia de profundización, banalización, etcétera.

2.1.3. El cierre

- a) características del cierre:
 - explicitación del momento (pasa a b. y c.)
 - corte
- b) tipo de actividad planteada:
 - síntesis conceptual y temática de los contenidos trabajados, con explicitación de la transposición didáctica.
 - apertura de articulaciones temáticas y conceptuales
 - planteo de nuevos interrogantes y problemas
 - recomendaciones bibliográficas, de ejemplificación, de aplicación
 - evaluación
- c) estilo de las intervenciones del docente:
 - señalamiento de dificultades y logros en relación a contenidos,
 - proposición de ajustes y adaptaciones
 - señalamiento de dificultades y logros en relación al vínculo del grupo con la tarea.

Los equipos directivos pueden trabajar definiendo los vínculos favorecidos por los docentes.

3. MODALIDAD VINCULAR FAVORECIDA POR EL DOCENTE

3.1. Pertinencia de la interacción respecto a la tarea

- interacción en el grupo respecto al tratamiento de los contenidos
- interacción en el grupo respecto de contenidos no pertinentes
- ausencia de interacción

3.2. Modalidad de construcción de las normas

- impuestas por el docente
- propuestas por el docente y construidas por docentes y alumnos
- impuestas por los alumnos
- surgidas de la interacción

- sin reglas claras

3.3. *Estilo de conducción del docente*

- autoritario
- democrático
- laissez-faire

3.4. *Comunicación*

3.4.1. *Tipos de redes de comunicación promovidas:**

- unidireccional
- bidireccional
- multidireccional

3.4.2. *Grado de adecuación de la red de comunicación a las actividades propuestas:*

- total
- parcial
- nula

Les proponemos a continuación algunas categorías para tener presentes en el momento de seleccionar o evaluar textos y recursos y para observar cuál es el tratamiento que se hace de ellos.

4. SELECCION Y UTILIZACION DE TEXTOS Y RECURSOS

Entre otros aspectos será necesario tomar en cuenta:

4.1. *Características de los textos y recursos*

- adaptados al abordaje temático y conceptual
- con información actualizada
- con referencias contextuales
- con fuentes bibliográficas
- con conceptos definidos y explicados

4.2. *Tratamiento de textos y recursos:*

- caracterización de los autores y la corriente de pensamiento en la que se inscriben
- apertura a otras fuentes
- explicitación de la transposición didáctica
- recurso único.

* No incluimos en este texto conceptos comunicacionales y nociones sobre estos puntos ya que son conocidos y su bibliografía es accesible para quien desee profundizar en ellos.

A partir de la guía le solicitamos:

a- *Relea cada uno de sus ítems:*

- *¿Hemos olvidado incluir algo importante? Agréguelo.*
- *¿Le parece que algunos puntos deben abrirse y desagregarse con más detalle? Amplíe la guía.*
- *¿Puede articular categorías trabajadas por otros autores? Compatibilícelas e intégre las, o bien reemplace las que no considere de utilidad.*

b- *Organice una reunión con los coordinadores de área para intercambiar opiniones acerca de la nueva guía. Solicíteles su aporte para revisar cada punto y formulen entre todos una justificación de su elección.*

c- *Solicite a los coordinadores de área que revisen conjuntamente con los docentes y que efectúen los ajustes necesarios. No olvide que todo ajuste conlleva una fundamentación.*

d- *Efectúe una revisión del producto-instrumento.*

e- *Solicite opinión de otros directivos y la asistencia y consejo técnico con expertos de cada área.*

f- *Seguramente, como ocurre con todo instrumento, éste será perfectible. Pruébalo, en acuerdo de algunos docentes y controle que su aplicación le proporciona información pertinente. Modifíquelo si fuera necesario y luego organice la agenda y pase a la segunda etapa.*

3.2. La entrada al territorio

Después de haber trabajado con el equipo docente y de contar con los instrumentos, estamos en condiciones de entrar al aula, al laboratorio, a los talleres. También habremos tenido la precaución de elaborar una consigna general para cada espacio, dirigida al grupo. Con el tiempo, cuando su presencia se integre a la cotidianidad escolar su consigna podrá limitarse a "recordar" que esta actividad forma parte de la planificación institucional y de las tareas que lleva a cabo un directivo con el fin de

“conocer”, “pensar” y “conducir” el establecimiento a su cargo y de dar cuenta de la trayectoria del mismo a los actores, las autoridades y la comunidad. Es posible que esta práctica se haya vuelto un recurso de aprendizaje entre pares (docentes) y que se haya vuelto “rasgo” institucional.

3.3. Las reglas que se observarán durante la estadía en el territorio

No se olvide de respetar el contrato establecido en cada caso. Fechas, tiempos, modalidades del registro, etc. ya han sido fijados en la primera etapa.

Este es el momento de utilizar las guías que se hayan elaborado en el trabajo conjunto con los coordinadores de área y docentes.

Para que la información obtenida sea rigurosa le aconsejamos asistir a “secuencias” (temáticas, conceptuales). Esto, a su vez, permite a cada docente un desarrollo completo de la propuesta. No olvide que en una observación única intervienen demasiadas variables que ni usted ni el docente pueden controlar totalmente. Todos sabemos que algunos días tenemos más confianza, o más creatividad, que otros. También sabemos que podemos tener un “mal día” o que algunas veces salimos ampliamente satisfechos de nuestra prestación. Una serie de observaciones permite relativizar el impacto de ciertos factores puntuales y contar con información más confiable.

3.4. La salida del territorio

Se ha compartido un tiempo y un espacio con un docente y con alumnos. Antes de cerrar su estadía en la clase, taller o laboratorio, es importante hacer una devolución al grupo de aquello que ha observado. Esta debe tener consideraciones generales, no ejemplos individualizados, y destacar los aspectos valiosos de lo que ha observado.

Es preferible limitarse en esta ocasión a algunos comentarios y organizar una devolución conjunta con el docente después de que ambos hayan trabajado sobre el material para que la devolución sea un instrumento de trabajo y no un obstáculo al mismo.

Si hubiera aspectos sobre los que aparecieron dificultades y los señala, debe hacerlo con precauciones y ofrecer siempre una propuesta superadora, después de sistematizar la información, analizarla e interpretarla. Estas serán las tareas para la etapa siguiente.

3.5. El trabajo institucional después del pasaje por el territorio

Recogida la información comienza otra etapa: transformarla en un insumo para trabajo institucional. Esta fase requiere muchísima atención y cuidados. La conducción deberá recurrir a perfiles del rol tales como “analizador”, “evaluador”, “orientador”, “asesor”.

El diccionario acuerda a esos términos significados relacionados con:

analizar: “hacer análisis de alguna cosa”;

análisis: “examen detenido; descomposición de un todo con distinción de sus partes o elementos constitutivos”;

evaluar: señalar, estimar, apreciar el valor de una cosa;

orientar: reconocer el lugar en el que cada uno se halla y determinar la buena ruta para no perderse;

asesorar: dar consejo, asistir, ayudar a otro.

Al analizar la información usted se dará cuenta de que lo hace desde una perspectiva, una experiencia personal y profesional que constituyen un “marco no explícito” y seguramente también lo hará desde un marco teórico conceptual. Es importante que reflexione sobre ambos: ellos orientan su mirada, agudizan su percepción para ciertos detalles, descuidan o dejan pasar otros. Si usted sabe desde dónde mira, podrá primero discutir con usted mismo, luego intercambiar con los demás. En un primer momento, puede ser importante comunicar su marco de referencia. Esto facilitará que los demás comprendan por qué procesa la información de una manera y no de otra, por qué acuerda particular significación a ciertos elementos o procedimientos.

¿Qué más es necesario tener en cuenta?

Para que el trabajo sea pertinente y facilitar su aprovechamiento es necesario que la devolución se efectúe siempre en un *registro pedagógico*. Éste es el único tipo de intervención pertinente en el ámbito escolar. Insistimos en la necesidad de recurrir a distintas disciplinas para enriquecer nuestro conocimiento, pero éste debe “traducirse” en *intervenciones pedagógico - didácticas*.

No hay que olvidarse de preparar antes de las reuniones las sugerencias que se presentarán. Es importante que las intervenciones incluyan *propuestas alternativas* para intercambiar sobre aquellos aspectos en los que es necesario producir cambios.

Habrá también que encontrar el modo de que todo lo producido y trabajado se traduzca en la planificación institucional.

Desde un punto de vista conceptual sería necesario desarrollar en esta dimensión cuestiones relativas a la evaluación. Como el tema es sumamente complejo y admite múltiples perspectivas aquí sólo comenzaremos a trabajarlo. Usted encontrará otros aportes en el capítulo VI.

4. Acerca de la evaluación

No cabe duda de que la calidad de la educación es el concepto que vertebra la mayoría de los discursos pedagógicos de nuestros días. Las proposiciones de mejoramiento están integrándose en las propuestas que se hacen para el sistema educativo. La centralidad atribuida a la calidad ha generado cierto consenso alrededor de la necesidad de introducir elementos de *evaluación*. Si bien el concepto de evaluación no es nuevo, han ido cambiando los criterios que la guían.

La evaluación concierne a todas las dimensiones del campo institucional así que su tratamiento podría integrarse al conjunto de los temas, cuestiones y dimensiones que estamos tratando.

Consideramos a la evaluación como un mecanismo de aprendizaje, como un procedimiento para obtener información y construir un saber acerca de las instituciones educativas para su mejoramiento.

Estas líneas no pretenden abordar en profundidad todas las cuestiones relativas a la evaluación y sus modalidades, sino solicitar y favorecer un intercambio.

Para comenzar surgen el interrogante: ¿Quién necesita evaluar?

Esta pregunta conduce a una serie de respuestas.

1. Los poderes públicos necesitan evaluar para gobernar, garantizando la equidad y el rendimiento.

2. Quienes tienen la responsabilidad de conducir el sistema educativo necesitan evaluar para rendir cuentas al Estado y a la comunidad de su gestión, conducir el sistema y diseñar políticas para mejorarlo²⁷.

3. Quienes producen el servicio necesitan evaluar para tener información acerca de la pertinencia de sus estrategias de conducción y de enseñanza. Tienen la responsabilidad de la calidad de la prestación.

4. Quienes recurren y utilizan el servicio necesitan de la evaluación-acreditación, porque la misma interviene directamente en su vida, ofreciéndoles posibilidades para la redefinición de los lugares que ocupan en la sociedad.

5. Los beneficiarios indirectos (la comunidad en general) evalúan de forma no sistemática el impacto de la socialización de las instituciones educativas en el conjunto de instituciones de la sociedad²⁸.

Así como se ha ido generando consenso acerca de la necesidad de la evaluación, ésta aún ofrece obstáculos que hay que superar y genera

resistencias, en muchos actores, que es necesario elaborar.

¿Qué obstáculos suelen encontrarse?

Objetivamente, los que se proponen pensar estrategias encuentran, entre otros, que:

- la complejidad de las misiones y objetivos generales de los sistemas educativos componen un todo complejo, a veces general y difuso, para cuya evaluación es difícil establecer parámetros;

- la ausencia de tradición en materia de evaluación global dificulta el desarrollo de un sistema de evaluación útil para todos;

- la tradición que existe en materia de evaluación se limita a controles individuales y descontextualizados.

A estos obstáculos es necesario agregar que no siempre hay relación entre el esfuerzo individual y el resultado colectivo. Muchos actores se destacan por su capacidad en generar logros en pequeños grupos; sin embargo, esto no siempre se traduce en términos de logros del sistema. Obtener esa relación puede constituirse en un proyecto institucional y del sistema.

Por otra parte, *subjetivamente*, la palabra evaluación suele despertar fuertes inquietudes y resistencias. Estas podrán superarse a partir de una adecuada utilización de la misma; para ello será necesario pensar en cómo comunicar.

En primer lugar, cómo comunicar que la evaluación tiene por finalidad identificar nudos problemáticos, deficiencias y logros institucionales con la intención de planificar estrategias de superación de los problemas o de consolidación de los logros.

En segundo lugar, cómo comunicar que la evaluación no tiene por finalidad responsabilizar por los fracasos a los actores individuales, sino comprometerlos para que el esfuerzo individual se traduzca en un logro colectivo.

La comunicación debiera precisar algunos de los aspectos que reseñamos a continuación y que los equipos de dirección pueden trabajar con los equipos docentes respecto a la *evaluación*:

a) Toda propuesta pedagógico-didáctica conlleva propósitos y objetivos, implica la puesta en circulación de ciertos contenidos así como el diseño de enfoques didácticos y modelos de desempeño docente y determina estrategias de evaluación de la propuesta.

b) La evaluación constituye un aspecto insoslayable de todo proceso de formación y debería convertirse en una instancia de aprendizaje, para lo cual debe incluir un tiempo de reconsideración y trabajo sobre cada producto.

c) La evaluación a su vez implica no sólo un producto, sino que ella misma constituye un proceso y como tal sería un reduccionismo limitarla

a una instancia y/o momento.

d) La modalidad de evaluación constituye parte del contrato pedagógico-didáctico que el docente establece con el alumno y requiere ser explicitada tanto en su carácter, frecuencia, contenidos y consecuencias. En tanto instancia que condiciona la acreditación, debe fijar pautas y criterios y hacerlos igualmente explícitos.

e) La modalidad de evaluación constituye también parte del contrato organizacional que todo directivo establece con los docentes respecto del concepto que se elaborará sobre las prácticas docentes.

f) La definición y claridad acerca de aquello que va a ser evaluado permitirá la elección de la mejor estrategia. Este *qué* dependerá de los objetivos (sensibilización, adquisición, capacitación, formación, integración interdisciplinaria, profundización, aplicación, etc) y deberá constituir a su vez un producto comunicable. Aquél que va a ser evaluado debe conocer a priori lo que se espera de su producción, así como los criterios de medición y/o conceptualización (escala cuanti o cualitativa) que se aplicarán a la misma. Por ello *cada evaluación exige una consigna explícita previa.*

Integraremos ahora el nivel de análisis que corresponde a la evaluación de una institución.

Entendemos por evaluación institucional al proceso de recolección de información necesaria y el análisis que permite construir un saber acerca del establecimiento, diseñar estrategias y tomar decisiones.

Esto requiere, necesariamente, incluir la información referida al funcionamiento del establecimiento, al modo y grado en que se cumplen sus objetivos y a la relación que guardan las tareas sustantivas con éstos.

Es conveniente diferenciar y analizar tres tipos de actividades: las que conciernen al logro de los objetivos sustantivos pedagógico-didácticos, las que son requeridas para el mantenimiento del sistema, y las que implican la necesaria articulación con otras instituciones y con la sociedad en su conjunto. Para cada uno de estos tipos de actividad pueden diseñarse procedimientos específicos de evaluación y definir la conveniencia de recurrir a un evaluador externo, a un evaluador interno²⁹ o de componer un equipo mixto.

La evaluación de logros de los alumnos, ocupa en las instituciones un lugar de importancia³⁰. Sin embargo no siempre se la considera en sus distintos sentidos.

Generalmente suele limitarse a la necesidad de acreditar los conoci-

mientos de los alumnos³¹. Es menos habitual utilizar la evaluación de los alumnos como indicador de la calidad de las prácticas docentes. Los niveles de logros de los alumnos son de enorme utilidad para el docente, ya que constituyen una manera de obtener información acerca de los resultados de su propuesta y, en consecuencia, un insumo para la posible redefinición de sus prácticas.

Los equipos de conducción deben integrar ambas perspectivas: un saber sobre los logros de los alumnos es lo que les permite cumplir la función de acreditación y certificación y es un indicador para redefinir, consolidar o modificar las prácticas pedagógicas de los docentes.

Hemos visto algunas cuestiones sobre evaluación, quedan pendientes otras:

a- Elabore el listado de temas que no han sido tratados, piense cómo podría abordarlos con su equipo.

b- ¿Tiene usted analizado cuáles son, en su equipo docente, los criterios y las tendencias en materia de evaluación?

Si su respuesta es sólo aproximativa (del estilo: tengo una idea general, creo que, en principio...) ¿Por qué no organizar un instrumento para recoger la información?. Consigne las características generales que ese instrumento debería tener.

c- Chequee su "borrador" de instrumento, trabajándolo con los coordinadores de área. Proponga, si hiciera falta que se construya una bibliografía que servirá de apoyo para establecer los criterios más pertinentes para evaluar cada área.

d- Piense acciones a realizar para avanzar en la medición de logros en el próximo semestre. Fijese propósitos alcanzables, de impacto en las prácticas y, ¡por supuesto!, evaluables.

e- ¿Qué puntos trabajados en este apartado podrían ser también utilizados para la evaluación que debe efectuar del equipo docente?

A continuación le proponemos, a modo de síntesis e integración de los tres capítulos anteriores, la siguiente actividad.

En función de lo trabajado en este capítulo e integrando lo leído en capítulos anteriores:

a- Reflexione acerca de qué puntos, temas y cuestiones de su saber anterior sobre las instituciones han encontrado soporte conceptual; cuáles se encuentran con interrogantes; qué perspectivas se han abierto; cómo integrar aquellos aspectos del libro que le parezcan significativos para su accionar.

b- Defina una serie de tres acciones concretas que usted podría realizar, en un período de tres meses, en la dimensión pedagógico-didáctica. Haga una breve fundamentación de cada una.

1.

2.

3.

c- Organice una manera de trabajar estos propósitos con el equipo de conducción, los equipos docentes de las áreas, incluya el pedido de asesoramiento que necesite, los productos que solicitará, los tiempos que dará, los criterios con que delegará, la información que dará, la que solicitará.

d- Agende y respete su organización del tiempo.

e- No olvide evaluar al terminar el tiempo previsto. Señale, para usted y los otros, las explicaciones necesarias y las propuestas superadoras.

Notas y Referencias Bibliográficas

¹ "La práctica de la educación es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para la continuidad social como para el cambio social (...) Mediante el poder de la práctica educativa los maestros desempeñan un papel vital en la tarea de cambiar el mundo en que vivimos." (Kemmis, S. en Carr, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*; Laertes, Barcelona, 1990, pág. 7.

² Recomendamos leer sobre este punto la Introducción de Kemmis, S. al libro de Carr, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Laertes, Barcelona, 1990. Kemmis desarrolla allí una interesante reflexión sobre la cuestión de las prácticas.

³ Los esquemas prácticos de acción (término acuñado por G. Sacristán, 1988) se caracterizan por ser intuitivos y pre-científicos y se construyen a partir de los esquemas implícitos referentes a las diferentes concepciones de la enseñanza, del alumno, de la vida institucional. Se adquieren en el curso del pasaje por las instituciones educativas frecuentadas en el curso de la historia personal y profesional. Bourdieu y Passeron utilizan la noción de principios pedagógicos en estado práctico, para significar la manera en que cada actor reprocessa los principios adquiridos "inconscientemente" en su paso por los establecimientos educativos, que internalizados "moldean" sus prácticas. (Ver al respecto Frigerio, G. y Poggi, M. *La institución...* Chevallard, Y. y op. cit., pág. 89.

⁴ Sobre este tema ver: Chevallard, J. y Johsua, M. A. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage, 1991, Poggi, M. Notas sobre teoría curricular y transposición didáctica. Doc. del C.P.E. de Río Negro, N° 7, 1989. Frigerio, G. *Curriculum presente, ciencia ausente*, op. cit.

⁵ Michel de Certeau sostiene que no hay acto pedagógico sin direccionalidad e intencionalidad. Siempre se trata de llevar al otro allí donde ya se lo precede. Las maneras de llevarlo pueden tener numerosos matices y existen aún en aquellas posturas en las que se propone la no-direccionalidad.

