

CONDUCIENDO LA ESCUELA

**Manual de gestión directiva
y evaluación institucional**

**Delia Azzeroni
Ruth Harf**

Ediciones
NOVEDADES EDUCATIVAS

DELIA AZZERBONI • RUTH HARF

CONDUCIENDO LA ESCUELA

MANUAL DE GESTIÓN DIRECTIVA Y
EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

A G M E P	
INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS	
INV.	3316
S.T.	371.11 RZ
ISIS	1108

Ediciones
NOVEDADES EDUCATIVAS
Buenos Aires • México

F. 0057 22/07/2003 #32-

371.201 2
HAR

Harf, Ruth

Conduciendo la escuela : manual de gestión
directiva / Ruth Harf y Delia Azzerboni.- 1ª. ed.-
Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y
Material Didáctico, 2003.
224 p. ; 26x17 cm.

ISBN 987-538-078-4

I. Azzerboni, Delia II. Título - 1. Educación-Gestión
Directiva

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1	
Escuela: institución vs. organización	11
CAPÍTULO 2	
Los directivos dirigiendo	33
CAPÍTULO 3	
El poder en las instituciones	47
CAPÍTULO 4	
La participación	57
CAPÍTULO 5	
Proyecto institucional	67
CAPÍTULO 6	
Evaluación en las instituciones educativas	83
CAPÍTULO 7	
La comunicación y la información en las instituciones educativas	141
BIBLIOGRAFÍA.....	201

© **Ediciones Novedades Educativas**

del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 - (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 4867-2020/3955 Fax: (54 11) 4867-0220
E-mail: noveduc@noveduc.com www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

Privada del Relox #20 - Colonia Chimalistac, San Ángel, México D.F.
México - C.P. 01070
Tel./Fax: (52 5) 55 50-9728 / 55 50-9764
E-mail: novemex@infosel.net.mx

I.S.B.N. Nº 987-538-078-4

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentine

La reproducción total o parcial de este material, en cualquier forma que sea, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.



Tenemos la convicción de que es necesario promover el fortalecimiento de la gestión institucional. En consecuencia, una capacitación diferenciada de los Equipos de Conducción requiere que se aborden, de modo focalizado, temáticas específicas que hacen al ejercicio del rol. Se afirma de este modo la función estratégica de los equipos directivos en la concreción del análisis y actualización constante de la dinámica de sus escuelas y, por ende, del sistema educativo.

Gestionar una institución supone un saber, pero no un saber meramente técnico sino un saber sobre la situación en la que se interviene. La calidad de la gestión se evalúa por la capacidad de crear condiciones para que algo inédito suceda, a partir de la percepción de las situaciones conflictivas cotidianas y no cotidianas.

Sabemos que los directivos/as en ejercicio ya están considerando diversas problemáticas de su tarea. El directivo que desea hacer de su trabajo una actividad profesional intenta que las bases de su accionar se apoyen cada vez más en fundamentos científicos. Apelar a la experiencia acumulada, al sentido común, a las comparaciones y contrastaciones, al traslado crítico de experiencias de un campo o contexto a otro es igualmente válido.

Este texto trata de acercar una doble dimensión: por un lado, brindar conceptos que sirvan para fundamentar lo que ya se esté haciendo; por otro, brindar nuevas miradas que permitan modificar lo que se vislumbra como necesitado de cambios e instaurar prácticas a las que quizá no se les presta la debida atención, por desconocimiento de su importancia o de las modalidades de aplicación.

Partimos de la convicción de que la tarea diaria en las instituciones educativas impone presiones y demandas, donde lo urgente y lo importante no alcanzan a diferenciarse con claridad; que escribir para los directivos requiere, en primer lugar, una actitud de respeto hacia ellos: no ponerlos en el lugar del "no saber" para, ostentosamente, guiarlos hasta el lugar del "saber", sino acompañarlos en el constante proceso del "saber" al "saber más"; que el formar profesionales reflexivos requiere, esencialmente, brindar instrumentos adecuados para hacer este proceso reflexivo, único que puede permitir los verdaderos procesos de cambio, los cuales nunca se lograrán simplemente con nuevos decretos u ordenanzas y, fundamentalmente, sabemos que el cambio actitudinal es el principal basamento para toda propuesta real de cambio constante.

Este texto tiene como intención prioritaria servir de apoyatura a los directivos en el ejercicio de sus funciones, a través de diversos caminos complementarios:

- permitirles profundizar y actualizar sus saberes, en particular los relativos a saberes teóricos e instrumentales necesarios para "leer" y abordar problemáticas en el contexto particular de sus instituciones y los relacionados con la comprensión de la importancia de su función en dicho contexto;
- apropiarse activamente de una concepción sistémica, contextualizada y constructivista de la institución escolar y su funcionamiento;

- generar un espacio propicio para la expresión -y posiblemente la desdramatización y contextualización- de las dificultades inherentes al ejercicio del rol; para incidir en las prácticas docentes de su institución, enfatizando el papel de la intencionalidad pedagógica;
- acompañarlos en el análisis de las posibilidades de utilización de sus potencialidades dentro del marco institucional;
- promover en ellos la creación de alternativas que respondan a un liderazgo situacional.

Concebimos el ejercicio de la dirección escolar como un hacer desde el saber; dicho ejercicio no se reduce al hacer: debe permitir la problematización de la acción sostenida por los aportes teóricos. Pero tampoco se reduce al pensar: la reflexión debe estar centrada en una práctica institucional, en un hacer contextualizado en el particular sistema que cada escuela es, en la emergencia de problemáticas particulares, a las que la reflexión toma como objeto.