⁶ ¿Qué quiere decir calidad? Si bien sobre la necesidad de "mejorar la calidad" hay consenso, existen diversas posiciones en el momento de operacionalizar el concepto. En consecuencia, se expresará en distintas dimensiones y parámetros según la concepción de la que se parta. Entenderemos aquí calidad como la integración de:

a) la calidad de la organización institucional, es decir, del contexto necesario al desarrollo del proceso educativo,

b) la calidad de los recursos humanos, entendiendo por tales a los equipos docentes,

c) la calidad de los recursos financieros y económicos, para que puedan cubrir los gastos de mantenimiento, expansión y mejora del sistema,

d) la calidad de la conducción educativa, es decir cuadros formados en materia de gestión institucional y curricular,

e) la calidad de la propuesta editorial y de los recursos didácticos,

f) la calidad del proceso educativo, es decir del encuentro que, entre alumnos y conocimiento, propicia y construye el docente. En este encuentro la propuesta curricular y el contrato pedagógico-didáctico que se establezca, en cada aula, taller, laboratorio, entre docentes y alumnos, serán estructurantes.

g) la calidad de los resultados (logros) es decir de los aprendizajes, pero también, en el sentido de los requerimientos de las lógicas que se entrelazan en el terreno educativo: la lógica cívica (que demanda la formación de ciudadanos para la construcción de sociedades democráticas), la lógica económica (que demanda la formación para el mercado de trabajo), la lógica doméstica (que demanda que cada generación pueda beneficiarse de una redistribución de lugares sociales) y la lógica científica. El lector podrá profundizar estos temas leyendo el capítulo 1 de la otra "cara/ceca" del libro.

⁷ El lector puede ampliar este tema en Frigerio, G. y otros: *Currículum presente ciencia ausente*, en particular en el capítulo 1, Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila, 1992.

⁸ Al respecto el lector puede remitirse al capítulo 1 de la otra cara.

⁹ Atención, que esto no significa una aplicación mecánica, al contrario: los docentes ejercerán una actividad de moldeado y modelado de esta propuesta, dándole así un perfil específico.

¹⁰ Ver al respecto Filloux, Jeannine: *Du contrat pédagogique*, Paris, Dunod, 1974. Brousseau, G. señala que el contrato didáctico "es lo que determina, explícitamente, pero también implícitamente aquello que cada partenaire tendrá a su cargo gestionar (gerenciar) "Les objets de la didactique des mathématiques" en *Actes de la 2^e école d'été de didactique des mathématiques*, Orleans, 1982; pág. 50. El tema ha sido trabajado en Frigerio, G. y Poggi, M. *La supervisión. Instituciones y actores*, op. cit., pág. 166.

¹¹ Al respecto el lector encontrará mayor información en el capítulo que aborda la dimensión comunitaria.

¹² Trabajar desde la conducción estos aspectos conlleva proponer un estilo, una matriz de aprendizaje organizacional, para los otros actores del establecimiento.

¹³ Retomamos lo que definimos en el trabajo ya citado sobre supervisión, pág. 166: "Todo contrato debería incluir: Los aspectos normativos, es decir las reglas formales que regulan el intercambio y estructuran las zonas de normalidad y desviación. El encuadre teórico de los actores involucrados. Los objetivos, es decir los propósitos en función de los cuales se formula el contrato. La metodología para lograr los objetivos propuestos. Los principios de funcionamiento, es decir las normas de conducta que regirán el trabajo en común."

¹⁴ Al respecto remitimos al capítulo 2 de la ceca de este libro.

¹⁵ Acerca de este triángulo docente-alumno-conocimiento, el lector encontrará mayor justificación en el capítulo 2 de la ceca del libro.

¹⁶ Las prácticas de la observación y el trabajo sobre las prácticas debería ser habitual entre pares, no sólo entre equipos de conducción y docentes.

¹⁷ Al respecto, un reciente texto de Lapassade, G.: *L'ethno-sociologie*, Francia, Meridiens Klincksieck, 1991, recupera la historia de la etno-sociología y la etno-metodología aplicada a los establecimientos educativos.

¹⁸ En estos cuadros se retoman y reformulan algunas de las categorías presentadas en el documento *El análisis de las instituciones educativas: una lectura de la cotidianeidad escolar*, Serie Materiales de formación N° 4 (Poggi, M. y Frigerio, G.: FLACSO/Feb. 1991). S. Finocchio y E. Liendo elaboraron algunas de las mismas. Las categorías que se enumeran no suponen relaciones de exclusión entre sí; por el contrario, ellas deben ser entrecruzadas y relacionadas de modo de enriquecer la lectura de las prácticas docentes.

¹⁹ Se trata de una re-elaboración de una guía producida por Poggi, M. y Fumagalli, L. para el Seminario de Formación de Vice-Directores que se llevó a cabo en la provincia de Río Negro (1991).

²⁰ Es posible que usted se pregunte cómo va a observar aquellas áreas en las que no tiene formación específica. ¿Será necesario saber de todas las disciplinas para observar prácticas? Si esto fuera así, sería imposible para cualquier docente. En realidad, según los criterios que exponemos, se pueden observar clases y talleres de disciplinas que no son las de nuestra formación de base. Será fácil, por ejemplo, si usted no conoce el tema, darse cuenta y registrar si los conceptos están explicados, si las definiciones alcanzan para su integración temática y conceptual o si los conceptos están solo mencionados. Podrá trabajar luego con los coordinadores de área, por ejemplo, lo acertado de las definiciones, su vigencia científica y otros elementos propios de las disciplinas.

²¹ La preocupación de este grupo de actores se dirigirá a garantizar la eficacia de lo que el Estado financia, la calidad del servicio, su funcionamiento democrático, sus principios de

equidad. En el lugar de nexo entre el Estado y los actores debe operacionalizar las políticas públicas: conducir.

²² Por otra parte, es necesario tener presente que la comunidad estará interesada en evaluar aquello que se financia con sus aportes.

²³ Es necesario tomar numerosas precauciones para no alterar el objetivo de construir un saber para mejorar. La evaluación interna requiere generalmente un proceso previo y complejo para el que se necesita asistencia técnica.

²⁴ Definir los procedimientos de evaluación para los alumnos requerirá en primer lugar un trabajo minucioso de cada docente, y luego del equipo de la institución, de relevamiento de sus prácticas evaluativas más usuales y sus criterios. Es decir sería necesario que cada uno de los docentes explicitaran qué les importa evaluar (adquisición de nociones y conceptos, utilización de los mismos, aproximación interdisciplinaria a problemas) y cómo se proponen hacerlo. Esta actividad de explicitación permitiría el conocimiento de los criterios actualmente en uso, a partir de los cuales deberían elaborarse pautas comunes y, si fuese necesario, revisar y/o ampliar los criterios.

Cabe señalar que diseñado un conjunto de pautas comunes, con la definición de los niveles de exigencia y logros propios a cada curso, año, nivel, cada docente debería determinar el modo en el que efectúa sus evaluaciones en el interior de los parámetros establecidos.

²⁵ En función de sus características la denominaremos formativa (de los procesos, efectuada durante el desarrollo de las instancias de formación); sumativa (aquella que se dirige a un producto como cierre del proceso); o asociada (íntegra las anteriores). Cualquiera de ellas es diagnóstica en un sentido amplio, por cuanto provee insumos o información para diseñar acciones futuras.

Respecto al producto, éste podrá ser escrito y/u oral; individual y/o grupal.

Es importante tener en cuenta que el aprendizaje se significa en cada sujeto de modo particular; por ello, como criterio general la confección y presentación de productos individuales escritos y orales no deberá obviarse. Esto no impide completar la evaluación con instancias grupales, ni incluir la dimensión de trabajo grupal como una categoría complementaria.

En lo que concierne al mecanismo se suele hacer referencia a metodologías de auto-evaluación (en las que cada sujeto considera su producción o participación con la ayuda de instrumentos especialmente elaborados a ese fin), y de hetero-evaluación (a cargo del docente, pero que también requieren instrumentos específicos), o a modalidades combinadas.

Según el sistema de calificación encontramos modalidades cuantitativas o conceptuales. En ambos casos se requiere la organización de instancias de comunicación y devolución de las pertinentes observaciones.

Independientemente de las opciones que se elijan para el diseño de un sistema de evaluación, deben explicitarse las categorías que serán consideradas y sus posiciones.

La dimensión comunitaria

G. FRIGERIO - M. POGGI - G. TIRAMONTI

1. CUESTIONES GENERALES
2. ¿INSTITUCION CERRADA O ABIERTA?
3. LA PARTICIPACION
 - 3.1. Niveles y formas de la participación
 - 3.2. Obstáculos y límites a la participación
 - 3.3. Organizar la participación
4. VIVENCIAS Y CONVIVENCIA
 - 4.1. Acerca de los estilos frente a los problemas disciplinarios y de convivencia

1. Cuestiones generales

La palabra *comunidad* aparece con mucha frecuencia en los discursos que se refieren a lo educativo. Se apela a lo comunitario como modo de convocar a la población en general, o a los actores de la tarea educativa, para desarrollar comportamientos y actitudes de mayor compromiso con los problemas de la educación. En general, la apelación a lo comunitario está acompañada de una convocatoria a la participación en los ámbitos escolares.

¿Qué se entiende por comunidad?

“Siempre que en un determinado espacio geográfico los individuos se conocen, poseen intereses comunes, analizan juntos sus problemas, y ponen en común sus recursos para resolverlos, podemos afirmar seguramente que ahí existe una comunidad”. (Neto, A. F. y García, S.; 1987, pág. 9).

En las teorías la idea de comunidad y la de organización, en numerosas ocasiones convergieron y en otras adoptaron significaciones divergentes. Las cuestiones relativas al poder y al control social¹ se atribuían a la organización mientras que en contraste los ideales de una fraternidad, cálida y solidaria², se depositaban en la idea de comunidad.

Podríamos pensar, como nexo entre organización y comunidad, el intercambio entre las instituciones en tanto formas organizadas y los sujetos sociales de una comunidad. Si entendemos a ésta en un sentido amplio, como un conjunto de sujetos que comparten un espacio y una preocupación por encontrar soluciones a problemas sentidos como comunes, las distintas modalidades con las que los sujetos establezcan sus vínculos de *pertenencia*, darán matices a los lazos entre la comunidad y cada establecimiento.

Por su carácter favorecedor u obstaculizador, dos cuestiones claves se imponen al abordar la articulación entre escuela y comunidad: en primer lugar el carácter *abierto o cerrado*³ de las organizaciones y de la comunidad y en segundo lugar el tratamiento del concepto de *participación*.

Veamos las cuestiones relativas al carácter *cerrado o abierto* de las instituciones educativas.

2. ¿Institución cerrada o abierta?

Decíamos en otro capítulo que cada institución ocupa una parcela del terreno social estableciendo un *cercos*¹ material y simbólico que la delimita. Este cerco puede poseer características bien distintas según las instituciones, las épocas y la lógica de los actores que las habitan. El mismo debe entenderse simultáneamente como un continente y como una “membrana” que regula los intercambios.

Las características del cerco simbólico que establezca cada institución educativa nos permitirán definirla como cerrada o abierta. Y justamente sobre este punto queremos reflexionar.

Ocurre a veces que las palabras van adquiriendo un sentido maniqueo. Entonces se piensa, sin matices, en “cerrada = malo”, o en su opuesto, “abierta = bueno”. Sin embargo, es necesario incluir los matices y, con ellos, los riesgos.

Presentamos en un cuadro² un primer punteo de los grandes rasgos correspondientes a cada uno de los dos tipos de instituciones y sus riesgos. Es posible incluir más elementos descriptivos y considerar más consecuencias y variables.

En función de los riesgos “graves”: “muerte de la institución por encierro” o “desaparición de la institución por dilución”, el proyecto institucional debe incluir el modo de regular sus intercambios, de asegurar que los mismos la enriquezcan y de garantizar el cumplimiento de su especificidad, a partir de transformaciones, adaptaciones y ajustes. Si la escuela, para preservarse de las adaptaciones y transformaciones, se convierte en una especie de fortaleza amurallada, insensible al medio, quedará expuesta a la soledad, al desprestigio, e irá vaciándose aun cuando siga asistiendo la población a sus edificios materiales.

En el otro extremo, una institución excesivamente permeable, está expuesta a perder su especificidad ya diluidas sus características confundirse con otras instituciones, en cuyo caso su existencia perdería significación social. Entonces la institución también quedará vacía, aun cuando los edificios escolares sigan recibiendo cotidianamente a chicos y grandes.

No se trata de desoír todas las demandas que recaen en la escuela; se trata de entender a la sociedad como un sistema complejo, de múltiples instituciones, y distribuir entre todas ellas, la responsabilidad de la solidaridad, atendiendo a su especificidad. El modo en que se distribuyan las responsabilidades en las distintas instituciones que conforman una sociedad se resuelve en la interacción entre las políticas públicas y las prácticas sociales.

Instituciones	Características de la institución	Rasgos de la conducción, hacia el entorno	Riesgos o consecuencias
C E R R A D A	<p>la institución está replegada sobre sí misma;</p> <p>la relación con el medio, si la hay, es un subproducto;</p> <p>es poco o nada sensible a las demandas y expectativas del medio;</p> <p>la institución pretende actuar sobre el medio sin ser influida por él.</p>	<p>inaccesibilidad y exclusión; la distancia con el medio es el rasgo distintivo;</p> <p>mantiene sólo circuitos de circulación internos sin feed-back con el entorno;</p> <p>desconoce a los usuarios; su vínculo con ellos no contempla la noción de pertenencia, ni la participación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - inadaptación; - disfunción; - pérdida de prestigio; - autonomización exagerada de lo social; - desconocimiento de los contratos fundacionales; - redefinición de contratos obstaculizada; <p>ENCASOS EXTREMOS LA INSTITUCIÓN MUERE POR ENCIERRO</p>
A B I E R T A	<p>la institución regula su acción en una negociación permanente en la que redefine y explicita los términos de intercambio;</p> <p>la relación con el medio es uno de los aspectos que se incluyen en el proyecto institucional;</p> <p>canaliza las demandas compatibilizándolas con sus actividades sustantivas;</p> <p>asegura el establecimiento de intercambios permanentes y recíprocos.</p>	<p>asocia al medio a su funcionamiento mediante la puesta en marcha de mecanismos de participación;</p> <p>siempre discrimina el sentido, objeto y carácter de la participación;</p> <p>su preocupación articula: participación, actividades sustantivas y calidad;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - adaptación; - renovación; - integración; - aprovechamiento de recursos; - reconocimiento de los contratos fundacionales; - redefinición de los términos del contrato fundacional; <p>ENCASOS EXTREMOS LA INSTITUCIÓN DESAPARECE POR DILUCIÓN.</p>

¿Cómo se representan los actores los vínculos entre escuela y comunidad?³ Incluimos aquí algunas reflexiones que nos suscitaron sus comentarios:

“...aparece en las compilaciones y compatibilizaciones (de las opiniones de los docentes consultados), un reconocimiento a la influencia del entorno social. Podríamos decir que existe una sensibilización importante sobre esta realidad y que los modos de influencia que ustedes señalan podrían organizarse en distintas categorías, algunas alternativas, ninguna excluyente ni definitiva.

Se desprende de lo leído que, según la direccionalidad de la incidencia, la misma podría ser:

* unidireccional (el entorno tiene influencia sobre la escuela, podría hasta determinarla, o bien, la figura opuesta, la escuela tendría una enorme influencia y capacidad de transformación del entorno).

* bidireccional o mutua (entorno y escuela se influyen mutuamente).

Según lo expresado por ustedes en los grados de la incidencia podrían distinguirse los siguientes matices:

* *ausencia de incidencia* (esto ocurre cuando la escuela está *cerrada* al medio y/o éste es indiferente a la primera);

* *incidencia mínima* (la escuela y el entorno se reconocen como parte de la vida social pero no establecen vínculos de intercambio ni proyectos comunes);

* *incidencia adecuada*. Entendiendo por tal la articulación respetuosa de las exigencias, demandas y expectativas sin perder de vista la escuela su especificidad institucional. Escuela y entorno cuentan con espacios de intercambio y participación según roles diferenciados que, atentos a la especificidad, se toman en cuenta en la construcción conjunta de futuros deseables. Tanto desde la escuela: integrando en lo intrainstitucional las demandas, adaptándose sin perder de vista su función esencial; como desde la comunidad incluyendo en la planificación interinstitucional las necesidades y proyectos del establecimiento escolar;

* *incidencia sobredeterminante*. Hacemos referencia aquí a aquellos casos en los que el entorno actuará con una fuerte tendencia a determinar todos y cada uno de los aspectos de la vida escolar, desconociendo su especificidad, la profesionalidad de los docentes y las cuestiones propias al terreno de lo pedagógico-didáctico. No quisiéramos que se nos mal interprete, consideramos que la comunidad tiene el

deber y derecho de participar e intervenir en el terreno educativo ya que se trata finalmente de la construcción del futuro de sus nuevas generaciones, o de dar nuevas posibilidades de destino a las generaciones mayores que no pudieron gozar del derecho a la educación. Sin embargo, este deber y este derecho deben reconocer la necesidad de actores específicos (los docentes, los equipos técnicos, los especialistas en distintas áreas del conocimiento, del campo de la pedagogía, de la didáctica o de la organización escolar, de la secuencia curricular, para nombrar sólo algunos), que cuentan con los saberes, la experiencia y la profesionalidad necesaria al buen desarrollo de la tarea educativa.

Si tomáramos como eje, el estilo de incidencia entre entorno y escuela, podríamos agrupar lo descripto por ustedes en dos categorías:

* *incidencia positiva*: cuando el entorno facilita y colabora en el logro de los objetivos institucionales y en la consolidación de la calidad de la enseñanza;

* *incidencia negativa* cuando el entorno limita o impide el desarrollo de proyectos.

Cabe aclarar que sería necesario incluir aquellas categorías que sistematicen la incidencia de la escuela en el entorno. Éstas podrían considerar: aquellos casos en los que la escuela facilita la concreción de las potencialidades de una sociedad o bien, los casos contrarios, es decir, aquellos en los que la escuela se autonomiza de lo social y de los saberes, entendidos éstos como una producción social.” (Frigerio, G. 1989; pág. 3 y 4).

Para poder organizar un vínculo de intercambio, evitar la alienación de la educación, y simultáneamente preservar su especificidad, es necesario hacer referencias al exceso de demandas que pesa sobre la institución escolar, en particular las demandas de asistencialismo.

Estas demandas llegan a la escuela porque el sistema educativo ofrece hoy, quizás como ninguna otra institución, una red capaz de llegar a toda la población, no sólo a los niños y jóvenes sino también a todo su grupo familiar. En consecuencia es considerada por el Estado como un canal de acceso privilegiado para llegar a amplios sectores de la población, para acceder al cuerpo social.⁷

Éste es un tema doloroso y delicado.

Doloroso, porque las demandas hacia la escuela se multiplican como

producto de la crisis económica y de la disminución del gasto social que ha transformado a las sociedades. Son cada vez más quienes están por debajo de la línea de pobreza, no reciben la alimentación necesaria y no tienen acceso a los servicios esenciales. Por ello se le demandó a la escuela que cubra algunas de esas necesidades.

Doloroso, porque todos sabemos que el asistencialismo escolar aumenta en relación inversa al nivel socio-económico de la población que atiende la escuela. La extensión y la profundización de la marginalidad social y sus secuelas de enfermedades, violencia y delitos, obligan a multiplicar las acciones de prevención y asistencia.

Doloroso y delicado, porque es imposible negarse a la solidaridad social y porque con los recursos escasos con los que cuenta hoy la escuela ocurre, a veces, que el espacio, el tiempo y la energía institucional que se ocupan en el desarrollo de tareas asistenciales crecen en función del aumento de demandas y en detrimento del tiempo, espacio y energía ocupados en actividades específicas.

Esto ocurre a pesar de la escuela.

Es sabido que los chicos mal alimentados e integrantes de poblaciones de alto riesgo, se encuentran desfavorecidos en relación a aquéllos que ocupan una mejor posición en la escala social. Los establecimientos educativos que los atienden tratan, en general, de concentrar sus esfuerzos en la asistencia material y afectiva de los alumnos.

Doloroso porque la consecuencia inmediata es que los sectores económica y culturalmente más carenciados reciben servicios que les permiten calmar parcialmente sus necesidades inmediatas, pero pocos instrumentos, en cuanto a saberes, para intentar, en lo mediato, modificar su situación de carenciado.

Los sectores populares tienen una alta valorización de la escuela y depositan en la apropiación de los saberes que ella distribuye una fuerte expectativa de mejoramiento de la situación futura de sus hijos*. Demandan para ellos conocimientos que les permitan acceder a mejores puestos de trabajo e inserción social.

La urgencia del reclamo por la satisfacción de las necesidades inmediatas, suele desdibujar la demanda por los conocimientos. Corresponde a la institución reorganizar el conjunto de pedidos y ordenarlos sin desatender a lo específico del contrato entre la escuela y la sociedad.

Además de doloroso, decíamos, es delicado, ya que los condicionantes estructurales no podrán ser modificados desde la escuela. Pero si comprendemos que las tareas asistenciales no deben reemplazar a las pedagógicas, podemos reclamar en los ámbitos y por los canales pertinentes, para que la tarea asistencial no esté a cargo casi exclusivo de las instituciones educativas. Tomar esta decisión de distribuir la asistencia en distintas

redes institucionales es una responsabilidad de quienes definen las políticas públicas y la ampliación o el recorte del gasto social. Quizás la distribución de tareas y la delegación de funciones asistenciales en otras organizaciones de la comunidad podría modificar la situación de sobrecarga a la que se somete a la escuela.

Pero la escuela no sólo recibe demandas del medio social, sino que también puede dirigirse a él para obtener apoyos y servicios. En el medio existen una innumerable cantidad de instituciones con las que es posible concertarse para trabajar mancomunadamente y potenciar los recursos institucionales. Cuando hablamos de recursos no nos referimos sólo a los económicos y materiales, sino básicamente a aquéllos que pueden aportar al mejoramiento de la actividad específica de la escuela.

Es bastante frecuente recurrir a las organizaciones vecinales para pedirles contribuciones para la compra de tal o cual material, o el arreglo de parte del edificio escolar. Es menos habitual el establecimiento de acuerdos con otras instituciones que pueden ofrecer una serie de insumos interesantes para mejorar concretamente el servicio educativo. Por ejemplo, hacer contactos con la comisión de apoyo a la biblioteca del barrio para hacer un relevamiento de la bibliografía con que ella cuenta, una identificación de aquellos libros que pueden ser de utilidad para los alumnos, y la organización de horarios de visita y consulta con una atención especial de los bibliotecarios. Se podrían también realizar acuerdos con institutos de formación docente o universidades, para que éstos proporcionen un servicio de asesoramiento y capacitación a los docentes. Hacer arreglos con organismos dedicados a la producción y difusión de bienes y servicios culturales, para la organización de eventos en común, por ejemplo un ciclo de cine histórico, etc.

Seguramente usted dispone de otros ejemplos y otras alternativas, lo importante es que, a través de la construcción de una red de contactos y articulaciones con otras instituciones, se pueden multiplicar los recursos institucionales.

Se escucha con cierta frecuencia que la escuela debe devolver a la comunidad lo que ésta invierte en su sostenimiento. Muchas veces esto se interpreta como un reclamo de prestación directa de más servicios. Más allá de que esto pueda hacerse y aporte a las buenas relaciones entre escuela y comunidad, recordemos que el compromiso social de la institución educativa se efectiviza en la calidad del servicio que presta. Procurar una mejor educación para los niños y jóvenes que les han sido confiados, es el núcleo de la responsabilidad de la escuela.

Seguramente usted ya ha pensado que es posible:

- disponer de una lista de las instituciones más cercanas a la escuela, clasificándolas de acuerdo a su función primordial (educativas, culturales, asistenciales, recreativas, religiosas, políticas, de investigación, etc.);

- detectar actividades que puedan ser realizadas conjuntamente, intercambio posible de recursos, o servicios que estas instituciones podrían prestarle a la escuela;

- organizar un nuevo listado, esta vez jerarquizando en función del criterio anterior y de las prioridades de la escuela.

- elaborar un plan con más detalles para cada una de las dos primeras instituciones que están en la lista;

- confiar a un miembro de su equipo o darse usted un tiempo para una serie de encuentros y entrevistas, de acuerdo a las prioridades de la escuela y las posibilidades de concreción que usted le asigne, para presentar su propuesta.

3. La participación

Entendemos por participación al conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público.

La participación es un vehículo para el desarrollo de sentimientos de pertenencia. De aquí que, en un momento de crisis, se haga una fuerte apelación a ella y se le deposite toda la expectativa de superación y cambio de las instituciones educativas.

Más allá de los optimismos extremos y de la simplificación del análisis de la realidad que supone este razonamiento, existe un generalizado acuerdo en otorgarle a la participación un papel importante en la organización de las instituciones y en sus posibilidades de concretar objetivos. El valor de la participación se asienta en tres cuestiones fundamentales⁹.

En primer lugar, se apoya en una concepción de la sociedad como una construcción de hombres libres, con derecho a intervenir en los procesos en los cuales se toman las decisiones que de un modo u otro afectan su vida. En este sentido la participación será el mecanismo a través del cual los

actores de la escuela intervienen en la definición de las normas que regulan su propio comportamiento y que establecen el conjunto de derechos y obligaciones a los que están sujetos.

En segundo lugar, destaca la necesidad de contar con el compromiso de los actores para poder llevar adelante cualquier programa o proyecto institucional. En este caso el valor de la participación estaría dado por su capacidad de constituirse en un mecanismo a través del cual es posible suscitar colaboración en las tareas institucionales y construir un orden que tenga mayores posibilidades de efectivizarse.

En tercer lugar, resalta la necesaria contribución a la construcción de un régimen democrático.

Ahora bien, una vez rescatado el valor social e institucional de las actividades participativas, nos parece útil ahondar en las formas, grados y niveles que éstas pueden tener y las materias que se constituyen en objeto de la participación.

3. 1. Niveles y formas de la participación

Hay distintas definiciones de las formas de participación. Consideraremos aquí dos de ellas. La primera se denomina *indirecta* y se concreta en la elección de los *representantes*, es decir de las personas en quienes se delega, por un cierto período, la tarea de considerar alternativas y decisiones vinculantes para toda la sociedad. La segunda es la *activa o directa* y supone la intervención del individuo en la gestión de la cosa pública. Tiene distintos alcances o niveles.

Se pueden distinguir cinco niveles de participación activa o directa: informativo, consultivo, decisorio, ejecutivo y evaluativo.

El nivel informativo no implica ninguna acción ni influencia del individuo. Éste se limita a estar informado, o sea conocer, y capacitado para hablar de los acontecimientos que se suceden en la escena de lo público.

En el nivel consultivo se requiere a los individuos o grupos su opinión respecto de la conveniencia o no de tomar cierta medida. En general, la consulta no tiene valor vinculante. Influye y condiciona las decisiones, pero no las determina. Es frecuente que un directivo antes de tomar una decisión que afecta a toda la institución, realice una ronda de consultas entre los diferentes actores, con la finalidad de recabar ideas y sugerencias, medir por adelantado el impacto que podrán tener las futuras medidas y construir algún consenso alrededor de las mismas.

En el nivel decisorio, los individuos participan como miembros plenos en los procesos de toma de decisiones. En las instituciones organizadas tradicionalmente, sólo el cuerpo directivo tiene acceso a este nivel de

participación. En la actualidad, como consecuencia de la valorización de lo participativo, se han ampliado los espacios compartidos de toma de decisiones.

En el nivel ejecutivo, los individuos operan sobre la realidad mediante la concreción o ejecución de las decisiones previamente tomadas. Los niveles de ejecución y decisión, en una institución, pueden estar en manos del mismo organismo y por lo tanto de los mismos individuos, o estar distribuidos en diferentes órganos o individuos¹⁰.

El nivel evaluativo implica participar a partir de evaluar y verificar lo realizado por otro.

En cuestiones de participación es necesario, además, determinar la materia de que es objeto la participación. En educación, se pueden distinguir grandes áreas de intervención participativa que conciernen e involucran a distintos actores intra e interinstitucionales:

- a) la pedagógico-didáctica,
- b) la organizacional,
- b) la administrativa,
- c) la financiera.

En el interior de las instituciones escolares, pueden distinguirse particulares combinaciones entre actores, niveles de participación y materia de las mismas. En la escuela hay cuerpos que pueden ser consultivos para lo pedagógico y pueden tomar decisiones en cuestiones relacionadas con la convivencia, aspecto que atraviesa las distintas dimensiones de la institución. Para evitar conflictos desgastantes es importante que *la conducción tenga presente que es fundamental explicitar niveles y materias sobre los que se convoca*.

Las actividades participativas que se desarrollan en las instituciones escolares y que reúnen a los diferentes actores de la comunidad, reconocen algunos límites en su accionar que es necesario tener en cuenta.

3. 2. Obstáculos y límites a la participación

Los límites más evidentes a la participación los proporcionan los propios actores y su capacidad e interés para compartir los espacios abiertos por la institución y la propia institución. La capacidad y el interés en participar están fuertemente condicionados por cuatro tipos de cuestiones, condiciones históricas, condiciones socioculturales, la dinámica institucional y la especificidad de la institución escuela.

La historia nacional e institucional y la escasa tradición democrática de nuestro país, no ha permitido arraigar en las instituciones los valores participativos.

Por otra parte, ciertos condicionantes socio-culturales restringen la participación de algunos individuos: entre ellos podemos destacar el nivel de instrucción, la cercanía del ámbito escolar, la valorización social de la actividad participativa y el grado de interés que despierte la materia convocante.

La dinámica institucional y la complejidad de algunos de los procesos que en ella se desarrollan, obligan a quienes la conducen, a realizar una serie de intervenciones y a tomar decisiones sin poder disponer siempre del tiempo que requieren algunos de los niveles de participación que antes enunciamos. Los acontecimientos que se suceden en una institución escolar exigen a quienes las dirigen tomar rápidas decisiones sobre las más variadas materias. Si sobre todas ellas se consultara, se llevaría a la escuela a un permanente estado deliberativo y provocaría inmovilismo por la imposibilidad de los cuerpos directivos para procesar las demandas y darles respuesta. Por ello es importante el trabajo a mediano y largo plazo, con mecanismos de concertación que vayan constituyendo, y ofreciendo un marco de referencia para la toma de decisiones.

Por último, la especificidad de la institución requiere que algunos de los temas que deben ser atendidos sean abordados por aquéllos que poseen un conocimiento experto. Esto circunscribe, para ciertas cuestiones, la amplitud de la convocatoria.

De los obstáculos y límites señalados se desprende un *riesgo* a considerar cuando se solicita alguna forma de participación: generar mayores diferencias en las instituciones educativas. En otras palabras, podemos estar promoviendo circuitos diferenciados entre las escuelas.

Generalmente se considera que la participación es deseada y buscada por los actores sociales. Muchas veces esto es efectivamente así. En otros casos, la participación que creemos deseada es, en realidad, temida y evitada. Es entonces cuando debemos generar estrategias para promocionarla.

Cuando se decide promocionar la participación es necesario tomar en cuenta numerosos criterios¹¹, entre ellos el principio que sostiene que la indiscriminación confunde y frustra, coartando las iniciativas de participación.

¿Cómo favorecer y facilitar la participación?

3. 3. Organizar la participación

La creación de ámbitos participativos en el seno de las instituciones debe realizarse sobre la base de una clara asignación de niveles de participación y materias de intervención.

En consecuencia, cuando promovemos la participación es necesario que previamente se resuelvan puntos que hacen a la consigna de la convocatoria. Habrá que establecer y clarificar aspectos tales como¹²:

- los ámbitos de intervención;
- la composición del grupo, equipo u órgano colectivo: ¿quiénes lo integran?;
- las distintas categorías de los miembros, (miembros plenos con voz y voto, o sólo con voz, o sólo presenciales), y el criterio con el que se definen;
- las formas de elección de los participantes, en el caso de los órganos consultivos o colegiados;
- la proporcionalidad de la representación (en el caso de que se haya convocado a diferentes actores y sectores institucionales);
- la duración de los representantes en los cargos;
- la frecuencia y periodicidad de las reuniones;
- los productos que se esperan (los grupos u órganos se constituyen alrededor de tareas, responsabilidades, acciones, problemas);
- los plazos que se otorgan para ejecutar los productos;
- los mecanismos para la toma de decisiones, (mayoría absoluta o simple de los miembros, o de los presentes);
- las atribuciones de los diferentes integrantes, etc.

La precisión en la definición de algunos de los criterios estará directamente relacionada con el grado de autonomía que se acuerda al grupo u órgano que se constituye, respecto a la creación de la normativa que regule su funcionamiento. Este grado de autonomía dependerá a su vez de lo que se haya definido en la planificación institucional, de los objetivos y propósitos de la convocatoria, de la definición del nivel de participación que se demanda y del campo de intervención que se convenga.

Algunas de las cuestiones tratadas en este capítulo para el vínculo institución-comunidad en relación a la participación pueden retomarse y resignificarse en lo intrainstitucional. En efecto, en el interior de la escuela también se plantean las cuestiones relativas a los niveles y materias de participación.

Hay que tener presente que en lo intrainstitucional la participación no puede ni debe transformarse en un diluyente de las responsabilidades, que sobre la marcha de la institución tienen los distintos actores de acuerdo a la función que les ha sido asignada.

El desarrollo de procesos participativos dentro de la institución escolar debe considerarse un medio para el logro de climas institucionales más adecuados para el cumplimiento de las funciones específicas de la institución.

Elija, en su proyecto institucional para este año, un objetivo deseable para el que se requiere la participación de distintos actores (intra e interinstitucionales); redacte la consigna de la convocatoria tomando en consideración aquellos aspectos del apartado que acaba de leer que le resulten significativos y complételos con los que sean necesarios para establecer clara y explícitamente la convocatoria. Redacte la consigna.

4. Vivencias y convivencias

Las cuestiones relativas a la convivencia en los establecimientos educativos atraviesan toda la vida institucional, el conjunto de sus dimensiones y conciernen a la totalidad de sus actores¹³.

Hablar de reglas y convivencia remite a las cuestiones de la disciplina¹⁴, a lo permitido y lo prohibido así como a las sanciones y castigos que corresponden a la transgresión de la regla.

A su vez, generalmente se asocia disciplina a alumnos, "olvidando" que ella concierne a todos los actores¹⁵.

Antes de continuar: *¿cómo definimos las normas de convivencia?*

Las normas de convivencia no son otra cosa que el necesario conjunto de reglas que permiten, posibilitan y regulan los intercambios entre diferentes actores que comparten una actividad.

Estas reglas deben ser conocidas y admitidas por los miembros de los grupos que se constituyen en el establecimiento escolar y por la totalidad de sus actores.

Las reglas de convivencia escolar se justifican y legitiman, en la medida en que son necesarias para la realización de las actividades sustantivas. No tiene ningún sentido para los actores sujetarse a un conjunto de normas, si no es para obtener algo a cambio. En el caso de las escuelas, ese algo es, tanto para alumnos como docentes, la participación en la transmisión y apropiación del saber que ha acumulado la sociedad.

¿Hacen falta reglas?

Cualquier grupo humano que pretenda realizar una acción compar-

tida, necesita establecer reglas¹⁶ que regulen los comportamientos de cada uno de los actores para que éstos confluyan en la realización de la tarea común¹⁷. En este sentido, las normas tienen como fin la construcción de un clima que permita el desarrollo de una actividad específica, es decir abren el espacio para que las tareas sustantivas puedan realizarse.

Cuando la escuela establece horarios a los que deben ajustarse docentes y alumnos y exige su cumplimiento, está creando las condiciones de hábito necesarias para el abordaje de una tarea sistemática. La aceptación de la norma que presupone el respeto de la rutina horaria escolar se justifica y sostiene en la tarea que se realiza en ese intervalo de permanencia en el establecimiento.

La aceptación de las convenciones escolares y de las normas que la gobiernan, son las que inician a los adolescentes en la aceptación de estos mismos mecanismos en la sociedad global.

Cuando en un establecimiento ocurren hechos generalizados y recurrentes de "indisciplina" deberíamos preguntarnos sobre las normas y reglas, su sentido y significación para los actores y sobre las actividades sustantivas que se proponen.

¿Quién define las reglas?

En las instituciones escolares organizadas según un estricto criterio de jerarquía, sólo los integrantes de los más altos estratos participan en la construcción de las reglas. En aquellas que han desarrollado mecanismos de participación, se amplía la cantidad de miembros que tienen la capacidad de intervenir en tal construcción.

"Tal vez este relato de Bernstein, E. visitando Summerhill nos ayude a reflexionar. En la entrada del edificio principal le llamó la atención una serie de tableros completamente llenos de páginas y páginas de reglas mecanografiadas, acompañadas de las correspondientes penalizaciones. Un alumno de 15 años le comenta: hay más reglas en una escuela libre que en cualquier otra, aunque todas las hacemos para nosotros mismos." (Convivencia, Espacios institucionales N° 3, C.P.E., Río Negro, 1990, pág. 3).

¿Cómo se construyen las reglas?

En algunos casos, las leyes definen en su texto las modalidades a las que se debe recurrir para establecer las reglas de convivencia, prescribiendo la creación, en cada establecimiento, de Consejos u otros cuerpos

colegiados, y determinando su composición. En otro tipo de legislación esto no está explicitado. En ambas circunstancias está comprometida la acción de los equipos de dirección, quienes deben, en el primer caso, crear el contexto necesario para la puesta en marcha de lo indicado por la ley, garantizando la participación del mayor número de actores. En el segundo, están confrontados a la toma de decisiones acerca de cómo crear condiciones para resolver las cuestiones relativas a la convivencia.

Por otra parte, los equipos de conducción tienen la responsabilidad de compatibilizar los estilos con que cada docente, con cada grupo, define las maneras de resolver estos aspectos, con el proyecto y la política de la institución.

En todos los casos los directivos tienen una responsabilidad más: la de no generar injusticias y la de no avalar la impunidad.

¿Injusticias e impunidad?

En la institución se articulan dos dimensiones que determinan su manera de regulación de comportamientos:

a. El orden normativo, que identifica, clasifica y valora los comportamientos individuales en relación a los valores y objetivos de la institución. El orden normativo indica, prohíbe o permite comportamientos con el fin de regular los diferentes aspectos de la vida institucional. (los aspectos organizacionales, relacionales, etc.).

b. Los mecanismos disciplinarios que constituyen las estrategias institucionales que garantizan el acatamiento y ajuste de los comportamientos a las normas. Los mecanismos disciplinarios son el conjunto de castigos y recompensas con que la institución intenta promover comportamientos de cumplimiento de las normas.

El equipo de dirección deberá prestar particular atención a dos riesgos:

1. *La injusticia*: Los comportamientos que se hallan institucionalmente permitidos o prescriptos y que en la acción son sancionados, configuran una *injusticia*. Un posible ejemplo serían aquellas conductas que los alumnos comúnmente realizan porque están permitidas, pero que en una situación específica reciben sanción.

2. *La impunidad*: Se habla de impunidad cuando los comportamientos institucionalmente prohibidos son aceptados en las prácticas cotidianas sin sanción. El comportamiento prohibido puede quedar impune porque permanece oculto, o porque los responsables de la aplicación de la norma no proceden a establecer la sanción. Otra posibilidad es que el castigo no se cumpla ya sea porque se logró el perdón, ya sea porque existen formas eficaces de evadir el castigo o porque el castigo aplicado es irrelevante para el infractor y también para el resto del grupo. La

impunidad conlleva un alto grado de disolución de lo normativo porque significa negar en el nivel de las acciones todos los acuerdos establecidos entre la institución y los individuos.