Por lo tanto, nuestra propuesta se basa en ofrecer:

- propuestas afines a una modalidad de "taller a distancia" (difícil ¿no?), las cuales apuntarán a que nuestros "lectores-participantes" se apropien del marco teórico a partir de situaciones "vivenciales", por un proceso de actividad, reflexión y conceptualización;
- caracterización de situaciones en las que los "lectores-participantes", a partir de la contrastación con su propia experiencia, puedan construir o apropiarse de instrumentos de análisis de la realidad institucional;
- actividades como lectura y consulta bibliográfica, análisis de situaciones escolares, actividades con material no habitual, respuesta a cuestionarios, elaboración de encuestas, redacción de "composiciones", etc.;
- instancias individuales y colectivas de resolución de situaciones;
- alternativas teóricas y prácticas que requerirán, por parte del directivo, una cierta cantidad de tiempo y una cierta dosis de esfuerzo para filtrar, decantar, adecuar, y resignificar saberes, en función de su contexto institucional particular;
- actividades que se pueden transferir en forma casi inmediata a diversas instancias del quehacer institucional.

No hay dudas de que actualmente nos enfrentamos a un proceso de globalización que rompe el entramado de experiencias que constituyeron los rasgos típicos de la vida moderna, y debido a ello percibimos que las instituciones y los actores sociales que las conforman han perdido las seguridades (reales o imaginarias) que ofrecía ese modo de vida.

La escuela, como parcela de este entramado posmoderno, sufre como "crisis" la misma ruptura de los lazos que el entramado social.

Es por eso que consideramos que los actores institucionales, y esencialmente los Equipos de Conducción, a través de la implicación, afectación y aceptación de su vulnerabilidad, requieren, como una necesidad imperiosa de nuestros días, todo el apoyo necesario para recrear condiciones de "habitabilidad" en las escuelas: que sean lugares para "estar" y no lugares para "transitar".

Todas estas consideraciones nos llevan a escribir para ustedes, y para nosotras también.

Desde esta mirada, el presente trabajo no es un manual de verdades, es una propuesta de reflexión.

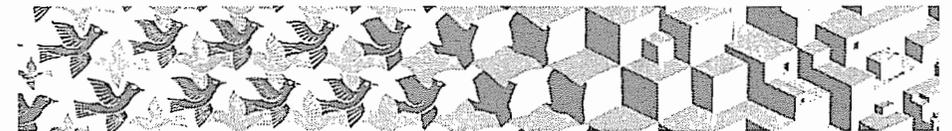
¿Institución organizada u organización institucionalizada?

Al tratar de comprender y explicar las características de la escuela, nos vemos en la necesidad de abordarla tanto en lo que tiene de organización, como en lo que tiene de institución. La definimos como **institución** en tanto regularidad cultural, y la caracterizamos como **organización** en tanto hace referencia a su basamento edilicio, su estructura de roles y funciones y la definición explícita de sus metas y fines.

Cuando se aborda el tema de organización e institución, no hay que poner tanto el acento en marcar las diferencias, pues se corre el riesgo de que no quede del todo claro el objetivo de esta diferenciación. Es conveniente explicar el porqué de la elección de ambos conceptos.

Al dejar en claro desde el primer momento la necesidad que tenemos de apelar a los conceptos de institución y organización para comprender y explicar de un modo operativo a la escuela, adquieren un sentido más claro las caracterizaciones que siguen a continuación de cada una de estas estructuras sociales: institución y organización.

Es decir: el asunto no está tanto en marcar las diferencias, sino en cómo, a partir de esas diferencias, necesitamos de ambas para comprender a la escuela.



Institución

ESCUELA COMO INSTITUCIÓN: CARACTERIZACIÓN

No vamos a desarrollar extensamente el **concepto de institución**, pero sí hay algunos puntos, que, a modo de principios, debemos mencionar.

Consideramos a la institución desde una **mirada sistémica**; nos alejamos de la vieja idea de escuela como sumatoria de aulas, grados, docentes, alumnos, donde cada problemática quedaba circunscripta a personas y objetos en contacto directo: por ejemplo, maestro de 4º A con sus alumnos, o maestra de sala de cinco con la madre de Juancito.

Pasamos entonces a comprender que lo que sucede en cualesquiera de estos ámbitos o con cualesquiera de estas personas tiene diferentes grados de repercusión en la institución total. Por lo tanto, pensamos a la escuela como un todo integrado y no como sumatoria de partes, donde cada una intenta funcionar de un modo pseudoautosuficiente.

- Sólo este concepto sistémico de institución justifica abordar temas como proyecto, participación, poder, sistemas de comunicación, formación de equipos de trabajo, etcétera.
- Sólo una mirada sistémica explica la necesidad de comprender al Equipo de Conducción como promotor y sostenedor de lo que se podría denominar una gestión integral, la cual permitirá abordar la institución en su heterogeneidad y diversidad, e incluso aceptar el grado de incertidumbre de sus acciones, en tanto realidad compleja.

La escuela siempre funcionó con el fin de cumplir con su propósito esencial: brindar una oferta educativa pertinente a sus miembros.

Las propuestas actuales intentan comprender, explicar y eventualmente transformar la modalidad en que la escuela brinda esta oferta, partiendo de la idea de que estos cambios en la concepción de institución cambiarán también la calidad de la oferta educativa.

No sólo se enseñan contenidos definidos en el currículum sino que el modo de funcionamiento institucional es ya un contenido que se está enseñando a los alumnos. Se aprende no sólo de los contenidos que se enseñan sino del modo como las cosas se hacen en la misma institución.

También deseamos dejar explicitada la función de enseñante que la escuela debe cumplir con sus propios miembros: se enseña a los docentes mientras ellos enseñan a sus alumnos. La Institución enseña modos de funcionamiento, pautas y normas institucionales, amplía saberes disciplinares, etcétera. En la escuela se “vive” y aprende la democracia si su funcionamiento cotidiano es democrático; se aprenden valores éticos si se comparten actitudes éticas; se aprende qué es la diversidad si se respeta la heterogeneidad; se conoce el valor de lo humano si cotidianamente en la escuela son “humanos” unos con otros.

Institución como regularidad cultural y construcción social

Comprendemos a la institución como una parcela del entramado social, es decir como una **realidad contextualizada**; todas las ideas aquí expuestas no tendrán valor si cada directivo no las “lee” desde el prisma de su institución concreta, real y particular. La heterogeneidad de instituciones es tan importante de considerar como la misma heterogeneidad de sus actores.

Las instituciones requieren para su funcionamiento **diversos grados de autonomía**. Esta autonomía puede resultar muchas veces sólo una expresión de deseos.

- Desde una mirada global y abarcativa de todos los aspectos, es decir, desde **el nivel macro**, la autonomía debe estar mantenida por todos los estamentos que proponen la política educativa, tanto desde lo explicitado en el discurso como en los recursos y reglamentaciones que la posibiliten.
- Desde una mirada focalizada y puntual, es decir, desde **el nivel micro**, la autonomía debe ser sostenida por cada institución con decisiones responsables y razonabilidad de lo propuesto.
- Por lo tanto, hablar de autonomía no significa “desamparo” para que cada institución haga lo que sus miembros puedan solos, sino que requiere los apoyos externos necesarios para llevar adelante un proyecto educativo de calidad. En otras palabras, la autonomía en el **nivel micro** requiere soportes desde el **nivel macro**, a fin de permitir su ejercicio y consolidación.

La institución debe ser comprendida como una **estructura social atravesada por conflictos** semejantes a aquellos que se encuentran presentes en la sociedad en general: conflictos de poder, fallas en la distribución de información, de responsabilidades, de tiempos, espacios, y objetos.

La institución se puede considerar una **regularidad cultural**; regularidad en tanto que:

1. Está regida por regulaciones, reglas, reglamentaciones u ordenamientos de todo tipo.
2. Tiene un cierto grado de continuidad en el tiempo y en el espacio.

Y cultural, en tanto responde a las características de los diferentes contextos, a la vez que produce modificaciones en ellos.

Decir que una institución es una regularidad cultural nos lleva a registrar que algo o alguien es una institución, de acuerdo con el contexto cultural en el cual esta institución exista; lo que en un ámbito espacio-temporal puede ser considerado una institución, en otro puede no serlo. Una Feria de Ciencias puede constituirse en una institución con tanta fuerza como una Biblioteca Circulante en otra.

Cuando hablamos de la escuela como institución también estamos comprendiendo que está constituida por un **sistema normativo**, con mayor o menor fuerza, pero al que de todos modos deben atenerse todos los miembros de la institución.

Este sistema de normas puede responder a lo que habitualmente denominamos “normativa vigente”, con carácter de reglamentación explícita; por ejemplo, sistema de licencias. También a aquellas normativas que tienen que ver con modalidades de funcionamiento habituales de cada institución particular. Estas podrían denominarse cultura institucional, o estilo institucional, o identidad institucional. Por ejemplo, tener encuentros periódicos para planificar, discutir proyectos, evaluar acciones, o festejar los cumpleaños; advertir conflictos y abordarlos; pero también ocultar constantemente problemas vinculares, desinteresarse por la calidad de la propuesta didáctica.

Una institución siempre responde a **necesidades sociales**. Una institución, del tipo que sea, se establece en un contexto sociocultural determinado, en la medida en que a dicha institución, cualquiera sea ella, se la considera necesaria para responder a determinadas demandas de los miembros de esa sociedad. Si continuamos con este hilo de pensamiento, podremos ver que esta relación entre sociedad e institución determinada puede y debe ir cambiando a lo largo de la historia; las demandas de la sociedad se irán modificando; la posibilidad de respuesta de las instituciones, también.



Es a partir de esta comprensión del origen de toda institución como respuesta a demandas y problemas sociales que podremos comprender la idea de una **“relación contractual”** institución-sociedad, donde ambas partes se comprometen a algo y exigen algo.

Así, este contrato no sólo hace referencia a las demandas sino también a los compromisos mutuos. La demanda podrá ir cambiando, como también la posibilidad o disposición de cada uno de los protagonistas en cuanto a los compromisos que está dispuesto a asumir para que se pueda dar respuesta a la demanda.

Aclaremos que, al hablar de institución, de relación contractual y de posibilidad de comprometerse en **dar respuesta a demandas planteadas por el conjunto de la socie-**

dad, consideramos que se hace referencia a cuerpos normativos, en tanto leyes y disposiciones, como así también a ideas, valores y creencias. Ciertas ideas o valores que tienen un carácter universal se ven particularizadas con características propias por grupos sociales determinados en tiempos y espacios definidos sociohistóricamente; es así como observamos diferencias en cuanto a decisiones que sobre el trabajo, la ancianidad, la infancia, la justicia, la educación, se han ido tomando en la evolución de los pueblos.

Vemos entonces cómo la institución hace referencia a la realidad social y se relaciona con la historia de un contexto social. Además, el Estado y sus diversas leyes no están fuera de la consideración de las instituciones.

Institución también debe considerar la línea que separa **lo que es legítimo** de lo que no lo es. Si bien la legitimidad depende de muchas variables, no menos cierto es que lo establecido, sea desde lo formal o desde lo tradicional, permite a los miembros ubicarse con respecto a la legitimidad de sus actos, actividades y acciones, tanto individuales como grupales y colectivas.