Un ejemplo particular

Para reflexionar sobre estas cuestiones sintetizamos las grandes líneas de una experiencia llevada a cabo por un docente¹⁸, que adhiere a la corriente de pedagogía institucional (Oury, F; Vásquez A.; 1967 y 1971).

El profesor comienza su relato así:

“Como Oury, pensamos que para dar algo hay que poseerlo. Si quiero pasarlo, es necesario que, en mi clase, yo lo tenga, el Poder...Primera hipótesis: tener el poder para darlo. Entonces el primer día el profesor expone, decide, dicta, evalúa. Sin embargo, rápidamente, introduce, impone, actividades que pueden aportar un cambio real de las relaciones. En particular decreta una reunión semanal de concertación del grupo (el Consejo) que dirige personalmente (al comienzo) ...La animación de las reuniones se aprende, no se improvisa, es necesario manejar las técnicas y eso lleva tiempo. La mejor manera de fracasar es no dirigir.” (E. Debarbieux; CEE; ESF Ed.; 1990; p. 136)

A esta primera fase le suceden otras en la que los cambios en las relaciones se van construyendo. El profesor dirige el Consejo el primer mes, pone en marcha planes de trabajo, y se va construyendo un “código de palabras claves”, palabras que pueden ayudar al grupo a regular sus intercambios para que todos puedan tomar y usar la palabra. Se hace sentir la necesidad de una ley. El profesor, que ejerce el poder, quiere transferirlo al grupo, que al principio no lo quiere aceptar. Paulatinamente se establecen normas para resolver los conflictos. Las primeras normas establecidas por la clase son: “no insultar, ser amable, no ser racista, no robar”, se empieza así a crear el Reglamento de la Clase. Con el Reglamento, el grupo debe también resolver que va a hacer si éste no se cumple. Con largos períodos para gestar las normas éstas se van estableciendo y con ellas las sanciones. Son ahora los alumnos los que, rotativamente, presiden el Consejo. La ley establecida evoluciona y con ella la formas de resolver los conflictos. Al comienzo la ley era aplicada por

todo y por nada; se logra luego que la ley sea para todos, pero no es ya necesario hacer una ley para todo.

Por supuesto esta breve síntesis sólo permite tener una aproximación al enfoque utilizado. Sin embargo, tal vez suscite comentarios e ideas: regístrelos para trabajar con otros colegas.

¿Qué de lo expuesto y comentado por usted podría ser utilizado en la elaboración de un código de convivencia en su establecimiento?

4.1. Acerca de los estilos frente a los problemas disciplinarios y de convivencia.

¿Cómo reaccionamos cuando los conflictos son vividos como peligrosos y violentos? ¿Qué hacemos? ¿Qué hacer?

Primera decisión: ¿abstenerse o intervenir?

¿Abstenerse? Ésta puede ser una actitud casi “instintiva”, o bien el resultado de una especie de “cansancio” frente a las situaciones, una forma de evitar algo que nos cuesta encarar, o la consecuencia de la aplicación de principios teóricos.

La no intervención ocasional puede deberse a todo tipo de motivos. La mejor figura es aquélla en la que decidimos no intervenir porque confiamos en la capacidad del grupo de autorregularse. Otra figura posible es la del que no interviene porque se niega a ver, o se pliega con una suerte de conformismo a sufrir los avatares cotidianos. También están aquéllos que adoptan este criterio como posición sistemática para trabajar con los grupos.

Estas últimas alternativas nos suscitan interrogantes e inquietudes. Quizás porque conllevan demasiados riesgos. Entonces... ¿intervenimos?, ¿reaccionamos? E. Debarbieux¹⁹ se interesó por registrar cómo reaccionamos, y creó un “inventario” de reacciones a partir del cual elaboramos el siguiente cuadro:

- a) Reacciones “simplemente hacia afuera”:
Conjunto de reacciones, generalmente sin efecto duradero, para las que es posible pensar estrategias preventivas:
- “¡A la puerta!, ¡Al patio!”
- “Si no quieres estar aquí puedes salir, si te quedas

deberás aceptar las normas.”

- “¿Quieres salir y regresar dentro de un rato?”

¿Es posible pensar que en lugar de llegar a situaciones que llevan al “¡Afuera!”, el afuera sea una estrategia preventiva? La clase al aire libre; la visita a la planta de producción; la investigación sobre la historia del barrio; la encuesta sobre la juventud; temas y razones para estar afuera, trabajando para adentro.

b) Hacia afuera, recurriendo a la autoridad:

Conjunto de reacciones que suponen que la solución vendrá desde el exterior. Sus efectos no siempre son previsibles ni deseables.

Se pueden evitar, con estrategias de mediación.

- “Tendrás que hablar con el director.” (La frase introduce, generalmente, el arsenal clásico: sermón, castigo, eventual exclusión.)

- “Tendrán que venir tus padres.” (Este pedido puede encubrir un desplazamiento de la responsabilidad: “espero que ellos te apliquen el castigo” o “espero que ellos logren lo que yo no puedo”.)

c) Hacia afuera, buscando que alguien se haga cargo:

- “Tendrás que ir al gabinete.” (Por supuesto, a veces, el gabinete puede mediar, orientar, derivar. Dependerá del pedido del docente y de la posición del gabinete que este recurso hacia el afuera no se transforme en un efecto indeseado.)

Todas estas reacciones pueden considerarse de relativo efecto, de impacto poco duradero y de alto riesgo. Por lo general no hacen sino postergar el problema.

Hay otros modos de incluir el “afuera”, entre éstos:

- solicitar el apoyo a colegas,
- solicitar el asesoramiento y acompañamiento de los equipos de conducción y supervisión,
- pedir el apoyo de técnicos para entender lo que ocurre,
- trabajar con otros colegas para reconsiderar las estrategias pedagógico-didácticas,
- solicitar la mediación o transformarse en mediador de conflictos,
- convocar a una reunión extraordinaria del consejo de clase,

- solicitar en reunión ordinaria en la que el consejo de clase trate el problema.

Las mencionadas son algunas de las estrategias posibles.

Seguramente usted habrá registrado algunas de estas reacciones en su establecimiento, y podrá integrar otras a su repertorio.

a- Haga un listado de las más usuales. Tal vez esto pueda ser un tema para estudiar y pensar con su equipo de dirección.

b- ¿Podría ser este listado el punto de partida de un intercambio a efectuar con su equipo de docentes? Si así fuera, elija bibliografía de apoyo sobre temas relacionados, (recuerde lo que señalamos en el capítulo II, sobre lo que hay que evitar en las reuniones: es particularmente pertinente en el tratamiento de las cuestiones que estamos trabajando.) Registre su posición al respecto, analice ventajas y riesgos, luego tome la decisión.

1. ¿DE QUE HABLAN LAS PALABRAS?

2. EL CONTENIDO DE LAS ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS

2.1. La previsión de recursos

2.2. El control normativo

2.3. La organización de las diferentes tareas institucionales: el tiempo y el espacio

3. LA ORGANIZACION DE LA ADMINISTRACION

3.1. Información y comunicación

3.2. Eficacia y eficiencia

1. ¿De qué hablan las palabras?

Generalmente cuando pensamos en administración y escuela la primera imagen-representación que tenemos es la de un *camino obligado* para un reclamo, pedido, presentación o cualquier otro procedimiento que debe hacerse desde la escuela. El recorrido de ese camino está constituido por acciones casi mecánicas como producir notas, llenar planillas, archivar papeles, etc, etc.

Seguramente muchas veces nos habremos interrogado acerca de ¿para qué?, ¿a quién le sirven los papeles de la escuela?, ¿por qué nos exigen que nos aboquemos a la tarea de producir papeles?

Aun sin contar con las respuestas a esas interrogantes, paradójicamente, los conductores de las instituciones escolares ocupan mucho de su tiempo en la realización y control de esas actividades a las que —si bien son desvalorizadas en el discurso— parece acordárseles tal importancia que se sobredimensionan en el uso del tiempo. Además, difícilmente se delegan.

La palabra administración remite, a mucha gente, a un mundo sometido a los ritos formalistas de los procedimientos “burocráticos”, o a cuestiones relativas a engorrosos cálculos presupuestarios. Tal como lo expresamos, aparece sobredimensionada y devaluada. Trabajaremos en este capítulo estrictamente los temas necesarios para su resignificación en las representaciones de los actores. Con ello esperamos contribuir a que la dimensión pierda su carácter devaluado.

Hemos mencionado la administración y luego la burocracia. ¿Son éstas “malas palabras”? ¿Acaso son sinónimos? ¿Cuáles son su sentido y significación originales?

Veamos. En latín *ministrare*, término que dio lugar a *administrar*, debe entenderse como cuidar, regir, proveer lo necesario, aplicar, suministrar¹.

Todos estos sentidos hacen que el término administrar esté estrecha e indisolublemente vinculado a *gobernar*, es decir, a conducir una pluralidad de personas. En efecto, toda conducción requiere un aparato que se encargue de procesar la información y los contenidos de las decisiones, y de transformarlos en acciones concretas como proveer o suministrar lo necesario. Es decir que toda conducción requiere una administración.

De acuerdo al tipo de gobierno de que se trate, los principios y creencias en que se sustente, el aparato administrativo tendrá distintas

características y los requisitos para formar parte de él también serán diferentes. De aquí que se pueda organizar la administración de un país o de una institución de muy diversas maneras, pero no se puede dejar de lado esta dimensión de la tarea de conducción.

A través de la tarea administrativa se procesan las demandas cotidianas. Ella construye una rutina que permite procesar los conflictos y mediar continuamente en la tensión que provoca la adaptación y asimilación de los intereses individuales y los institucionales.

Administrar es prever las acciones que hacen posible la gobernabilidad de la institución o lo que es lo mismo, lo que permite que la institución transite por los caminos que le hemos trazado.

Desde este ángulo, administrar está lejos de constituir una "mala palabra". Es cierto que muchos podrían objetarnos que lo malo no se encuentra en la reconocida necesidad de una administración sino en su estilo y procedimientos. Incluso algunos no dejarán de señalar que a veces una administración puede establecer prácticas perversas que desnaturalizan su sentido facilitador original hasta convertirla en un obstáculo.

Max Weber en los inicios de este siglo en Alemania, fundamentando su teoría en los principios de la racionalidad, entendía que la *burocracia*, como un estilo de organización y de administración, era la manera que facilitaba las acciones de conducción y gobierno.

La complejidad del mundo moderno y su exigencia de precisión, celeridad y previsibilidad de las acciones, obliga, según Weber, a un tipo de administración especial. La organización burocrática es para él un modo racional de administrar un mundo caracterizado por la división del trabajo, la especialización de los saberes profesionales, la extensión de las comunicaciones y la obediencia a las normas y no a los hombres.

¿Burocracia estaba lejos de ser, en su origen, una "mala palabra"! La intencionalidad de racionalizar los procedimientos administrativos dista mucho de tener el sentido "pesado", "molesto" que le acordamos muchas veces en la actualidad.

¿Por qué entonces el término burocracia se asocia con ritualización de los procedimientos?

Cuando hablamos de ritualización estamos haciendo referencia al proceso mediante el cual las acciones se repiten mecánicamente de acuerdo a las normas que prescriben su realización, sin considerar las actividades sustantivas que definen a la institución.

Debemos reconocer que diferentes factores condicionan esta percepción de lo *burocrático*. Tradicionalmente las tareas administrativas se pensaban como un conjunto de actividades destinadas a auxiliar a la acción de gobierno. Este carácter se entendía como la ejecución mecánica de lo que "otros" deciden. Posiblemente sea ese carácter de auxiliar y la concepción de ejecución mecánica —que diferenciaba a quienes tomaban las decisiones de quienes las ejecutaban en la organización— lo que ha contribuido al desprestigio de los procedimientos y a la creencia de que son tareas "de segunda".

Sin embargo, nada más lejos de la verdad: las tareas administrativas imponen una cotidiana toma de decisiones cuya resolución condiciona el contenido y sentido del resto de las acciones de gobierno. Erróneamente los procesos de toma de decisión suelen pensarse como ajenos y externos a la tarea de administrar. Las prácticas son maneras de tomar decisiones.

Justamente en las prácticas, los procedimientos burocráticos fueron alienándose y alienando a las instituciones. Es decir, en las prácticas los procedimientos fueron adquiriendo autonomía, independizándose y desligándose de las tareas sustantivas, hasta llegar en algunos casos a desplazarlas.

En otros términos: podría afirmarse que en numerosas ocasiones los procedimientos administrativos se transformaron en *ritos* y perdieron su sentido de instrumentos para el gobierno de las instituciones.

Diremos que las organizaciones están afectadas por los procesos de *ritualización* cuando la actividad de todos sus estratos está permeada por esta tendencia; cuando los órganos de gobierno reclaman a las instituciones informes y planillas que luego no pueden procesar y utilizar, pero que se ven obligados a exigir para hacerse presentes y exteriorizar el control.

Cuando esto ocurre, el sistema administrativo se transforma en un dispositivo de control de formalidades y evalúa a sus actores, no en términos de su trabajo ni en relación a los objetivos logrados, sino según la capacidad de adaptación y cumplimiento de las actividades rituales de mantenimiento del sistema.

El estilo burocrático es un modelo de gestión de la organización. Ahora bien, todo estilo de gestión conlleva riesgos³ y toda propuesta de administración está expuesta a la aparición de efectos perversos.

¿Esto querrá decir que la organización formal no es deseable? ¿Podríamos intentar otro modo de organizar la institución que no estuviera basado en la división de tareas y funciones, en la asignación de responsabilidades diferenciadas y en el conocimiento experto?

Weber tenía sus razones para afirmar la inevitabilidad de la organización formal. Ninguno de nosotros puede imaginarse siquiera la posibilidad de una institución de cierto tamaño y complejidad sin reglas ni normas, donde todos hacen todo y son responsables por la totalidad de las tareas.

Sin embargo, es posible pensar en evitar una concepción que ignorando la realidad de las instituciones y la libertad de los actores, "divida" a estos en decisores y ejecutores, introduciendo un clivaje irreal.

Es posible construir una institución en donde se promueva que cada actor sea un decisor. Para ello, se deberían integrar diferentes modalidades de participación en la toma de decisiones (consultiva, asesora, ejecutiva, etc.), considerando la participación pertinente de los actores, aprovechando sus competencias.

Para todo ello es necesario imaginarse una institución que resignifica sus funciones administrativas, otorgándoles contenido y ordenándolas en favor de la consecución de objetivos y resultados.

Seguramente usted conoce cuáles son aquellos procedimientos muy "complicados" que se realizan en su establecimiento. Por ello le proponemos que:

a- se sienta con su equipo de secretaría y analicen de modo detallado cada uno de dichos procedimientos;

b- discriminen cada uno de los pasos en los que se desglosan los procedimientos y piensen cuál es el objetivo de cada uno de ellos;

c- planifiquen la manera de simplificarlos.

La función clave de los administradores es facilitar la gobernabilidad del sistema. Por ello se tendrá presente que la administración puede ser una herramienta para diseñar futuros deseables y conducir la construcción de ese futuro.

Desde esta perspectiva:

Un administrador es un planificador de estrategias. Es un actor que prevé las consecuencias de las decisiones que se adoptan.

Nada más alejado de nuestra primera imagen devaluada de las actividades administrativas. Nada más necesario que la superación de su ritualización. Nos resta, entonces, ahondar en el contenido de las actividades administrativas para que ellas actualicen todas sus potencialidades.

Antes de preguntarnos cómo se expresa esto en el sistema educativo, en cada uno de los establecimientos y en nuestras propias prácticas, y justamente por la especificidad de lo educativo, debemos integrar una relación conceptual más, que no puede ni debe obviarse.

Se trata de pensar la significación de *administrar lo educativo*.

El sistema educativo tiene sentido en relación con la creación de un espacio público, es decir, con el interés general. El Estado juega el indelegable rol de asegurar que ese interés general sea considerado en cada decisión. Las políticas públicas son las que atienden al interés general. En consecuencia, no alcanza considerar la jurisdicción de pertenencia de una institución para asegurar que la misma sea pública. Si el Estado desatendiera su función de garante de lo público -del interés general- la educación perdería tal carácter público, independientemente del organismo estatal que procure su financiamiento.

Les proponemos, para reflexionar, un texto de Gérard Ethier (1991; pág. 92 y 93)

"La eficacia del sistema educativo pasa por la administración general de todo el sistema, pero sólo adquiere real significación en la escuela. El resto del sistema no existe si no es en función de lo que ocurre en la escuela. Es por ello que pondremos el acento en la gestión de la escuela como lugar privilegiado de la intervención educativa.

Lamentablemente no hay un modelo ideal de gestión de una escuela, hay demasiados factores diferentes, demasiadas variables en juego para standardizar una forma de gestión....Hablabamos de un *modelo situacional* de gestión más que de un *modelo universal*." (La traducción y subrayado son nuestros.)

Ethier pone el acento en el espacio escolar. En este espacio la conducción debe resignificar en las prácticas cotidianas:

1. *Los objetivos generales.* En los establecimientos estatales el proyecto fundacional se relaciona con la concepción de la educación como un derecho. Se trata de un servicio público que debe ser garantizado atendiendo al interés general. En una escuela el director debe tener siempre presente el vínculo escuela- sociedad⁴.

2. *La noción de bien común e interés general.* En las escuelas se concentran expectativas provenientes de distintas lógicas que deben ser articuladas y satisfechas. El director de una escuela debe desarrollar su gestión en un contexto de múltiples demandas.

3. *Las políticas públicas.* En las escuelas dependientes del Estado se responde a una política pública. Al menos teóricamente, en los Estados democráticos la misma expresa el interés general y resulta de una representación de la voluntad mayoritaria de una sociedad. El equipo directivo de una escuela pública es el responsable de operacionalizar en el establecimiento una gestión que atienda al interés general.

Cada uno de nosotros puede reflexionar y responder a esta pregunta: ¿El sistema educativo se ha burocratizado?

A su vez será necesario buscar respuestas en varios niveles de análisis. Podemos pensar en una respuesta y en ejemplos que conciernen al sistema. Podemos pensar en respuestas y ejemplos referidos a los establecimientos. También es posible pensar estos temas en relación con nuestras propias prácticas.

¿Podemos resignificar ahora nuestras tareas en la dimensión administrativa?

2. El contenido de las actividades administrativas

Proponemos la resignificación de la dimensión administrativa. Creemos que esto es necesario aun en las jurisdicciones que están intentando "descomprimir" las funciones administrativas a cargo de los establecimientos y de su conducción.

Resignificar implica desritualizar los procedimientos y adjudicarles un nuevo sentido en función de los objetivos institucionales. Para ello, antes del diseño y realización de las tareas, debemos tener en claro los

beneficios que nos pueden proporcionar. En realidad, suele ocurrir que detrás de los ritos y las formalidades, existen utilidades ocultas, que deben ser reconsideradas, anuladas o rescatadas.

En un primer paso, nos parece adecuado revisar tres tipos de las actividades que forman parte de lo que habitualmente llamamos administración: las relacionadas con la previsión de los recursos, humanos y materiales, las actividades relacionadas con el control normativo, y las relacionadas con la organización formal del establecimiento educativo.

2. 1. La previsión de los recursos

Muchos de los esfuerzos de las instituciones se utilizan para gestionar ante los organismos pertinentes la previsión de elementos que permitan dar satisfacción a las necesidades más acuciantes⁵. Otra buena parte de la energía se consume en la búsqueda de fuentes alternativas que complementen dicha financiación.