TENEMOS ENTONCES ESTA DOBLE CONSIDERACIÓN DE LO INSTITUCIONAL:

- A. en tanto aspectos jurídicos-legales, y
- B. en tanto principios establecidos sin registro fehaciente en el campo de lo legal, pero con igual fuerza que los anteriores.

Estas dos dimensiones de lo institucional tienen fuerza equivalente, en tanto los miembros de la institución las reconocen como condicionantes de su conducta e intercambios institucionales. Así podremos hablar incluso de costumbres que se constituyen en instituciones: el regalo para los cumpleaños, el cafecito de las diez de la mañana, etcétera. Puede parecer casi anecdótico, pero quienes están y han estado en diversas instituciones saben que muchas veces conocer y mantener estas "instituciones" puede marcar la diferencia entre "pertenecer" o "no pertenecer", a pesar de que obviamente no existe ninguna "ley" que determine que se deban conocer y mantener estas "regularidades habituales".

Estas regularidades hacen al funcionamiento cotidiano de las instituciones, procurando el establecimiento y manutención de modalidades de vinculación armónicas entre los actores. Es debido al carácter dinámico de la misma institución, a la movilidad de sus miembros y a los cambios coyunturales, que podemos decir que algunas normas, costumbres, adjudicación de roles e incluso sistema de creencias y valores, pueden resultar en determinado momento disfuncionales. Ello llevará a la necesidad de cambio. Esta insatisfacción se constituye en generador de lo instituyente: la fuerza que produce modificación en lo instituido. Esta idea es la que remite al cambio como tensión entre lo instituido y lo instituyente.

Organización

ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN: CARACTERIZACIÓN

Quando hablamos de organización, nos referimos a un sistema cuyos aspectos técnicos y socioculturales están integrados entre sí en función de una meta o propósito, configurado a modo de proyecto. Son justamente estas metas y propósitos los que le darán el sentido y significado a la organización.

Esta organización se establece para dar satisfacción a necesidades de aquellos a quienes se dirige. La organización no se establece ni funciona en el vacío. Está inserta en un contexto sociohistórico, que le da sustento y propósitos.

No podemos hablar de organización en tanto estructura o sistema sin definir inmediatamente sus **componentes o aspectos relevantes**, que son los que podemos encontrar en toda organización, independientemente de qué tipo de organización sea.

1. Existen **espacios y tiempos** de trabajo y/o encuentro compartidos, comunes y simultáneos, que se constituyen alrededor de un proyecto más o menos explícito, pero no por ello menos existente. Este proyecto define, *per se*, una estructura organizativa determinada, más o menos flexible, que permitirá su viabilidad.
2. Hay **metas, propósitos, objetivos o finalidades** que justifican la existencia de la organización. Es aquello que la organización trata de alcanzar, y trata de que sus miembros alcancen.
3. Hay un **"objeto"** del cual se ocupa específicamente la organización. Este "objeto" puede hacer referencia a la producción de determinados productos, a la oferta de algunos servicios, y también a la caracterización de las personas que la conforman; por ejemplo: un hospital se ocupa de personas enfermas, una escuela se ocupa de personas-alumnos en una situación educativa sistematizada.
4. Hay **personas**, las cuales se relacionan entre sí fundamentalmente en función del tipo de pertenencia a la organización y el rol que desempeñan y a través de vínculos necesarios para el funcionamiento de la organización.
5. Existe un **sistema de roles**, que conlleva la presencia de una distribución determinada de tareas y responsabilidades, y la definición de un orden jerárquico propio de dicha organización.
6. Existen **diversos tipos de relaciones entre sus miembros**, modalidades de interacción social, basados en sistemas de comunicación intra e interorganizacional, con necesidad de establecimiento de códigos compartidos.
7. El **funcionamiento** organizacional se caracteriza por la existencia de fuerzas políticas internas, que se enfrentan en luchas por el poder llevadas a cabo por oponentes, con mayor o menor grado de visualización de su existencia. Estas fuerzas políticas tienen las relaciones y principalmente el modo en que se registran, abordan y resuelven conflictos.

Nos aproximamos entonces a la idea de organización. Necesitamos este concepto o grupo de ideas y principios para completar nuestra visión de la escuela: para poder entenderla como regularidad cultural y para analizar su sustento material y organizacional. Nos referimos con esto a los aspectos edilicios, la distribución de los tiempos, la distribución de responsabilidades, etcétera. Es el contexto socio-histórico-cultural el que explica, origina, fundamenta, selecciona, e incluso excluye organizaciones que en un momento dado se pueden observar en una determinada realidad social, es decir, en el "mapa".

Relaciones sociales entre los miembros que componen una organización

Una organización implica un tipo de relaciones especiales entre los individuos que la componen: estas relaciones definen sistemas con cualidades propias, más allá de las cualidades particulares de esos mismos individuos.

Las organizaciones son unidades complejas. En ellas se pueden distinguir como partes que la componen a las interacciones entre sus miembros: es interesante destacar que vamos a hacer referencia explícita a las relaciones entre los miembros, más que a sus propiedades individuales.

Las relaciones que se establecen entre los componentes de un sistema organizacional tienden a ser estables y sólidas, pero simultáneamente flexibles, como para mantenerse a pesar de las perturbaciones que puedan plantearse.

TIPOS DE RELACIONES

- Relaciones comunicativas: diferentes modalidades, diversos canales y características de la información producida y distribuida.
- Relaciones en tanto roles que se asumen y adjudican.
- Relaciones en tanto estrategias desplegadas en esta interacción para el logro de propósitos individuales y organizacionales.
- Relaciones de poder que se establecen o pueden establecerse.
- Relaciones cooperativas y/o competitivas entre los actores.
- Relaciones participativas y/o solitarias e individualistas.