Sea cual fuere la situación, la administración del establecimiento educativo podría cumplir varias funciones para mejorar la obtención y utilización de los recursos escolares. No desconocemos que, en la práctica, las mismas son realizadas por los directivos. Ellas son:

- Prever las necesidades humanas y materiales futuras de la institución y precisar el momento en que estas necesidades deberán ser satisfechas.

- Establecer un orden de prioridades para la satisfacción de las mismas.

- Identificar a los posibles proveedores de los recursos requeridos: ya sea el Estado, las cooperadoras, otras instituciones públicas o privadas que desarrollan actividades en el medio social cercano a la escuela.

- Identificar los canales y contactos más aptos para acercarse a los potenciales proveedores de los recursos.

- Iniciar las gestiones con la debida antelación como para garantizar la satisfacción de la mayor cantidad posible de necesidades, en el tiempo que estas lo requieren.

2. 2. El control normativo

Como ya hemos indicado, los sistemas educativos y las instituciones que de ellos forman parte, cuentan con una estructura de organización formal y un conjunto de normas que prescriben esta estructura y regulan las funciones que cada uno de sus integrantes debe cumplir.

Los administradores tienen la tarea de diseñar estrategias para controlar el cumplimiento normativo y en el ejercicio de esta función deben, en más de un caso, vencer la resistencia de los actores que le encuentran escasa utilidad a los requisitos de formalidad.

Hemos hablado ya de la ritualización de los actos escolares y de la incidencia negativa que ello tiene en el trabajo de las instituciones. Es importante, entonces, que los requisitos formales adquieran una significación para los actores. Para ello será necesario desechar aquéllos que carecen de utilidad, demostrar la necesidad institucional de otros y los resultados positivos que arroja su cumplimiento. Pero, por sobre todo, hay que tener siempre presente cuál es el resultado deseado y realizar una negociación entre lo formal y lo sustantivo. La exigencia por el cumplimiento de un requisito formal no puede neutralizar ni impedir acciones orientadas a obtener objetivos prioritarios de la institución.

2. 3. La organización de las diferentes tareas institucionales: el tiempo y el espacio

La construcción de organigramas institucionales y la distribución de tareas en el espacio y el tiempo son requisitos para una mínima organización del trabajo. No hay institución que pueda eludir el caos, si estas dos tareas básicas no se cumplen. A pesar de su apariencia formal, su elaboración requiere largas sesiones de negociación y ajuste entre las pretensiones y posibilidades individuales y las necesidades institucionales. Todos conocemos cuánto cuesta organizar los horarios y asignar aulas de modo que el conjunto de los actores se sienta satisfecho.

El proceso que genera el diseño de organigramas y horarios es, tal vez, el que pone más en evidencia la existencia de una red informal de relaciones y el uso que los actores hacen de ellas para hacer prevalecer sus intereses. Se viven situaciones de negociación, regateos, apelaciones a influencias individuales, alianzas entre sectores, presiones de los líderes de grupos, etc. La institución adquiere el carácter de una arena de negociación, en la que los actores despliegan todos sus recursos y los hacen jugar de acuerdo a una estrategia. De ahí la extrema importancia del proceso de coordinación e integración a través del cual se pueden obtener los compromisos y tomar las decisiones.

Las decisiones que resulten de las negociaciones de las partes, adquieren legitimidad en la medida que quien coordina aparezca representando los intereses generales de la institución y ajeno a las disputas parciales. La manera de evitar sospechas y conflictos es dotar a todos los procesos de la mayor transparencia posible.

La organización formal de todas las actividades institucionales, en especial del espacio y del tiempo, corresponde al área administrativa, pero no resulta, como hemos visto, sólo de las previsiones técnicas, sino que a su elaboración concurren todos los factores internos y externos que de uno u otro modo tienen presencia institucional.

Para que la organización formal tenga posibilidades de corresponderse con la real, no se debe dejar de atender ninguno de estos factores. Pero para que el resultado sea aceptado por todos, debe estar lo más cerca posible de lo que la mayoría de los actores considera como *deseable* para la institución.

3. La organización de la administración

Para cada una de las actividades a las que se ha aludido, existe un procedimiento adecuado a las características de la tarea y de la institución que hace posible obtener resultados más eficaces.

La identificación de estos procedimientos y la construcción de los instrumentos para llevarlos a cabo, requieren, en general, una cierta inversión inicial de tiempo que es recuperada en su ulterior aplicación.

Cuando hablamos de construcción de procedimientos, estamos haciendo referencia a la sistematización de las diferentes tareas que deben realizarse para arribar a un determinado resultado. Todas las instituciones cuentan con rutinas en los procedimientos.

Cuando se resignifican los contenidos de las actividades es necesario también vencer las resistencias que presentan las rutinas, que siempre tienden a permanecer a pesar del cambio. El único modo de vencer la rutina establecida es crear otra que responda mejor a las necesidades actuales de la institución.

Un punto importante a abordar es la cuestión relativa a la producción y sistematización de información y la circulación de las comunicaciones, ya que pueden contribuir a los procedimientos de la administración.

3. 1. Información y comunicación

Para planificar, diseñar y proyectar intervenciones en cualquiera de las dimensiones institucionales, es preciso contar con información sobre el estado o situación del área o aspecto que nos interesa modificar. La información resulta de combinar de manera relevante los datos que produce la realidad.

La información es una construcción significativa de los datos que comúnmente se registran en las escuelas.

La tarea de la administración respecto de la información consiste en el diseño de las combinaciones significativas de los datos, con la finalidad de realizar diagnósticos que detecten problemas, o identificar causales de estos problemas, posibles relaciones entre ellos y vías de superación.

La administración puede utilizar como insumos los datos que se vuelcan en cualquiera de los instrumentos de registro de información que existen dentro y fuera del establecimiento. Estos datos constituyen indicadores de lo que está sucediendo en determinada área o sector de la institución. La combinación significativa de ellos resulta de nuestro propio conocimiento, intuitivo o teórico, respecto de cuáles son las variables que pueden estar influyendo en la producción de un determinado fenómeno.

Por ejemplo, si lo que nos preocupa es el desgranamiento y nos proponemos implementar acciones para disminuirlo, tendremos que construir una información que nos permita dar alguna explicación al fenómeno para poder proyectar estrategias que actúen sobre las causas y aseguren un mediano éxito en el proyecto. Para ello debemos partir de alguna hipótesis sobre las variables que están incidiendo en la producción del desgranamiento. Por ejemplo podemos pensar, que éste puede estar asociado a bajos niveles de rendimiento escolar y también bajos recursos de las familias de origen de los alumnos; entonces procederemos a relacionar ambos datos. Si verificamos nuestra hipótesis, podremos plantearnos un segundo paso de seguimiento de los desgranados para averiguar cuál es su destino y pensar así en estrategias de recuperación o cruzar otros datos que

nos permitan identificar las disciplinas en las que generalmente tienen más bajo rendimiento, y plantearnos un plan de apoyo pedagógico u otras acciones complementarias. También deberemos diseñar acciones para cuestiones que nos preocupen relacionadas con la enseñanza de ciertas disciplinas o áreas.

Pero la información que puede construirse desde la administración, no está sólo relacionada con los datos que se registran en las planillas. Dijimos anteriormente que a la administración le corresponde hacer el trabajo cotidiano de articular, lo más armónicamente posible, los intereses individuales y los institucionales. Para ello será necesario hacer visible esta red informal de relaciones para considerarla en el momento de planificar y proyectar⁶.

Parte de las dificultades en las instituciones están ligadas a problemas de comunicación y comprensión. El ajuste de los comportamientos y actividades individuales a las normativas que regulan el trabajo suele ser una fuente de conflictos que podría en parte neutralizarse mediante una diferenciada atención a las comunicaciones dentro de la institución.

Los *procesos comunicacionales*⁷ se caracterizan por su gran *complejidad* ya que en ellos intervienen factores interpersonales a los que se agregan los aspectos específicos de las instituciones. Ejemplo de estos últimos son el número y diversidad de los interlocutores, las redes de comunicación existentes, la estructura jerárquica y las estrategias que despliegan los grupos e individuos que lo conforman.

Una de las funciones de la administración es asegurar que el flujo informativo llegue a todos los sectores y miembros de la institución. Para ello será necesario construir canales de comunicación por los cuales hacer transitar la información y crear rutinas comunicativas.

Existen algunos instrumentos que tradicionalmente se utilizan para mejorar la frecuencias de las comunicaciones escritas: son los murales informativos, los boletines o comunicaciones internas, los buzones de sugerencias, las encuestas. A ellos deberá agregarse las comunicaciones cara a cara, por ejemplo, las reuniones generales de personal, las entrevistas individuales y la participación en reuniones espontáneas.

Las comunicaciones cara a cara, además de aumentar los niveles de comprensión de la información que se transmite, posibilitan el relevamiento de información valiosa en relación al impacto que ha producido alguna de las decisiones tomadas y las posibles consecuencias de medidas futuras.

El *control de las comunicaciones* constituye un importante recurso de poder. Quien o quienes saben lo que otro u otros desconocen están en una

posición ventajosa en relación a ellos. Si lo que se sabe afecta, directa o indirectamente al otro, se crea entre ambos un vínculo de dependencia. La posesión diferenciada de información genera este tipo de relaciones que aumentan la conflictividad institucional.

Por el contrario, la difusión generalizada de las informaciones conlleva una democratización del poder interno. Recordemos que el primero de los niveles de participación de un individuo en una institución es el conocimiento de la información que en ella se genera. Extender los alcances de la comunicación implica mejorar el nivel de la participación y condicionar comportamientos de cooperación y compromiso.

Los nexos entre información, comunicación y poder, que han sido ampliamente estudiadas por Crozier, forman parte de la compleja red de relaciones informales, que se tejen en toda institución, y que tienen que ver, no sólo con deseos y aspiraciones íntimas de los individuos, sino, también, con las estrategias que éstos desarrollan para mejorar sus posibilidades de negociación en el interior de las instituciones.

Una política institucional de comunicaciones abiertas y amplias disminuye las posibilidades de conformación de núcleos de poder alrededor del control informativo e incrementa la capacidad negociadora de la institución, en la medida en que hace prevalecer los fines institucionales por sobre los sectoriales o individuales.

Todas las organizaciones e instituciones, tienen alguna estructura comunicativa que se relaciona con la cultura de la institución y dentro de ella con los modelos de organización y los estilos de desempeño de sus miembros.

Por último señalaremos que si bien hemos mencionado los beneficios de generar canales para la circulación de las informaciones existen ciertas *limitaciones* que trataremos a continuación.

En primer lugar, hay un punto óptimo en las comunicaciones más allá del cual, se produce lo que los comunicadores llaman *ruido* en las líneas. Un director demasiado ocupado en la tarea de comunicar, crea un clima de desconfianza entre el personal, respecto de su disposición a abocarse a la realización de las tareas sustantivas y a la solución de los problemas institucionales. Por otro lado, es imprescindible que la comunicación tenga un contenido significativo para sus receptores; de lo contrario, aumentará las sospechas respecto de la ausencia de actividad sustantiva.

En segundo lugar, la comunicación sólo soluciona y neutraliza los conflictos que se derivan de su ausencia o deficiencia. De ningún modo puede modificar aquéllos que reconocen otras motivaciones o causales⁸. En este caso no se trata de comunicar sino de desarrollar estrategias de cambio.

Para pensar sobre la circulación de la información:

a- determine alguna de las áreas sustantivas de la escuela;
b- analice con el vicedirector (o director) los circuitos por los que circula la información, considerando si son los más adecuados y permiten un adecuado flujo informativo y pertinente hacia los actores. Si es necesario, introduzca las modificaciones que crea convenientes.

3. 2. Eficacia y eficiencia

Para resignificar la dimensión administrativa podemos recurrir a los conceptos de eficacia y eficiencia⁹.

Por eficacia se entiende la aptitud para alcanzar los objetivos institucionales; es decir que la palabra alude a aquello que debe hacerse. Implica la fidelidad a la actividad sustantiva de la escuela.

Eficiencia alude a las aptitudes para el uso de recursos, en función de alcanzar mejores resultados.

Mientras que la eficacia hace referencia a qué debe hacerse, la eficiencia remite, en cambio, a la manera en que debe ser hecho a partir de la optimización de los recursos.

Entendemos que una escuela es, a la vez, eficaz y eficiente cuando los objetivos de saber, saber-hacer, saber-ser son alcanzados de modo satisfactorio; cuando los recursos humanos y profesionales son utilizados según sus competencias; cuando los recursos materiales y financieros son utilizados sin ser mal gastados.

En cambio, un establecimiento será eficaz pero ineficiente cuando alcanza los objetivos, pero a un alto costo.

Diremos que es ineficaz pero eficiente cuando, a pesar de utilizar adecuadamente sus recursos, no logra alcanzarlos. Cuando esto último ocurre, corresponde interrogarse acerca de los objetivos: ¿son claros, demasiado ambiciosos, numerosos, variables?

Ethier presenta un ejemplo en donde se pone de manifiesto esta última figura: "uno podría imaginarse una escuela donde los directores, los docentes, el personal administrativo y de mantenimiento y los estudiantes trabajaran mucho y bien en su respectiva esfera, pero en la cual el aprendizaje de los contenidos escolares de base no se realiza porque la

misión propia de la escuela, es decir la transmisión de los saberes, está desviada hacia objetivos de otra naturaleza"¹⁰⁰.

Por último, una escuela puede ser ineficaz e ineficiente cuando no tiende al logro de sus objetivos y malgasta sus recursos.

Presentaremos un cuadro sobre la base de los trabajos de Payette y Ethier con *criterios* de eficacia y eficiencia.

EFICACIA	EFICIENCIA
<ul style="list-style-type: none"> - conocimiento de las necesidades y demandas - establecimiento de objetivos precisos y consensuados - utilización del entorno - acento sobre la calidad y la equidad - concreción del plan de acción 	<ul style="list-style-type: none"> - sistema de comunicación adecuado - sistemas de resolución de conflictos - mecanismos de control y evaluación - motivación y satisfacción laboral - clima organizacional armónico - roles armónicamente diferenciados - competencia en materia de gestión - procesos de toma de decisiones

Eficacia y eficiencia se pueden medir a través de algunos indicadores: la tasa de ausentismo baja, la ausencia de tensiones en las relaciones grupales, la permanencia del personal, buenos resultados escolares de los alumnos.

Notas y Referencias Bibliográficas

¹ Remitimos al tratamiento que del tema realizamos en Frigerio, G. y Poggi, M.: *La supervisión, la institución y los actores*, MEJ-OEI, 1989, especialmente al capítulo III.3. Retomamos aquí y desarrollamos el enfoque allí expuesto.

² Esta caracterización del mundo fundamentaba su administración a través de organizaciones divididas en áreas jurisdiccionales y ordenadas por reglas que se aplican en forma general e impersonal. Dentro de cada área, donde hay un ordenamiento jerárquico, los procedimientos siguen reglas estables y las comunicaciones se hacen por escrito.

³ Ver al respecto el capítulo 2 de la otra cara.

⁴ Estos aspectos se encuentran desarrollados en el capítulo 1 de la otra cara.

⁵ En el año 1988, según los resultados de una investigación realizada por FLACSO, el 75% de los rectores de escuelas de nivel medio nacional y el 80% de los inspectores encargados de su supervisión, consideraban que la escasez de recursos materiales era el principal problema que afectaba a las instituciones escolares. La sobre-representación que los directivos tienen de la dimensión de los recursos, se explica por la incidencia que su insuficiencia tiene en el desarrollo de la vida cotidiana de la escuela.

⁶ La necesidad de incluir el registro de este segundo conjunto de datos resulta de considerar a la institución no sólo como una organización formal de actividades conscientemente coordinadas (como la pensó Weber) sino como un sistema social creado en parte intencionalmente y en parte resultante de la espontánea acción de una serie de fuerzas que genera la interacción humana. Los teóricos de las corrientes funcionalistas de la sociología, (entre ellos Parsons y Merton) fueron los primeros que plantearon la existencia de redes diferenciadas de relaciones y de mutuas influencias. Construir información sobre las relaciones informales, implica atender a las aspiraciones, expectativas e intereses que los individuos pretenden satisfacer a través de la institución, y por ende tener en cuenta los posibles consensos y resistencias que ellos pueden presentar para el logro de determinadas metas y objetivos. El lector encontrará en el próximo capítulo más elementos para pensar acerca del sistema.

⁷ Aquí nos limitaremos a señalar algunos elementos ya que hay mucha bibliografía al respecto.

⁸ Algunos ejemplos pueden ser las condiciones materiales de trabajo. Los malestares y tensiones que provocan bajos salarios, falta de espacio físico, escasez de recursos didácticos, etcétera, no pueden ser revertidos por una buena comunicación.

⁹ Recurrimos a G. Ethier, op. cit., particularmente el capítulo 1.

¹⁰ Ethier, op. cit., pág. 43.

Planificación de las instituciones escolares

INES AGUERRONDO

1. PLANIFICACIÓN Y CONDUCCIÓN DE INSTITUCIONES ESCOLARES
2. CONDUCCIÓN, GESTIÓN INSTITUCIONAL Y MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA
3. PARADIGMAS DE PLANIFICACIÓN:
PLANIFICACIÓN NORMATIVA VS.
PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICO-SITUACIONAL
4. LAS NUEVAS TAREAS DEL PLANEAMIENTO:
CÓMO GESTIONAR LA INSTITUCIÓN
5. EL ORIENTADOR DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL: LA DEFINICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

1. Planificación de las instituciones escolares

Desde hace mucho tiempo las instituciones educativas saben de la existencia del planeamiento institucional. Incluso reiteradas veces se ha planteado la necesidad de implementarlo en las escuelas.

Muchas de las nuevas experiencias, piloto o no, que se trataron de poner en práctica en las últimas décadas contemplaban como parte importante de sus directivas el tema del planeamiento institucional. Prueba de ello son el Proyecto 13, las escuelas del EMER y del EMETA, las incluidas en el proyecto del CBG, etc. por dar sólo ejemplos de programas nacionales, pero que se corresponden con la gran mayoría de las experiencias llevadas a cabo también en el campo provincial, sea en escuelas oficiales o privadas.

El planeamiento institucional aparecía en todos estos casos como la llave a partir de la cual se dotaba a la institución de un poder casi mágico para obtener el éxito de su experiencia.

Pero, como es de todos conocido, muchas de las escuelas en las cuales se realizaron estos intentos son hoy en día bastante parecidas al resto, y su servicio no es necesariamente de mayor calidad. Aún más, uno se atrevería a decir que en el caso de grandes diferencias más que a un modelo distinto de gestión (que eso es el planeamiento), lo que se reconoce detrás del éxito institucional es la figura de un director o rector que ha sabido llevar a buen puerto la escuela, independientemente de que haya usado o no la planificación institucional requerida.

Una afirmación de este tipo puede llevar a plantear una doble pregunta: ¿Entonces la planificación institucional no sirve? ¿O lo que no sirvió es el modelo de planificación con el cual se intentó gerenciar (conducir) las instituciones?

Lo primero que me gustaría aclarar en relación con este tema es que toda conducción institucional, de manera consciente o inconsciente, con un modelo más laissez-faire o más directivo, aplica técnicas de gestión que inciden sobre lo que ocurre en ella. Es decir, toda conducción institucional "planifica" en el sentido de que se fija algún objetivo (así sea seguir con la rutina, y así lo haga de manera explícita o no) y actúa de acuerdo con ello.

Por eso, la primera pregunta se responde por sí sola, por cuanto no hay posibilidad de no planificar (en sentido de gestionar, conducir) cuando uno dirige una institución. Claro que esta "planificación" puede implicar conducir de manera no racional, sin poder controlar lo que pasa, sin poder

governar los procesos, y estos son los casos en que decimos que "no se planifica" o no se conduce. Pero, de hecho, aún en estas situaciones, en las escuelas pasan cosas, y muchas veces estas cosas son fuente de conflictividad y de futuros problemas.