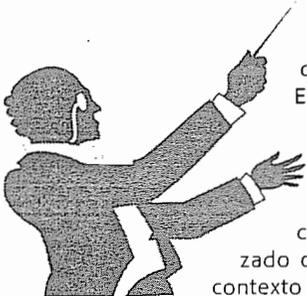
Funcionamiento habitual de una organización

Aquello que originalmente dio lugar a la forma de establecimiento de la organización, ya sea a través de un estatuto o de acuerdos mutuos, mantiene siempre su presencia en la vida institucional, como un sistema de normas que encauza diariamente el quehacer de la institución.

Se puede entonces registrar un entramado de modalidades, interacciones, actividades y discursos. Estos entramados constituyen los rasgos particulares de cada organización, que se ponen de manifiesto tanto en pautas consensuadas como en tradiciones inconscientemente actuadas, es decir, aquellas acciones de cuya necesidad los miembros no pueden dar cuenta consciente y racionalmente, pero que sin embargo se constituyen en un regulador de las relaciones cotidianas.

Implica un sistema de normas y jerarquías; hay una distribución de los lugares que cada uno ocupa en cuanto a verticalidad y horizontalidad.

Las pautas culturales de la sociedad en general y de la institución en particular son las que determinan y caracterizan las relaciones que se dan en este contexto concreto. Para ejemplificar, podemos pensar en el mandato cultural/imaginario social de que "el director todo lo puede" como parte de la definición del rol directivo en diferentes países: no es lo mismo ser director en España, EE.UU. o en la Argentina, e incluso en diferentes jurisdicciones o contextos comunitarios. No es lo mismo ser director de una escuela de gestión oficial en una pequeña comunidad rural que en una institución religiosa, o en una institución con una fuerte presión de la tradición histórica. Este "todo lo puede" será aceptado, rechazado o buscado en diversas proporciones, de acuerdo con el contexto específico.



La organización: construcción de quien la observa y percibe

Las organizaciones son construcciones sociales: existen y se caracterizan de acuerdo con el modo como un "observador" las percibe. Este "observador" puede ser un padre, un alumno, un maestro, un político, un empresario, un obrero, un periodista o cualquier otro miembro de la sociedad.

¿Por qué hablamos de esta existencia condicionada por la "mirada del observador"? Todo lo que se percibe y registra adquiere significado en función de la mirada o perspectiva de quien está observando esta organización. Lo que sí tiene "existencia real" es una multiplicidad de personas, objetos, espacios en interacción, produciendo todo tipo de situaciones.

Son las personas, tanto observadoras externas como los mismos actores de la situación organizacional, quienes otorgan significado a lo que acontece. Los significados se asignan, se adjudican y dependen de marcos teóricos, concepciones ideológicas, e incluso de la historia de quienes participan de un modo u otro de la organización.

Es muy importante que colectivamente se "develen" esos significados, se compartan, se discutan e interpreten. Cuanto más explícitas sean las concepciones ideológicas sobre el valor de la organización, de los diferentes niveles de intervención posible, de los criterios de evaluación sostenidos, más posibilidades de éxito tendrá la escuela como organización. Cuanto más ocultos estén estos significados, menores serán las posibilidades de garantizar la calidad.

ACTIVIDAD

Composición. Tema: "Mi escuela"

1. En forma individual o grupal redacten estas *composiciones*. Tema: "Mi escuela".
 - **Anteayer:** Cuando chicos. Mi grado es mi escuela.
Los participantes, individual o grupalmente, arman un relato sobre el funcionamiento institucional de su escuela, tal como lo recuerdan, desde su/sus perspectiva/s como alumno/s.
 - **Ayer:** Como maestros. La escuela es el conjunto de grados.
Los participantes, individual o grupalmente arman un relato sobre el funcionamiento institucional de su escuela, tal como lo recuerdan, desde su/sus perspectiva/s como docente/s.
 - **Hoy:** Como directivos. La escuela es más que la suma de grados
Los participantes, individual o grupalmente, arman un relato sobre el funcionamiento institucional de su escuela, tal como la perciben, desde una real o posible perspectiva como directivo/s.
2. Confronten las "composiciones" entre sí.
3. Anoten las conclusiones a las cuales se arribó.
4. Identifiquen el "imaginario de escuela", es decir la representación a veces fantaseada y no siempre fidedigna o "retrato real" de escuela, que rigió en las diferentes épocas escolares descriptas por los actores.
5. Comparen con el texto que sigue: "Escuela: ¿es organización, es institución? Escuela como sistema". Establezcan semejanzas y diferencias entre las expresiones vertidas en las composiciones y los enunciados de dicho texto, buscando aproximaciones y/o desacuerdos existentes entre ambos.
6. Registre los comentarios por escrito.

Escuela: ¿es organización, es institución?

ESCUELA COMO SISTEMA

¿Necesitamos elegir entre ambas o podemos integrar conceptos e ideas? Consideramos que ambas concepciones pueden utilizarse como instrumentos para comprender y actuar sobre la realidad.

Si consideramos a la **escuela como un sistema**, o si ponemos una mirada sistémica sobre la escuela, podremos encontrarnos con los siguientes aspectos, que llevan a una innovación en su comprensión y por lo tanto permiten el planteo de acciones diferentes.

La escuela como sistema conlleva una concepción no fragmentada, ni compartimentada de la institución escolar. No es sumatoria de esfuerzos parciales sino que es el lugar de encuentro de esfuerzos colectivos y mancomunados.

- Se intenta proponer una cultura integrada en contraposición a la existencia de subculturas independientes (diferentes turnos, niveles, etc.).
- Las comunicaciones e interacciones son más amplias y abiertas. Esto se refiere a la posibilidad de abordar temáticas más amplias que el funcionamiento de la clase, e incluye a otros participantes en la comunicación, tales como miembros de organizaciones barriales, vecinos, e incluso personalidades políticas, artísticas, deportivas y científicas del contexto social más amplio.
- Existe una tendencia a la integración funcional entre áreas y actores; se conforman estructuras de redes en lugar de estructuras de "feudos". Las estructuras fragmentadas se ponen habitualmente de manifiesto en conductas tales como peleas entre jefes de departamentos, coordinadores de nivel, etcétera. Las estructuras de redes pueden observarse en la constitución y conformación de departamentos articulados entre sí en función de proyectos colectivos.
- Se trata de gestar una cultura colaborativa, un trabajo colegiado; se intenta romper el aislamiento y el trabajo individual-parcelado.
- Se trata de dotar de flexibilidades contextuales al orden jerárquico existente y a la distribución de responsabilidades. Estas flexibilidades contextuales hacen referencia a la posibilidad de adecuar el ejercicio del rol a las características de cada institución en un momento determinado, sin que ello implique un cambio en la definición de este rol.
- Se propende a la colaboración y cooperación para atenuar los conflictos de intereses y las luchas competitivas por el poder.

En esta concepción de la escuela, los sistemas de normas y pautas, y modalidades de funcionamiento, son entendidos como facilitadores y no como meros tecnicismos a cumplir por órdenes venidas de quién sabe dónde.

La escuela como institución es...

Explicamos la escuela como institución y como organización. Consideramos que los conceptos o grupos de ideas referidos a institución y a organización abordan aspectos que nos serán útiles para comprender, explicar y actuar sobre esta realidad que es la escuela.

Los conceptos relacionados con a la institución hacen referencia explícita a lo establecido en un momento y lugar determinado. Lo dado tiene un carácter de algo normatizado, en el sentido de que está formalizado, está consensuado por todos, o por mayorías.

Las dos caras de la escuela

Esta aceptación de lo establecido contempla dos modalidades, aparentemente contrapuestas, que sin embargo poseen similar fuerza. Estas **dos "caras"** reflejan, una de ellas, **lo establecido formalmente**, a partir de leyes, decretos y regulaciones jurídicas; y la otra, **lo establecido por la fuerza de la tradición**.

Al decir "fuerza de la tradición" nos referimos al poder que tiene el ejercicio de ciertas convenciones "no formalizadas", a veces más allá de la misma "palabra escrita" o "letra de la norma". Por ejemplo, los modos de vestirse; el lenguaje empleado; el modo en que se disponen espacialmente los miembros de la institución durante el izamiento de la bandera; el no cuestionamiento acerca de la confección de planillas y actas que no responden a ninguna demanda formal.

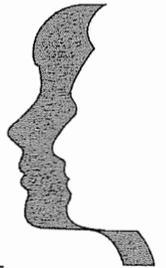
Si decimos que la escuela es una institución, también lo afirmamos desde el punto de vista de su permanencia; una institución no es simplemente algo que aparece y desaparece, sino que debe tener, en tanto sistema social, un grado de importancia, valor y prestigio. Esto sin duda lo tiene la escuela como entidad. Pero no significa de ninguna manera la no existencia de críticas, necesidad de cambio y crecimiento, sino que apunta a entender que la escuela, como realidad social, es una institución.

Además, la escuela se pone de manifiesto en la vida cotidiana de aquellos que la componen: se establecen normas de trabajo previas a la incorporación de cada uno de los miembros, horarios, condiciones de ingreso y permanencia, etcétera. Estas normas, sistemas de roles, rituales (aquellas conductas que tienden a repetirse sin cuestionamientos ni procesos reflexivos), representaciones mutuas (aquellas que condicionan lo que se espera del otro), sistemas de códigos comunicacionales, definen, instalan y regulan las relaciones entre los miembros de las diversas instituciones que podemos encontrar en toda sociedad.

La escuela sería el ámbito físico donde se conjugan relaciones laborales y personales a fin de ofrecer educación a los sujetos sociales. Compromete a educadores y alumnos de modo continuo, secuenciado en un encuentro de complementariedad; es decir, se considera el carácter complementario de sus respectivos roles a fin de producir situaciones de aprendizaje y de enseñanza. Enseñanza, esencialmente, a cargo de educadores, y aprendizaje a cargo, esencialmente, de los alumnos, pero con educadores capaces también de aprender.

La función de la escuela

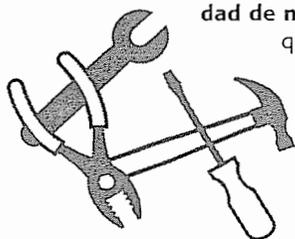
La pregunta inmediata es: **¿qué se enseña y se aprende en la escuela?** ¿Cuál es su función? La respuesta ha sido ya desarrollada por numerosos especialistas. La que nos parece más pertinente es la de Emilio Tenti Fanfani: "Dotar a todos los individuos de una sociedad de aquel conjunto mínimo de saberes objetivados, codificados, aptos para formar al sujeto capaz de apropiarse por sí mismo del capital cultural acumulado por una sociedad".



Toda definición sobre la **función de la escuela** pone de manifiesto la íntima relación entre los contenidos que dan sustento a su acción, y la modalidad de gestión que se adopta. Se puede afirmar que la particular configuración de cada institución se constituye en el marco o contexto que da significatividad al contenido o texto educativo que en ella transcurre. Podremos así ver que la modalidad de funcionamiento institucional puede favorecer, facilitar, optimizar u obstaculizar la apropiación de contenidos y el logro de objetivos por parte de los alumnos.