En todo caso, ante el concepto de planificación la primera idea a plantear es que se refiere a cómo se puede *dirigir* un proceso institucional.

Planificar es, por lo tanto, la posibilidad de que la conducción institucional sea eso precisamente: quien conduce la institución.

Entonces es claro por qué la "planificación institucional" aparece como necesidad en todas las experiencias más o menos transformadoras que se han intentado en educación: porque en los casos en que se pretende cambiar una escuela, se necesita una real conducción.

Sin embargo, hemos dicho al principio -y se puede corroborar empíricamente como lo han hecho bastantes investigaciones en el país y en el exterior- que, a pesar de que en la gran mayoría de estos casos se ha ofrecido la herramienta del planeamiento institucional, no por ello los resultados logrados son los esperados. Es decir, no por ello encontramos verdaderos cambios en la realidad institucional.

Lo cual nos conduce a la segunda pregunta: ¿No será que lo que ha fallado no es *el planeamiento institucional* como tal, sino más bien *ESTE MODELO* de planeamiento institucional que se ha difundido a las escuelas? Esta es mi hipótesis de trabajo, y a partir de ella trataré de justificar por qué creo esto, y cómo puede ser superada esta situación ofreciendo alternativas de planificación útiles para que los equipos de conducción institucional cuenten con herramientas técnicas que les permitan responder a los desafíos que hoy se presentan a los establecimientos educativos.

2. Conducción, gestión institucional y mejoramiento de la calidad educativa

Casi todas las instituciones escolares se enfrentan en la actualidad con el desafío de la transformación. Los cambios que se han producido en el conjunto de la sociedad, afectando de manera profunda otros aspectos, son tan reales que plantean sin duda requerimientos diferentes y diferenciados a nuestras instituciones escolares.

Pero las escuelas tienen un doble problema cuando se trata de

enfrentar cambios. Primero, en general están bastante burocratizadas, lo que quiere decir que tienen problemas de rutina, resistencia al cambio y falta de flexibilidad. Segundo, la educación en sí misma tiene un ritmo de cambio relativamente lento no sólo porque forma parte de los aspectos de la conservación de la cultura, sino porque la cultura en sí misma es un campo en el que las transformaciones toman muchos años.

Por esto, frente a la necesidad de una conducción eficiente y de una gestión institucional comprometida con el mejoramiento de la calidad educativa, aparecen dos grandes temas que iremos viendo a lo largo de este capítulo:

* el primero tiene que ver con el *contenido* del cambio y se puede expresar en la pregunta ¿Qué tengo que cambiar para mejorar esta escuela en este aspecto determinado?

* el segundo tiene que ver con la probabilidad de que una vez tomada esta decisión, el cambio se *concrete*, por lo que se puede expresar en la pregunta ¿Cuál es el camino (el procedimiento) que me asegura que lo que decidí que se hiciera se hará realmente?

Este segundo problema, que muchas veces no se tiene en cuenta demasiado, es el que se puede enfrentar gracias a la planificación institucional.

En cualquiera de las instancias o niveles en que se ejerza, la planificación es un estilo de gobierno que garantiza decisiones eficaces (es decir que se cumplan) para el mejoramiento de la educación.

Es un '*estilo de gobierno*' porque tiene que ver con la conducción de procesos, sean éstos a nivel de conducción general del sistema educativo, de conducción institucional o de conducción de procesos de aprendizaje. En cualquiera de estas instancias, si se quiere hacer algo y que esto salga bien, se debe pensar ANTES cómo hacerlo.

'*Garantiza decisiones eficaces*', porque se ocupa de cómo es posible diseñar estrategias para que lo que se decide en el nivel de la conducción tenga un efecto real y concreto, es decir modele la gestión.

Se compromete con el '*mejoramiento de la educación*' es decir tiene el norte puesto en el tema de la calidad de la enseñanza porque una institución escolar no es tal si no enseña. Conducir bien una escuela es poner los medios para que todos los chicos que vayan a ella tengan buenos y suficientes aprendizajes.

Entonces, una buena conducción se define por los resultados que obtiene. A conseguir estos buenos resultados debe ayudarle el planeamiento institucional.

3. Paradigmas de planificación: planificación normativa vs. planificación estratégico-situacional

3. 1. Planeamiento normativo

Las metodologías de planificación, tanto a nivel nacional como institucional y de aula, se inauguraron en el campo de las ciencias sociales en general, y en el de la educación, en la década de los 60.

Estas metodologías proponían modelos de organización de la tarea a partir de una secuencia de "momentos" o "etapas" concebidos técnicamente, que debían ser respetados.

Para recordarlos rápidamente diremos que en una primera etapa se debían establecer los *objetivos*; en una segunda etapa, se trataba de hacer el *diagnóstico* de la situación para determinar las áreas problemáticas que requerían intervención; el tercer momento correspondía a la *ejecución*; y luego de ella, el ciclo se cerraba con la *evaluación*.

Este es el modelo tradicional con el que debía realizarse la planificación institucional, y también las "sábanas" de la planificación de aula, aunque en este último caso se agregaban las indicaciones acerca de cómo determinar los objetivos, surgidos de taxonomías conocidas que forman parte de las propuestas de la pedagogía tecnológica.

Además de los problemas que aparecían en las dos primeras etapas, este modelo adopta fuertes supuestos para la etapa de *ejecución* ya que da por sentado que existen los recursos necesarios para lograr los objetivos, que los que deben ejecutarlos lo hacen de buen grado, y que los "beneficiarios" de estas acciones no oponen obstáculos y ajustan sus comportamientos a las necesidades.

En resumen, este es un modelo "racional" de la actividad de la planificación que se ha mostrado extremadamente ineficaz en nuestros contextos. Ello se debe, sobre todo, a la ideología tecnocrática y voluntarista en que se funda, y a su escaso realismo. Más que tener en cuenta la realidad y lo posible, los objetivos se plantean como "normas", como un "deber ser" que es necesario conseguir independientemente de la realidad de donde se parte y de las probabilidades de lograrlo.

El problema de este paradigma *normativo o clásico*, aún generalizado en nuestra realidad, es que ignora la *turbulencia* de los procesos que modelan tanto la escuela como su contexto.

Esta turbulencia se presenta bajo la forma de "novedades" imprevistas o imprevisibles por quienes planifican, como resultado de las acciones e interacciones de todo tipo de los diversos actores (profesores, padres, alumnos) que pudieran estar comprometidos. Por ejemplo, los alumnos no tienen los hábitos de estudio que suponen los objetivos a lograr, o los

docentes dejan de estar interesados en una actividad concreta que se ha planificado porque surge un conflicto con los padres, o se produce cualquier otra circunstancia que no está prevista.

Por esto mismo, la concepción y metodología tradicionales de la planificación otorga a sus productos -planes, programas y proyectos- una rigidez o inflexibilidad que no les permite reconocer ni tomar en cuenta los cambios sorpresivos y las dificultades que puedan acontecer a lo largo del período de implementación.

Debido a ello no permiten efectuar los rápidos ajustes de respuesta que serían necesarios para adecuarse a la realidad turbulenta, cambiante e imprevisible, sin perder la direccionalidad de sus acciones.¹

Este proceso no ha ocurrido solamente en la educación, ni en el planeamiento institucional y de aula. El énfasis en lo metodológico, en el "deber ser", formó parte de una concepción de planeamiento que hoy se define como planeamiento clásico o "normativo" y que tuvo su correlato en todos los ámbitos de las ciencias sociales.²

3. 2. Planeamiento estratégico-situacional

Frente a este paradigma, y como consecuencia de la lógica toma de conciencia de que sus resultados no son satisfactorios, se plantea uno alternativo que trata de superar sus deficiencias.

Podemos señalar algunas de sus características principales:

- a. No se basa en las normas de lo que debe ser, sino en la realidad de lo posible

No se trata de decir *cómo "deben ser"* las cosas, sino más bien de generar una estrategia para que la situación actual que se reconoce como problemática, pase a tener otras características, *posibles*. No hay una norma absoluta que guía la acción, hay una "imagen objetivo" que da direccionalidad a la acción.

- b. No trata de hacer todo junto sino que trata de priorizar en función de la importancia de los problemas

El diagnóstico del planeamiento *normativo*, por ser demasiado abarcativo, desnuda la realidad en toda su problemática, pero no plantea la necesidad de opciones. Uno de los grandes problemas de los planes y proyectos surgidos con esta metodología es que resultaban muy ambiciosos para los recursos materiales y temporales con que se contaba, lo cual engendraba la imposibilidad de realizaciones.

El planeamiento *estratégico* reconoce que no se puede hacer todo a la vez. Fijar la estrategia supone, precisamente, fijarse prioridades para establecer un camino que puede ser no muy ambicioso, pero de permanente avance.

c. Lo que hoy no es posible, puede serlo mañana, si se van abriendo las condiciones de su factibilidad

Las etapas clásicas del planeamiento normativo (objetivos-diagnóstico-ejecución-evaluación) cierran un ciclo en sí mismas en el cual se consigue todo o no se consigue nada. De ahí que, aún cuando algunos de los objetivos parciales se consigan, si no se llega a la meta final, el plan o el proyecto aparece como un fracaso.

El planeamiento situacional considera el proceso institucional como una sucesión de situaciones. Se parte de la situación actual y se intenta llegar a una ideal diseñada en la "imagen-objetivo" que fija la dirección del cambio. No se postula llegar a ella de una vez y sin etapas intermedias. Más bien se acepta que cada realidad y cada institución tiene sus ritmos, sus obstáculos y sus ventajas y que mientras se mueva *hacia* la imagen-objetivo, se va por el buen camino.⁴

d. No se trata de *administrar* la institución sino de *guiarla hacia su transformación*

Las metodologías de planificación normativa ponían el énfasis en la necesidad de introducir elementos de racionalidad en la gestión institucional. Esta racionalidad estaba definida por los distintos pasos de su metodología: saber qué se quiere hacer (fijación de objetivos); conocer la realidad y sus problemas (diagnósticos); poner en marcha las tareas (ejecución); saber qué pasó con lo que se proponía (evaluación).

En última instancia, cuáles eran los objetivos no tenía importancia. Lo que se priorizaba era pensar un esquema eficiente para llevarlos a cabo, y escribir este esquema en un documento.⁴

La planificación situacional se compromete con la transformación de la institución. No intenta sólo administrarla (es decir conseguir y organizar los medios y los recursos) sino que se fija como objetivo general mejorarla, es decir sacarla de su rutina e introducir nuevos objetivos que lleven a que su acción sea más eficaz en términos de mejores resultados de aprendizaje.

A partir de estas señalizaciones, y de muchas otras que podrían seguir haciéndose, se puede apreciar que el cambio de paradigma de planificación institucional no sólo es profundo sino que justifica la aseveración de que probablemente no ha sido el planeamiento institucional en sí mismo lo que no sirve, sino más bien el modelo o paradigma con que se ha trabajado hasta ahora.

El paradigma o modelo de planificación normativa debe ser reemplazado por un enfoque de planeamiento estratégico-situacional.

En el resto del capítulo se tratará de mostrar algunas líneas

metodológicas y procedimientos principales que surgen de estas nuevas concepciones.

3.3. La planificación institucional como un compromiso de acción

El perfil concreto del quehacer de la planificación se resume en su capacidad de generar y sostener líneas de acción. Esto ha sido adecuadamente expresado en tres instancias: "La efectividad de la planificación depende de tres condiciones: saber hacer, querer hacer y poder hacer" (J. Prawda, 1985)⁵.

Entonces, si planificar es saber hacer, querer hacer y poder hacer, el común denominador es el HACER, lo que implica que esta perspectiva de planificación/gestión (o planificación/acción) pierde su sentido si no se llega a una acción transformadora concreta de la realidad institucional.

Este es justamente el desafío actual: ¿cómo encontrar las metodologías que nos garanticen que la acción de la planificación producirá cambios en la realidad? O, lo que es lo mismo ¿cómo podemos dejar de lado los enfoques normativos, los enfoques del "deber ser" y encontrar los procedimientos efectivos para el enfoque del "hacer"?

4. Las nuevas tareas del planeamiento: cómo gestionar la institución

Desde la definición de su papel básico como herramienta de gobierno para la conducción institucional, el principal requerimiento que debe afrontar la función planificadora es asegurar la mayor coherencia técnica y política para lograr adecuados resultados de aprendizaje en los alumnos, lo que se traduce en su capacidad de prever y organizar todo tipo de requerimientos técnicos.

A partir de esta visión, la planificación institucional enfrenta tres grandes tareas:

- a. debe apoyar y facilitar la formulación de los objetivos institucionales (el proyecto educativo concreto) que orienta las acciones de la institución
- b. debe brindar a los diferentes niveles de gobierno (equipos de conducción) información oportuna y relevante que permita tomar decisiones adecuadas
- c. debe facilitar la viabilidad de las decisiones que tome cada una de estas instancias.

4.1. Primera función: formulación de los objetivos institucionales

Esta función es central en esta concepción del planeamiento, porque

a diferencia de enfoques anteriores, supone una toma de posición frente a la realidad y la necesidad de la adopción abierta de un proyecto de transformación para el mejoramiento institucional.

El papel de la planificación como instrumento de gobierno para mejorar la calidad de la institución, abre a partir de esta función un campo profesional donde se inserta necesariamente lo técnico-pedagógico.

La gestión del director no es más de mero corte administrativo sino que la gestión institucional supone un compromiso concreto con el contenido de las decisiones.

Esto es así porque esta función desplaza a la planificación institucional del papel de mero organizador de las acciones hacia un lugar donde lo pedagógico y lo educativo ocupan el centro ya que llenan de contenido a la propuesta planificadora. (Aguerrondo, 1991)⁶

El director no es ya quien ejecuta ciegamente las órdenes del Ministerio respectivo llegadas a la escuela a través de circulares. Lo exclusivamente administrativo -sin desaparecer porque forma parte ineludible de la gestión- pierde espacio relativo. El sentido último de la gestión institucional, y el criterio a través del cual se la podrá juzgar, será la capacidad de encontrar las mejores soluciones (es decir las más adecuadas) para cada situación.

Así las cosas, la función planificadora se llena de contenido pedagógico de manera tal que la conocida tarea de formular el "proyecto institucional" o la "planificación de aula" no se concibe ya como una metodología sin contenido que aparece como una serie de formularios a llenar, o de una "sábana" con casilleros que se elaboran una vez y se copian luego año a año. En cambio, constituyen el conjunto de actividades que suponen acotar un proyecto educativo que refleje el compromiso de un grupo de docentes profesionales; éstos, concientes de una situación-problema, desean enfrentarla como equipo para producir los cambios necesarios que lleven a cambiarla.

Esto implica que se podrá producir un documento escrito, si es necesario para iniciar las acciones, pero no bajo la forma de las antiguas planillas y formularios, sino más bien como posibilidad de ofrecer un marco orientador para la toma de decisiones participativas que deberán ir produciéndose en las demás instancias institucionales.

Por ello, este modelo de planificación, además de poseer la capacidad de coordinación de acciones y de formulación de proyectos, deberá incluir una seria discusión técnico-pedagógica acerca de las soluciones y estrategias educativas que se propongan con el objeto de poder evaluar los requerimientos que cada una de ellas implica, las resistencias o problemas con que se deberán enfrentar, y los resultados que pueden esperarse.

La función planificadora enfrenta otro compromiso al llenarse de contenido educativo: el de asumirse como motor de la transformación, como elemento dinamizador de la estructura institucional.

Esto es así porque "la planificación de la educación en función del proceso de desarrollo social es un factor de cambio, pero a la vez constituye un componente principal del cambio mismo" (Arrien y Matus Lazo, 1989)⁷.

Esta función de motor de ideas puede resumirse en una serie de líneas de acción. Una de ellas es la importante tarea de conectar los resultados de la investigación educativa con la realidad del sistema educativo. La definición de una conducción profesional tanto de las instituciones escolares, cuanto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, requiere que las decisiones que se toman en cualquiera de estos dos niveles estén de acuerdo con el estado del conocimiento en cada área.

La correa de transmisión entre estas dos instancias (la investigación educativa y la práctica pedagógica), es precisamente la función de planificación-para-la-acción ya que, como momento de reflexión frente a la práctica, es cuando se pueden conectar los resultados de investigaciones, congresos, material bibliográfico, etc, con la dificultades y problemas generados en el quehacer del sistema educativo⁸.

La función de motorización de ideas transformadoras puede ser ejercida también a partir de una línea bastante conflictiva pero no por ello poco interesante, que es la de proponer soluciones no tradicionales a los problemas tradicionales. Esta línea es sumamente conflictiva por la rigidez que caracteriza a las representaciones sociales sobre la educación y sobre la escuela en nuestra sociedad, no sólo en los padres y en la población en general, sino también entre los docentes y funcionarios.

Pareciera que si no existen ciertas condiciones formales (fila de bancos, pizarrón, cuatro/cinco horas de presencia de los chicos todos los días) no hay escuela. No se cuestiona a fondo qué nuevas soluciones organizativas (que tengan en cuenta, por ejemplo, las actuales restricciones de nuestra austera realidad) pueden ofrecer enseñanza y pueden constituirse en 'escuela' para determinados sectores poblacionales; o cómo se pueden enfrentar determinadas situaciones en las cuales quizás no sea tan fácil cumplir con las normas administrativas usuales, aunque sí puede cumplirse con lo principal, es decir garantizar la tarea de enseñanza.

Una red de difusión de las experiencias sobre distintos temas que estén desarrollando escuelas cercanas en diversos ámbitos de su realidad institucional, discusiones entre sus protagonistas, posibilidad de compar-

El material bibliográfico de apoyo, búsqueda de financiamiento conjunto para estos proyectos, son algunas de las tareas concretas que en esta línea puede hacerse desde una gestión institucional que se asuma como transformadora.

4. 2. Segunda función: Generar información oportuna y relevante para los diferentes niveles de decisión

Para poder tomar decisiones adecuadas, la conducción institucional, los docentes y demás actores, necesitan contar oportunamente con suficiente conocimiento de la situación sobre la que deben decidir.

Esto es cierto tanto en la dimensión administrativa cuanto en lo que hace a los aspectos de la conducción institucional, que son los que se están analizando en este capítulo.

Apoyar efectivamente la toma de decisiones implica en primer término generar los elementos de información que se requieren para que realmente se pueda optar en la decisión que se toma. En segundo término, significa poder dar señales generales que permitan establecer cuán efectiva fue la decisión tomada, y qué ajustes son necesarios.

Estas son por lo tanto las dos grandes áreas de tareas de planeamiento que tienen que ver con esta función:

* *la generación de información para la toma de decisiones y*

* *la generación de información para la evaluación de decisiones tomadas.*

Sólo teniendo claro que estos son los objetivos se podrá decidir cuál es la información que se requiere y cómo se deberá organizar y presentar para que pueda ser utilizada por quienes la van a necesitar.

4. 2. 1. ¿Qué entendemos por información?

En general, en nuestros ámbitos, al hablar de información se tiende a imaginar el tipo de datos que piden las planillas de estadística. Es decir, la que destaca básicamente los grandes perfiles cuantitativos del sistema educativo.

Entender por información sólo esto tiene dos riesgos. Por un lado, desprecia la importancia de la información no cuantitativa que, bien organizada, resulta sumamente útil para la toma de decisiones. Por el otro, restringe la definición de los aspectos cuantificables del fenómeno educativo, ya que en los departamentos de estadística se ha trabajado históricamente sobre los resultados generales de la educación (porcentaje de población que se incorpora a la escuela, repetición, abandono, etc).

Estos resultados son producto de múltiples procesos que ocurren en los distintos ámbitos del sistema educativo. Pero de estos procesos, que gestan y dan cuenta de estos resultados, no se ofrece casi ninguna

caracterización cuantitativa, lo que impide tomar conciencia de cuál es la razón de los resultados, para poder asumir las decisiones adecuadas y decidir cómo solucionarlos.

Por supuesto que se necesita saber cuántos chicos entran en la escuela, cuántos repiten y cuántos desertan, pero esto no es suficiente. Hay que agregar la medición de diferentes aspectos que hacen a la calidad de la educación; dichos aspectos son los que permiten saber, por ejemplo, cuánto saben los chicos cuando dejan/terminan la escuela, qué características tienen los que repiten, y cuáles aspectos institucionales tienen que ver con las diferencias en los aprendizajes (ausentismo y rotación de los docentes, cantidad de amonestaciones o sanciones disciplinarias, tamaño de la escuela, etc).

En la actualidad empieza a aparecer un interesante movimiento en este sentido, tanto desde los ministerios de educación de distintos países del mundo, como desde las mismas instituciones escolares. En muchos lados, e incluso en nuestro país, se están realizando los primeros intentos de desarrollar un sistema de seguimiento de los resultados de la educación que permitirá a las escuelas tener una idea clara y comparativa del tipo de servicio que otorgan, y les dará elementos para mejorar sus resultados.

4. 2. 2. ¿Quién y cómo utilizar la información?

El hecho de que la información se recoja, no permite por sí solo que sea usada para la gestión institucional. En efecto, existe hoy en cada escuela una cantidad no despreciable de información cuantitativa y cualitativa escasamente utilizada para tomar decisiones sobre el rumbo de la misma.

Por ejemplo, es poco probable que un directivo de un establecimiento tenga idea de cómo ha variado la situación de repetición de sus alumnos en los últimos 10 años (o si antes los docentes faltaban menos, o los chicos faltaban más, o cómo fue variando el rendimiento del aprendizaje de los chicos en diferentes asignaturas en relación con los cambios de profesores, etc., etc.) si él no ha estado dirigiendo la escuela durante ese lapso. (Si él ha sido el director, es probable que sí lo sepa, a partir de su experiencia (no a partir de datos e información). Aunque alguna de esta información seguramente está en los archivos del establecimiento, no es costumbre en nuestro medio organizar estos datos para poder leerlos fácilmente, ni tampoco requerirlos cuando se llega a una escuela.

Poder decidir a partir de información requiere un cambio de actitud, porque es todo un aprendizaje. Implica primero un esfuerzo para organizar los sistemas de información en sus diversos aspectos: recogida de la información, procesamiento de la misma, y presentación de aquella que sea pertinente.

Supone también un modelo permanente de gestión institucional que

apoya sus decisiones (y que las evalúa permanentemente) a partir de información cierta que surge de la realidad.

Sin embargo, en este esfuerzo no se comienza desde cero. En algunos temas, varios de estos pasos ya están organizados como en el caso mencionado de las planillas de estadística que se llenan rutinariamente y, luego de enviarlas al organismo central, se archivan sin más trámite sin pensar en la utilidad que pueden tener para la conducción del establecimiento.

De esta manera, como se genera y maneja información para satisfacer *las necesidades de los otros*, y no las de la propia institución, se las ve como sin sentido, como un mero "trámite administrativo", y no se las puede incorporar como parte valiosa de la gestión.

Debemos agregar en este punto que no todo se resuelve leyendo las planillas de estadística y que, también, quizás no es la mejor información la que allí se pide. Esto nos lleva al problema siguiente que es cuál es la información que se necesita para mejorar la gestión institucional.

Detalle qué información existe en su institución (aunque no esté sistematizada).

a. Referida a los resultados del proceso educativo en los alumnos.

b. Referida a las características de los alumnos.

c. Referida al proceso de enseñanza.

c. Referida a los docentes.

d. Referida a otros rubros (equipamiento, infraestructura, etc.).

4. 2. 3. ¿Qué información se requiere?

No es casual que hasta ahora la prioridad informativa hayan sido los indicadores cuantitativos de resultados de la educación. Hasta ahora se consideraba que una escuela era mejor (es decir de mayor calidad) cuantos menos repetidores tenía, cuantos menos chicos la abandonaban, cuantos más egresados por curso podía presentar.

Estos eran los resultados buscados -puramente cuantitativos- no porque se desconociera la importancia de los aspectos cualitativos de la educación (contenidos, formación del docente, organización de la institución escolar) sino porque estos no se cuestionaban ni se ponían en tela de juicio. El énfasis se ponía en que el modelo funcionara bien, pero el modelo mismo no se cuestionaba.

Sin embargo, con el correr de los años, y como consecuencia de

múltiples procesos, la calidad se fue perdiendo. Apareció una reconocida caída en los aprendizajes, y hoy nos enfrentamos con el problema de tener que redefinir toda nuestra actividad, que incluye qué enseñamos, cómo lo enseñamos y cómo organizamos las escuelas para la enseñanza. Es decir, hoy nos enfrentamos con la crisis del modelo.

Por esto ahora la cuestión es distinta. La definición de qué son los resultados de la educación ha cambiado. El énfasis se pone en *la calidad de los aprendizajes* como elemento definitorio de qué es una buena escuela, y por esto deben variar las necesidades de los directivos para orientar la conducción institucional.

En términos generales, pueden señalarse cuatro grandes áreas en las que deben centrarse las decisiones para mejorar la calidad de la educación. Dos de ellas se refieren a los resultados obtenidos, y las otras dos a características del proceso para la obtención de esos resultados.

Estas cuatro áreas son:

1) *Información sobre los resultados cuantitativos* (distribución de la matrícula del establecimiento por grados y grupos de edad, tasas de retención y abandono global, seguimiento de cohortes, repetición global y en el primer año, etc)

2) *Información sobre los resultados cualitativos* (cantidad y calidad de los logros de aprendizaje de los alumnos: logros de final de nivel y de ciclo en las diferentes áreas de aprendizaje),

3) *Información sobre el proceso de organización y administración del establecimiento* (tiempo de enseñanza real diaria, jornadas laborales perdidas, ausentismo de docentes, rotación de docentes, suplencias, ausentismo de alumnos, tamaño de los grupos),

4) *Información sobre el proceso pedagógico* (distintas dimensiones del proceso pedagógico y sus factores asociados).

Las dos áreas que brindan información sobre los resultados ofrecen un panorama final que permite establecer con qué eficiencia opera la escuela. En cambio, las dos áreas que brindan información sobre procesos aclaran cuáles son los factores intervinientes que afectan tanto los resultados cuantitativos como los cualitativos.

Un sistema de información para la toma de decisiones, en una gestión institucional comprometida con el mejoramiento de la calidad de la educación, debería generar información sobre estas cuatro áreas de manera sistemática.

a. Clasifique la información que listó en la actividad anterior en los cuatro rubros presentados.

b. Detecte a qué problema institucional puede dar respuesta partiendo de esta información.

c. Determine qué otra información necesita para tomar decisiones en relación con los problemas que detectó.

4. 2. 4. ¿Cómo se organiza la información para la toma de decisiones?

Por mejor que sea la información que se haya recolectado, si está desorganizada no sirve. Sólo se puede utilizar si se encuentra algún criterio para su organización.

Tres son las grandes líneas de instrumentos a desarrollar para que el planeamiento pueda presentar información oportuna y relevante respecto de la toma de decisiones en la institución. Estas tres grandes líneas pueden denominarse *estudios de base, escenarios, y diagnósticos*.

a) Estudios de base.

Toda institución educativa cuenta con "bases de datos" más o menos completas, es decir con conjuntos de información cuantitativa sobre diversos temas, que se almacenan y se guardan en archivos, por ejemplo de secretaría (cantidad de inscriptos, aprobados y reprobados, cantidad de docentes, etc.) o de tesorería (pagos al personal, gastos en mantenimiento del edificio, compra de material didáctico, etc.).

Pero, ampliando ahora la definición de lo que entendemos por información, también tienen bases de datos no cuantitativas, como legajos de los alumnos, del personal, trámites y expedientes, notas de los padres o de los alumnos, etc.

Es decir que en las instituciones escolares existen en la actualidad múltiples bases de datos que podrían ser utilizadas sistemáticamente para conocer situaciones diferentes que requirieran ser atendidas. Sin embargo, cuando se debe tomar una decisión difícilmente se apele a conocer cómo está la cosa y cómo estuvo en los últimos años, de modo de tener algo serio sobre lo cual basarla.

A partir de estas bases de datos puede reconocerse un primer nivel de organización de la información, que denominamos *estudios de base*, y que consiste en descripciones generales con mucha información cuantitativa (cuadros) y algo de interpretación sólo descriptiva. Este tipo de informes ha sido llamado hasta ahora, impropriamente, 'diagnóstico', aunque su metodología puramente descriptiva no incluye a nuestro criterio los elementos básicos que permitan definirlo como tal (ver tema diagnóstico).

No obstante, esta carencia no les quita utilidad, siempre que no se les pretenda usar para lo que no pueden ser usados.

Sirven para detectar campos problemáticos, pero no para plantear

soluciones o evaluar propuestas. Este es, propiamente, el papel de los **DIAGNOSTICOS**.

b) Escenarios prospectivos.

El segundo paso de organización de la información es la construcción de *escenarios prospectivos*. Esto consiste en tomar algunos de los indicadores básicos del proceso o de los resultados del sistema educativo, que puedan aparecer como importantes a partir de los estudios de base, y compararlos en la actualidad o en su tendencia a corto plazo con otros indicadores importantes que pueden ser del área de la educación (institucionales) o de otras áreas de la comunidad.

Se pueden usar datos demográficos, comparaciones sobre gastos globales del presupuesto, etc. Es decir, se interrelaciona el problema concreto con otros problemas cercanos, educativos o no, que se supone pueden tener influencia.

La construcción de escenarios permite adelantarse a la decisión que se debe tomar, mostrando dónde van a estar los problemas a corto plazo a fin de que se puedan prever decisiones sobre ellos.

También se utiliza esta técnica para mostrar probables efectos a corto plazo de decisiones alternativas que pueden tomarse.

c) Diagnósticos

La línea metodológica siguiente en cuanto a organización de la información es la *elaboración de diagnósticos* y elaboración de propuestas de acción.

En general, cuando hablamos de diagnósticos, nos imaginamos los diagnósticos clásicos que se han realizado usualmente en los cuales, como se ha dicho, lo que se hace es describir organizadamente las bases de datos (en general cuantitativas) de que se dispone.

Como hemos visto ya en puntos anteriores, en este capítulo este procedimiento ha sido llamado estudio de base, porque lo que hace es sólo presentar organizadamente la información descriptiva de que se dispone en las bases de datos.

Pocas veces, si no nunca, se piensa que una parte intrínseca de esta metodología es contar con hipótesis sobre las causas que generan las situaciones que se describen, para aportar posibles soluciones para resolver el problema.

En esto consiste la particularidad del trabajo profesional.

Veamos algunos ejemplos de profesionales de otras áreas, para imaginarnos el funcionamiento del diagnóstico en el campo de la toma de decisiones en educación.

En otros contextos, la idea de diagnóstico incluye precisamente la determinación de las causas que generan un problema, y supone de manera inmediata propuestas de acción para solucionarlo.

Tomemos el caso de dos áreas de trabajo profesional: la medicina y la arquitectura. Uno va al médico a hacer una consulta por un problema (enfermedad sentida) que uno necesita resolver, o recurre a un arquitecto para realizar una refacción.

Para llegar a la solución estos profesionales pasan por tres pasos:

1. piden información (es el momento de las preguntas y respuestas sobre cantidad y características de los síntomas del paciente; o sobre los problemas que generan el pedido de refacción);

2. realizan el diagnóstico (el médico ubica entre diferentes posibilidades la enfermedad que uno tiene; el arquitecto establece las necesidades funcionales que debe cubrir);

3. dan propuestas de acción (el médico receta medicinas, recomienda un régimen de vida, de comida, etc; el arquitecto propone un proyecto de refacción, diseña el plano, señala los costos, etc.).

Este esquema de cómo realiza un profesional su tarea, puede ser tomado como modelo para visualizar lo que nos interesa.

El punto 1, el pedido de información, no es nada más ni nada menos que el momento en que se está armando la 'base de datos'. En el punto 2, se realiza una selección de la información pertinente (no todos los síntomas que el paciente describe interesan realmente; no todos los requerimientos que se expresan al arquitecto son compatibles o tienen la misma importancia), que es "leída" dentro de hipótesis interpretativas que le dan sentido.

A partir de los marcos teóricos que conoce, el médico es capaz de decir "Usted tiene hepatitis", o "Usted tiene infección intestinal", y el arquitecto dirá "Hay que tirar todo abajo y construir de nuevo" o "Basta con correr esta pared y agregar dos puertas".

Pero lo que interesa es que ambos agregan "Haga tal cosa". Todo este proceso está implicado en el diagnóstico, porque para que exista requiere una interpretación de la información a partir de marcos teóricos que le den sentido.

La información pura no refleja nada más que estados de situación; no constituye un diagnóstico. El por qué de esa situación, y el cómo se sale de esa situación no puede ser hecho de otra manera que a través de la aplicación de una adecuada lectura teórica de la información de base.

Acá volvemos a un tema tratado ya con anterioridad en este capítulo: la necesidad de estar actualizado en los avances del conocimiento pedagógico. ¿Cómo vamos a hacer una adecuada lectura de la información para hacer un diagnóstico si no conocemos qué dicen la teoría y los avances de la investigación empírica dicen?

El problema es que los marcos interpretativos, es decir los conocimientos teóricos, van cambiando permanentemente. Lo que nos enseñaron cuando nos graduamos de profesionales docentes, lo que se consideraba entonces como posibles soluciones, mañana puede estar superado por nuevos descubrimientos, y por lo tanto deben buscarse nuevas soluciones.

Esto mismo sucede en todos los campos profesionales. Volviendo al ejemplo de las otras áreas (médico, arquitecto) todos ellos deben actualizarse continuamente informándose sobre los avances descubiertos y los nuevos productos que aparecen. La relación entre diagnóstico y propuesta de solución correcta está absolutamente condicionada por cómo se resuelva esta situación.

Finalmente, para terminar de acotar el tema de las características del diagnóstico útil para el planeamiento situacional, es importante destacar que *no existen diagnósticos generales*. Para obtener diagnósticos útiles se deben priorizar problemas y por lo tanto se debe elegir cuál o cuáles de ellos se van a someter a diagnóstico.

Si se pretende que el diagnóstico incluya TODOS los problemas, pierde su potencialidad, ya que es imposible tomar decisiones sobre todos los problemas a la vez, y el diagnóstico *debe terminar* con propuestas concretas de acción.

En el esquema clásico-normativo de planificación institucional, el primer paso era el 'diagnóstico'. Sin embargo, en este esquema clásico, lo que se ha hecho bajo este nombre es nada más que una descripción de la situación global de la institución y, a veces, de algunos aspectos del contexto y de la comunidad que permitían destacar algunos problemas. A veces, ni siquiera eso. La descripción era tan aséptica que parecía una foto más que otra cosa.

¿Qué utilidad ha tenido este tipo de ejercicio en la realidad? ¿Cómo lo han usado las conducciones institucionales? Todos sabemos que han

servido de muy poco y que nunca se le vio demasiado el sentido.

Sin embargo, me animaría a decir que si la institución está acostumbrada a esta técnica puede ser un buen punto de partida para reorientar los procedimientos e intentar este otro modelo de diagnóstico.

Se puede tratar de enumerar o listar todos los nudos problemáticos que, aunque no se explicitan, se pueden entrever escondidos en la información que presenta este 'diagnóstico' clásico. Una discusión participativa, o una reunión de trabajo del equipo de conducción (según sea la instancia en la cual se debe decidir), pueden servir para priorizar estos problemas y acordar sobre cuáles se debe actuar con mayor urgencia.

Sólo en este momento se está en condiciones de realizar el diagnóstico. Es decir, en este momento se ha acotado lo suficiente el campo del problema como para mirar con la adecuada profundidad las causas y soluciones. En este momento se sabe con certeza qué se necesita, y por lo tanto se puede concentrar la propuesta en un informe de muy pocas páginas -pero muy pertinentes-, lo que ahorra tiempo y esfuerzo tanto a quien lo realiza como a quien debe luego utilizarlo.

En esta metodología de planificación situacional para la toma de decisiones adecuadas, generalmente lo voluminoso es enemigo de lo útil.

Siendo el tiempo un recurso escaso, se lo debe utilizar racionalmente tratando de ser muy conciso, preciso y acertado, y produciendo materiales de fácil y corta lectura que resuman adecuadamente sólo lo importante para la decisión concreta. Recuerde el capítulo 1.

En el campo de la educación, y específicamente en lo que se refiere al planeamiento institucional clásico o normativo, se ha funcionado de una manera muy diferente. Hacer y redactar un 'diagnóstico' era una tarea tan amplia que insumía mucho más tiempo del que se tenía disponible (con lo cual era probable que se llegara tarde a la decisión que se debía tomar), y que generaba decenas cuando no cientos de páginas (con lo cual eran pocas personas las que podían leerlo con conciencia).

La práctica ha demostrado que este tipo de documentos ha servido básicamente para engrosar armarios o bibliotecas, y para mostrarlo en las visitas de supervisión, pero en pocos casos han resultado de utilidad para su aplicación institucional.

4. 2. 4. *¿Cómo se organiza la información para la reorientación de las decisiones y evaluación de proyectos?*

Se ha planteado con anterioridad que, además de requerirse información para la toma de decisiones, para una adecuada gestión institucional que utilice la planificación situacional como instrumento para su mejoramiento, es imprescindible recoger y organizar información para evaluar y reorientar las decisiones.

Este es un campo complejo que puede dividirse en dos grandes líneas metodológicas:

- * la evaluación de los procesos institucionales
- * la evaluación de los productos o resultados.

Del mismo modo que en el caso de los diagnósticos, el primer punto se refiere a QUE EVALUAR. Este tema es central porque muchas veces no se tiene conciencia de que no se puede evaluar todo al mismo tiempo. Recuerde que también se ha abordado en el capítulo 4.

Una de las características del enfoque situacional de planificación es que se deben fijar prioridades y determinar opciones. Por ello, si se va a evaluar algo, *debe estar en el marco de estas prioridades, de manera de que se pueda realizar el seguimiento de los objetivos prioritarios.*

Esto implica dejar de lado otros aspectos que pueden parecer importantes, pero que no son prioritarios. La decisión sobre qué evaluar, sea en relación con los procesos o con los resultados, tiene que ver de este modo con toda la gestión.

a) Evaluación de procesos

La evaluación de la marcha de los procesos institucionales es en sí misma un proceso de construcción dialéctica, o de re-construcción de un proceso concreto, que se resume en tres grandes etapas: la delimitación del objeto a evaluar, la construcción del objeto evaluado y la comunicación de la evaluación.⁹

Primera etapa: las delimitación del objeto a evaluar. Consiste en acotar los límites concretos del trabajo a realizar. Del amplio espectro de posibilidades, se trata de acordar un objeto *posible*.

Esto surge por un lado de las necesidades de quien requiere la evaluación, y por el otro de los recursos materiales, entre los cuales el *tiempo* es absolutamente prioritario.

Segunda etapa: la construcción del objeto evaluado. Consiste en un

complejo proceso de sucesivos pasos de acercamiento y distanciamiento de la realidad, en el cual cada uno de los movimientos irá arrojando más organización a la visión evaluativa que se está construyendo.

El primer acercamiento consiste en que quien evalúa se deje impresionar por dos tipos de elementos: por un lado opiniones de los diferentes actores; por el otro algunos datos objetivos que surjan de registros existentes o de instrumentos diseñados al efecto.

De este primer acercamiento a la realidad se obtiene un primer conjunto de *hipótesis evaluativas*, o visiones de la realidad que construye el grupo evaluador, que orientarán el próximo acercamiento.