La sociedad, las exigencias con respecto a las competencias de sus ciudadanos, las condiciones socioculturales, las características del mercado laboral, el panorama socioeconómico y la dimensión sociopolítica cambian. Todo ello **define necesidad de nuevas respuestas por parte de la escuela**. Se le demanda que los alumnos egresados posean competencias para tomar decisiones, tener iniciativas, formar parte de equipos, incorporar nuevas tecnologías como instrumentos para la acción, analizar procedimientos de pensamiento como instrumentos de conocimiento y transformación de la realidad. Todo ello plantea nuevos desafíos a la escuela.

Estas competencias no se logran simplemente con vivir en sociedad o durante la etapa laboral. Deben adquirirse durante el transcurso de la vida escolar, tanto en el aula en actividades pedagógico-didácticas focalizadas, como en todos los procesos que se desarrollan en el mismo ámbito institucional. **La vida institucional escolar es en sí misma una herramienta mediante la cual la sociedad enseña a sus ciudadanos aquellas modalidades de funcionamiento y valores que considera esenciales.**



La escuela y la necesidad de cambios

Todo proceso de adquisición de saberes en un contexto formalizado nos lleva inmediatamente a la reflexión o a la consideración de la necesidad constante de cuestionamientos y eventuales cambios. **Cuando hablamos de un proceso de transformación educativa nos referimos a la necesidad que las instituciones tienen de estar en un proceso de análisis, reflexión y cuestionamiento de su propia propuesta, para orientar y reorientar la marcha institucional, con el objeto de adecuarse a legítimas y actualizadas demandas sociales.**

Cuando hablamos de cambio en la educación, además de las modificaciones en contenidos curriculares o en estructura del sistema, esto abarca también la propia consideración de la escuela como institución, que podríamos denominar como cambios en la misma concepción de institución y gestión institucional.

Existen **modelos institucionales** que podrán modificarse en la forma que adopten en cada caso particular, en su propio sustento teórico. Los aportes de diversas disciplinas y posturas ayudan a cuestionar modelos vigentes y ponen de manifiesto la necesidad de elaborar nuevas configuraciones institucionales.

La escuela es una institución con una fuerte presión social. Los mitos y los ritos se perpetúan en la escuela bajo la mirada aparentemente descuidada y lejana de la sociedad. Los mitos sobre los que se articula la escuela se refieren a la bondad por esencia de los "modelos" culturales, a la eficacia causal de la enseñanza, a una supuesta igualdad de oportunidades sociales, a la homogeneización del comportamiento esperado, a la uniformidad de las reglas, a la organización armónica y estable de la escuela, a la efi-

cia de la obediencia, al valor de la autoridad por la autoridad misma y a su incuestionabilidad. Los ritos apelan a rituales cotidianos, a la seguridad que brinda la rutina de la actividad diaria.

EJEMPLOS DE MITOS

- "En la escuela secundaria van a conseguir que los chicos definan su futuro."
- "La maestra del jardín y las de los primeros grados son la segunda mamá."
- "A la escuela se viene a aprender, no a jugar."
- "Si lo dicen en la escuela, es la verdad."
- "El director es director porque sabe más de todo."
- "Para ser director hay que tener alma de sargento."
- "Los elementos de la escuela no se deben romper, perder ni tocar, porque están en el inventario."
- "Lo que no está en una planilla no existe."
- "La relación entre el comportamiento de un alumno y el grosor de su legajo es directamente proporcional; cuanto más grueso es el legajo, más graves sus problemas."

EJEMPLOS DE RITOS

- Formar fila... para todo.
- Los tocados pseudo universitarios en los actos de egreso, tanto en jardines como en primaria y secundaria.
- Firmar todo papel que circule...
- Los viajes de fin de curso.

Las transformaciones en la escuela hacen referencia a la necesidad de registrar, analizar, cuestionar y revisar la pertinencia del modelo institucional vigente en cada escuela, incluyendo el valor que para dicha institución tienen los mitos y los ritos que la caracterizan.

Los nuevos modelos institucionales que tomen en consideración los contextos sociales cambiantes, y que permitan la configuración de lineamientos curriculares flexibles, podrán responder a la incertidumbre con propuestas reflexivas, contextualizadas, con respeto por la diversidad, y orientadas hacia la comprensión y el análisis de la realidad social.

ACTIVIDAD

Los gozos y las sombras de una institución

- **Escriba a modo de Cuaderno de Notas, algunos de los mitos y ritos de los cuales usted considera que en su institución se "goza" o se "adolesce".**
- **Compare ideas con colegas de equipos de conducción, de su propia institución o de otras instituciones, que también perciban la tensión entre lo establecido formalmente y lo establecido por la fuerza de la tradición.**
- **Registre los comentarios por escrito.**

Comprendiendo la escuela: sus dimensiones

Si entendemos a la escuela como una realidad compleja, resulta necesario analizarla y ver cuáles son sus zonas de actividad, influencia e incidencia. La escuela es una entidad compleja y se puede pensar en dimensiones de análisis, para así comprenderla mejor. Estas dimensiones se refieren a algunos de los aspectos constitutivos de este complejo campo.

Las dimensiones no son, en sí mismas, disposiciones espaciales, temporales, ni las personas, sino que son dispositivos que nos permiten analizar una realidad.

Hablar de dimensiones en la institución educativa responde a razones eminentemente operativas. Los Equipos de Conducción deben tener en cuenta las características pluridimensionales de la escuela, sin dejar de comprenderla en su unicidad. Esta pluridimensionalidad lleva al directivo a comprender el carácter no excluyente de las distintas dimensiones: no se debe ocupar de una sola, sino tomar en cuenta un sistema de dimensiones.