La próxima (o las sucesivas) entradas o acercamientos a la realidad funcionarán a partir de este mismo mecanismo básico. Es decir, cada una de ellas implicará para el grupo evaluador entrar en contacto con información surgida de los actores, y analizarla a partir de información surgida de otras fuentes para objetivarla. De la oposición de estos dos elementos (datos y opiniones) surgen, a su vez:

a. *Las hipótesis evaluativas* que consisten en organizaciones parciales de la realidad (porque organizan la información existente en un momento dado de la re-construcción), que van requiriendo más material diverso para validarlas.

Estas hipótesis evaluativas marcan los momentos de reflexión organizadora sobre el material, y permiten caminar a lo largo de la re-construcción.

b. *La re-construcción del proceso*, que consiste en la comprensión de los aspectos fundamentales del objeto evaluado, entendiendo sus aspectos estructurales y las interrelaciones principales. Esto da como resultado la evaluación de las viabilidades: cómo acaeció, qué falló, qué incidió en la falla, lo que abre el camino a la generación de nuevas hipótesis evaluativas.

Tercera etapa: la comunicación de la evaluación. El informe de evaluación debe estar organizado a partir de las preguntas iniciales que le dieron origen. Los puntos que se vayan sucediendo resumirán las razones y explicaciones a partir de las cuales se sustenta una propuesta de toma de decisiones.

Es decir, no se trata de un informe de investigación, que debe dar cuenta de preciosismos metodológicos y aclarar marcos conceptuales.

Esto figurará en una breve "ficha técnica" que acompañará el informe, pero no será el interés principal. Así se ofrecerá al tomador de decisiones un instrumento útil y pertinente para su gestión de conducción.

b) *Evaluación de resultados*

En puntos anteriores se ha señalado ya que en la actualidad la definición de resultados de la educación ha cambiado. El énfasis se pone en

la calidad de los aprendizajes como elemento definitorio de una buena escuela.

Una buena gestión institucional deberá generar información sobre resultados cualitativos en los alumnos, entendiendo por esto tanto la cantidad como la calidad de los logros de aprendizaje de los alumnos.

Obtener instrumentos adecuados para estos fines es una tarea sumamente compleja en la cual se entremezclan aspectos técnicos provenientes de diferentes disciplinas. Se está gestando en algunos organismos públicos la conciencia de que es necesario desarrollar pruebas objetivas de evaluación en cuanto a los logros en el aprendizaje; a ella se podrán acoger los establecimientos para obtener información sobre la calidad de la educación que están brindando.

Hasta que esto suceda, es posible establecer sistemas internos de medición de logros de aprendizaje a través de la generación de algunas pruebas consensuadas entre todos los docentes de las diferentes áreas que pueden ser aplicadas como parte de la evaluación normal, o en situaciones específicas.

Este procedimiento tiene la ventaja adicional de que requiere una discusión acerca de qué vale la pena medir, y cuál es la forma más idónea de hacerlo para abrir un espacio a reflexiones interesantes en el grupo docente.

De todas formas, este es un campo vital a tener en cuenta para una gestión eficiente de la institución ya que cada vez más se constituye en el referente objetivo del mejoramiento de la conducción institucional.

4. 3. Tercera función: la construcción de la viabilidad

El papel de la planificación institucional como instrumento para el mejoramiento de la calidad de su enseñanza nos reclama desde esta propuesta una profunda revisión de los procedimientos usados hasta el presente, que permita ampliar las condiciones de viabilidad con que nos hemos movido habitualmente.

En la perspectiva normativa clásica se asigna al planeamiento sólo una responsabilidad logística para el cumplimiento de acciones decididas. Pareciera que la probabilidad de que una decisión tomada se cumpla pasa solamente por tener los recursos económicos y el personal adecuado para ello.

Sin embargo, hoy sabemos que, aunque estos aspectos son sumamente importantes, no bastan. Tener el personal y el dinero ayuda, pero por muchas otras razones más complejas, un cambio deseado puede ser inviable.

4. 3. 1. *El problema de la toma de decisiones*

Las decisiones, para ser realmente tales, tienen que tener algún impacto en la realidad. Si no, se quedan en meras intenciones. Este es uno de los puntos más centrales en el problema de la gestión institucional. Muchos directivos se han enfrentado con situaciones en las cuales han tomado decisiones que no han tenido ningún efecto, o que empiezan a cumplirse pero que al poco tiempo se vuelven atrás, y la escuela sigue con las rutinas de siempre sin acusar ningún cambio real.

Esto ocurre porque, como se ha dicho anteriormente, la conducción de la gestión institucional para el mejoramiento de la educación requiere de dos tipos de decisiones: las que tienen que ver con aspectos sustanciales (¿qué tengo/quiero hacer?) y las que tienen que ver con la VIABILIDAD (¿qué tengo que hacer para que lo que quiero que pase, ocurra realmente?)

La planificación institucional, en su concepción de estilo de gestión, se ocupa de ambas cosas. Plantea los procedimientos a partir de los cuales se pueden conducir los procesos de cambio institucional tomando las decisiones correctas, en el momento adecuado.

4. 3. 2. *Decisiones correctas y adecuadas*

Las decisiones que se relacionan con el mejoramiento de la calidad de la educación son muy riesgosas, debido a que en ellas se combinan dos problemas:

- a. por un lado son técnicamente complejas;
- b. por otro lado plantean problemas de política institucional.

Es decir, frente a este tipo de decisiones no siempre se tiene en cuenta la complejidad técnica y profesional incluida en el campo de lo pedagógico, y tampoco se considera muchas veces que la introducción de cambios profundos necesariamente genera resistencias que deben ser contempladas de antemano.

En primer lugar, para conducir la gestión institucional se requiere que se tomen decisiones CORRECTAS.

Esto quiere decir que deben tomarse decisiones cuyo *contenido* esté de acuerdo con lo que se sabe del tema sobre el que se va a decidir.

Por ejemplo, si mi problema es que los chicos de primer grado no aprenden a leer y escribir como deben, tengo que remitirme a qué dicen los especialistas sobre esta cuestión y qué experiencias se han hecho ya al respecto. Este es el uso que hemos dicho que han de tener los diagnósticos, entendidos como lecturas de la realidad institucional, en la que se establecen las causas de lo que pasa y las posibles soluciones.

Pero para que la decisión sea correcta, también debe tenerse en cuenta el *procedimiento* de cómo se toma. El que decide puede a veces enfrentarse con posibles soluciones alternativas. El único modo de optar entre ellas es tener suficiente información que permita conocer de antemano las ventajas y desventajas de cada una.

Entonces, el procedimiento para tomar decisiones correctas en la gestión institucional requiere de un sistema de información capaz de proveer información oportuna y relevante a las conducciones. De esto se ha tratado en el punto anterior, cuando se ha comentado la segunda función.

Sin embargo, si se quieren introducir cambios en la institución para mejorarla, no alcanza con tomar decisiones correctas. Las decisiones que se tomen deben también ser las ADECUADAS.

Todo cambio es un proceso y por esto, ningún cambio que sea profundo puede concretarse de golpe. La mejor decisión en términos de su contenido puede no ser aceptada por los docentes y por los padres porque es demasiado diferente a lo que siempre se ha hecho y no está claro cuál es la razón y la ventaja de cambiar.

Las decisiones comprometidas con el cambio despiertan necesariamente resistencias debido a que tratan de modificar el estado de cosas normal y rutinario de la institución. Estas resistencias deben ser previstas por la conducción y enfrentadas con alguna propuesta que puede ser desde la negociación y la alianza hasta el enfrentamiento, si la correlación de fuerzas lo permite.

Para esto no hay simples recetas, y cada situación es única porque en cada situación concreta cambian los actores que participan, y cambia el interés a favor o en contra de cada uno de ellos. Por otro lado, también los mismos actores cambian frente a las mismas situaciones de acuerdo con las experiencias anteriores.

La institución debe aprender a transitar el camino del cambio, y corresponde a la conducción institucional modelar este proceso a través de la gradualidad de las decisiones que toma.

En términos generales, es mejor una serie de continuas decisiones no tan profundas pero que vayan ensanchando el campo del posible cambio, que una decisión única y muy radical que pueda ser vista como demasiado violenta y genere anticuerpos.

4. 3. 2. La construcción de la viabilidad

Esto quiere decir que, en gran medida, la viabilidad de los cambios institucionales se construye. Cuando se plantea que la gestión institucional debe ser profesionalizada, se quiere decir que los profesionales docentes que dirigen una institución deben estar entrenados para ejercer su conducción y no meramente para administrarla.

Las decisiones adecuadas varían de una situación a otra; lo importante es que una situación genera las condiciones de posibilidad (o de imposibilidad) de la siguiente.

El cambio institucional puede ser visto como una sucesión de situaciones de cambio, organizadas en una cadena, y que crecen en espiral. El objetivo final es una meta imaginaria que funciona tanto como organizador de las decisiones cuanto como criterio de evaluación de lo que va ocurriendo.

Este objetivo final (llamado muchas veces 'imagen objetivo') no necesita ser obtenido inmediatamente, sino que su función es ayudar a que el que conduce el proceso sepa cuál es la dirección de la decisión que se debe tomar.

5. El orientador de la gestión institucional: la definición de la calidad de la educación

Resulta entonces que para poder orientar adecuadamente el camino del mejoramiento de la calidad tanto de la institución escolar como de los resultados del aprendizaje, es necesario definir hacia dónde ir, cuál es el objetivo final.

Se necesita delinear la *imagen objetivo* orientadora, que no incluirá las "recetas" exactas de lo que hay que hacer, sino que mostrará cuál es el sentido general que debe seguirse y dará, por otro lado, un criterio compartido de evaluación de la realidad a través del cual será posible reconocer si se está o no en el buen camino.

Para abrir la discusión sobre qué aspectos de la actual conformación y funcionamiento del sistema educativo deberían ser cambiados porque están jugando como obstaculizadores de su calidad, conviene preguntarse cuáles son aquellos ejes centrales sobre los que se constituye una propuesta pedagógica.

En otras palabras, se necesita saber cuáles son los ejes o aspectos centrales que definen la tarea pedagógica y que pueden por ello servir de criterio de calidad, independientemente de qué nivel, qué modalidad o qué tipo de experiencia estemos analizando.

5. 1. Ejes sustanciales de la propuesta pedagógica

5. 1. 1. El eje epistemológico

Si la tarea propia del sistema educativo, y por ello de las instituciones escolares, es enseñar, la primera cosa que tenemos que decidir es desde qué criterio vamos a reconocer si lo que enseñamos es adecuado o no.

Por esto, uno de los elementos fundamentales de la propuesta pedagógica se refiere a cuál es la definición epistemológica implicada en ella, es decir con qué características se define la "ciencia" o el "conocimiento" dentro de la escuela.

La opción básica en este campo se resume en la preeminencia de características relacionadas con el saber académico clásico o con el saber tecnológico. Si bien es cierto que el contexto histórico en que surgieron los sistemas escolares (la modernidad) explica la preeminencia actual de un saber con fuerte contenido académico clásico, la concepción de la ciencia allí implicada supone un modelo deductivo en el cual el conocimiento deriva de grandes hipótesis, en la práctica, imposibles de cuestionar en la escuela.

El contexto de nuestro tiempo está enmarcado por la cultura tecnológica que supone un modelo específico de conocimiento científico distinto del anterior, en el que interesa no sólo la comprensión y explicación de los fenómenos sino también - y como elemento decisivo - la posibilidad de aplicar creativamente lo que se sabe para operar sobre la realidad.

La opción por una concepción de conocimiento que apoye desde la escuela un modelo más acorde con las necesidades actuales no se resuelve por esto agregando más horas de matemática o de física al programa, sino revisando profundamente los modelos de la ciencia que se transmite, tanto en las áreas correspondientes a las ciencias "duras", como a las que se refieren a las "blandas", y adecuando la organización de la tarea del aula y de la institución escolar a ellas.

Si se pretende generar capacidad de pensamiento crítico y creador en los alumnos (como se dice en la mayoría de los documentos que intentan un cambio curricular, y como aparece en la mayoría de las justificaciones de los proyectos institucionales) la organización de la propuesta de enseñanza debe incorporar y alentar la posibilidad de duda fundada, de discusiones abiertas entre los alumnos o con el profesor, de visión de contraste entre teorías e ideologías divergentes.

Esto, que a primera vista parece una discusión referida sólo a los 'contenidos' supone también modelos de distribución del tiempo y el espacio en la escuela.

Otras decisiones acerca del mejoramiento de la calidad de la educación que responden a este eje tienen que ver con qué áreas del saber se incorporan a la enseñanza y qué se enseña de ellas. Redefinir la biología, la física y la matemática para acercarse a lo que hoy en día se conoce en estos campos, no es menos importante que tener en cuenta que las ciencias sociales en la actualidad incluyen desde la sociología hasta la economía, la antropología, las ciencias políticas, etc., todos ellos contenidos hoy desconocidos en nuestras aulas primarias, secundarias y terciarias.

Resumiendo, podemos decir que en el eje epistemológico la imagen objetivo que oriente la calidad de la educación debe permitir reconocer:

- * si se sigue enseñando la ciencia desde una concepción clásica o se intentan lograr operaciones de conocimiento tecnológico en los alumnos.
- * si se siguen definiendo los campos académicos que se enseñan de acuerdo con las viejas divisiones vigentes en nuestros planes de estudio, o si se intenta incorporar los núcleos conceptuales básicos de todas las disciplinas que hoy integran el saber humano.
- * si se siguen enseñando temas e informaciones superadas en el mundo académico o se intentan incorporar las discusiones académicas hoy vigentes entre los científicos.

Estos se serán los criterios que orientarán las decisiones sobre el mejoramiento de la educación que imparte la institución, pero también se constituirán en criterios de evaluación permanente que permitirán ir reorientando las acciones.

5. 1. 2. *El eje pedagógico*

Este eje incluye la respuesta a tres grandes cuestiones implicadas en la tarea institucional, y ellas son:

- ¿Cómo se define el sujeto de la enseñanza?
- ¿Cómo se define el proceso de aprendizaje?
- ¿Cómo se organiza la tarea de enseñar?

Tanto la propuesta de enseñanza como la organización de la institu-

ción se basan en alguna definición de qué características tiene el que aprende.

La concepción clásica -que todavía se mantiene en muchas instituciones- entendía al niño como un adulto en miniatura, sin contemplar las diferencias que hoy se reconocen en virtud de las diferentes etapas por las que pasa el sujeto a lo largo de la vida hasta constituirse en adulto. Estas diferencias se expresan en tres dominios: psico-motriz, socio-afectivo y cognitivo, cualquier intento de mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte debe hacer posible que ellas sean respetadas.

La teoría pedagógica que sustenta la propuesta de enseñanza es el segundo punto a tener en cuenta dentro de este eje. La organización de la tarea escolar y las características de las intervenciones didácticas deberán adaptarse a la concepción de aprendizaje que se adopte.

Si se entiende, con los enfoques constructivistas, que el alumno aprende a través de acciones, la pasividad de los niños y jóvenes no será lo más indicado como organización general de la tarea. Se deberán diseñar formas organizativas que reconozcan que el aprendizaje transcurre básicamente en el interior del sujeto que aprende, y se basa en un doble movimiento: se inicia cuando el que aprende va generando hipótesis que le permitan entender y explicar la realidad circundante (sea esto a propuesta de la escuela o no) y termina con la comprobación o rechazo de estas pre-explicaciones a partir de la experiencia propia y de los datos que le ofrecen los que lo rodean (los compañeros, el docente, los adultos, los libros, etc.).

Si el alumno aprende a través de acciones, definiendo el actuar del sujeto no sólo como una acción hacia el exterior (conductas) sino también como acciones de pensamiento que construyen el objeto de aprendizaje, es importante que la institución escolar y la tarea del aula estén organizadas de manera que tenga cierta capacidad de movimiento físico, pero también que se le brinde permanentemente la posibilidad de pensar, es decir de realizar acciones de pensamiento.

Ahora bien, la apropiación del conocimiento debe ser promovida desde un proceso formativo escalonado que contemple las necesidades e intereses de cada etapa evolutiva. Este es justamente el campo de la propuesta didáctica, que se engarza por un lado en los requerimientos epistemológicos del conocimiento a difundir, y por el otro con las posibilidades y necesidades de cada etapa evolutiva para la cual se trabaja.

Las condiciones de organización de la propuesta de enseñanza comprende todo esto y, a partir de estas definiciones, propondrá que el docente "transmita", "oriente", "sólo facilite" o haga un poco de cada cosa, etc. Estas definiciones también determinarán qué características tendrá la evaluación y la promoción, cómo se entenderán la disciplina y el orden, etc.

Resumiendo, en el eje pedagógico la imagen objetivo que oriente la calidad de la educación debe permitir reconocer en cada institución:

* si se sigue trabajando con una definición del chico que expresa que el niño/púber/adolescente es adulto en miniatura, o si se organiza la propuesta institucional reconociendo que cada etapa de la vida está signada por características propias y específicas que deben ser tenidas en cuenta;

* si se sigue enseñando con el respaldo de una idea conductista del proceso de aprendizaje, o se abren caminos para facilitar la construcción del objeto de conocimiento desde una postura activa del sujeto que aprende;

* si se sigue entendiendo el papel del docente como una responsabilidad autónoma, prácticamente independiente de las definiciones epistemológicas y de las demás definiciones, que se maneja sobre la base de las normas y de las rutinas existentes desde siempre, o se organiza la institución escolar como un espacio, de crecimiento del docente en tanto profesional, y de toma de decisiones participativas acerca de la calidad de la enseñanza.

5. 2. Eje de las respuestas a la sociedad

Las demandas de la sociedad han cambiado de manera ostensible y es bastante evidente que el sistema educativo no ha sido capaz de adecuarse a ellas. Una educación de calidad, además de cumplir con su objetivo específico de difundir el conocimiento socialmente válido, debe responder a las demandas generales que la sociedad le plantea.

En términos generales, son tres las áreas de la sociedad que requieren a la educación: la cultura, la política y la economía.

La cultura reclama de la educación la transmisión de los valores básicos en los que se asienta la sociedad (definida por muchos también como la formación de la identidad nacional), aunque este papel es cada vez menos responsabilidad de la escuela en la medida en que ha crecido la importancia de otros agentes culturales tales como los medios masivos de comunicación.

En lo que se refiere a los requerimientos del sistema político, una sociedad democrática, solidaria y participativa reclama el aprendizaje de las conductas básicas que hagan esto posible. Por esto, las instituciones educativas, desde el nivel elemental hasta el superior, deberán estar organizadas de manera que estas conductas sean no sólo posibles sino

necesarias para el buen funcionamiento de la institución.

En relación con el sistema económico, dos son las áreas de compromiso del sistema educativo: la formación de habilidades básicas para la incorporación del sujeto a la vida activa, y el aporte científico para el desarrollo.

Con referencia al primer tema, parecería que el papel de la educación no es tanto formar para el puesto de trabajo concreto sino dar las capacidades básicas para una adaptación adecuada al sistema productivo (crear hábitos de esfuerzo y trabajo, generar la capacidad operatoria, capacitar para el trabajo en equipo, etc.).

La necesidad de aportar los insumos científicos para un desarrollo económico y social viable tiene que ver con la definición epistemológica que se adopte. Es cierto que, en sus instancias más visibles, la relación producción de conocimiento/productividad parece ser tema exclusivo del nivel superior. Sin embargo, muchas investigaciones han señalado ya que la posibilidad del desarrollo adecuado de estas capacidades en el nivel superior del sistema educativo depende en gran medida de qué tipo de conocimiento se distribuye desde la escuela primaria, dado que las características de las operaciones lógicas se dan en el sujeto desde las primeras etapas de su desarrollo evolutivo.