La idea de dimensiones facilita la comprensión de la escuela y considera múltiples perspectivas; sin perder la totalidad, es pararse en diferentes niveles institucionales y comprender operatorias diferentes. La mirada se enriquece, pero no pierde su capacidad de focalizarse en algún fenómeno particular. Una gestión que comprenda y emplee esta mirada pluridimensional de un modo operativo promueve cambios que superan la tendencia a la fragmentación institucional que se observa habitualmente en nuestras escuelas.

Se pueden identificar, seleccionar, establecer, e incluso crear y concebir diversas dimensiones de análisis.

Consideraremos las siguientes dimensiones

1. Dimensión administrativa u organizacional - administrativa.
2. Dimensión técnico-pedagógica o pedagógico - didáctica o académica; o curricular.
3. Dimensión comunitaria o sociocomunitaria.

Estas dimensiones están al servicio de la asignación de sentido o propósito fundacional de la institución escuela, el cual es enseñar. Esto significa que el **eje pedagógico** es el que atraviesa, moviliza, determina y condiciona las acciones particulares en los ámbitos que cada una de las dimensiones analiza.

- **Analizar la dimensión organizacional-administrativa** es considerar la provisión de los recursos necesarios para la realización de actividades, la facilitación de las acciones de control del cumplimiento de las normas y la organización formal del establecimiento. Reseña el conjunto de los aspectos estructurales que caracterizan a la institución. Se vincula fuertemente con la distribución del poder, los vínculos interpersonales, la comunicación. Es por ello que el manejo de la información, su circulación, tratamiento, producción y ordenamiento es un aspecto altamente significativo de esta dimensión.
- **Analizar la dimensión pedagógico-didáctica** se vincula con el análisis y comprensión de las prácticas que llevan a la apropiación de contenidos escolares. Subyacen a estas prácticas concepciones sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las que remiten a las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, a la relevancia y el sentido que se otorga al conocimiento en la escuela; involucra también los criterios de evaluación y de promoción. Remite a cómo discurre, en el interior de la institución educativa, el currículum prescripto.

- **Analizar la dimensión comunitaria** es considerar el conjunto de actividades que promueven la participación de los miembros de la comunidad educativa en las acciones que comprometen a la institución en respuesta a las demandas sociales de una determinada comunidad.

Hablar de dimensiones de análisis para facilitar la comprensión de una realidad compleja implica, por ejemplo, comprender que una actividad institucional puede "pertenecer" o ser analizada desde más de una dimensión. Una reunión de padres compromete a la dimensión comunitaria, porque puede abordar un proyecto de extensión a la comunidad, en respuesta a demandas; a la pedagógica, porque debe responder a los objetivos educativos y contenidos significativos socioculturalmente sostenidos por la escuela; y a la organizacional-administrativa, porque requiere determinados previsiones, selección de espacios, tiempos y recursos, modalidades para la convocatoria.



Los equipos de conducción asumen responsabilidades y tareas vinculadas con estas dimensiones

LA DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL - ADMINISTRATIVA

Define las estrategias más eficaces para obtener los recursos necesarios para la gestión institucional. Algunas de estas estrategias son: anticipar los recursos necesarios, priorizar necesidades, contactar personas. Otras estrategias eficaces en esta dimensión son la capacidad para realizar seguimiento y control del cumplimiento de las normas; la distribución de las tareas en el tiempo y en el espacio.

Lo señalado requiere altas dosis de paciencia y una gran disposición a la negociación. Esta modalidad, junto con la delegación, la conformación de equipos de trabajo y la detección y abordaje de situaciones problemáticas, se configuran en los ejes vertebradores del accionar del equipo de conducción en la dimensión organizacional-administrativa.

LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICO - DIDÁCTICA

Se justifica la intervención del Equipo de Conducción en los campos administrativos, comunitarios, etcétera. Si la función de la escuela es enseñar, la gestión directiva en esta dimensión se dirige a advertir cómo se despliegan las actividades de enseñanza y de aprendizaje, es decir, cómo se llevan a cabo las prácticas pedagógicas.

LA DIMENSIÓN COMUNITARIA

La intervención del Equipo de Conducción también es clave, ya que define las características de los intercambios entre la institución y los sujetos sociales de una comunidad. El tipo, las formas y la clase de participación también son relevantes al definir los intercambios. Queda en manos de la modalidad de conducción la definición de estas peculiaridades tan significativas para la escuela inserta en una comunidad particular, en un tiempo y un espacio también específicos. El grado de permeabilidad y apertura, así como la flexibilidad de los directivos, le dará el matiz particular a esta dimensión.

ACTIVIDAD

El "dimensionario"

- Represente mediante diagramas, gráficos o dibujos, las dimensiones de análisis del campo institucional, asumiendo que debería explicar dichas dimensiones a otros actores de la situación educativa, por ejemplo docentes o padres.
- Particularice dicha representación gráfica en su escuela concreta, obteniendo así una visualización del modo en que estas dimensiones "realmente se viven" en su institución.

Actividad complementaria

- Solicite a los docentes que realicen la misma actividad que usted.
- Contraste y confronte dichas "reales visiones".
- ¿Dónde están las semejanzas? ¿Dónde están las diferencias? Infiera algunas de las razones posibles de estas semejanzas y estas diferencias.
- Piense en las ventajas y desventajas que producen en su institución estas visiones semejantes y/o diferentes.

La escuela como organización tiene... Aspectos estructurales

La escuela entendida como organización tiene aspectos estructurantes: hacen referencia a aspectos más o menos materiales y tangibles que condicionan la marcha de la vida institucional. Entre ellos encontramos el espacio, el tiempo y los agrupamientos.

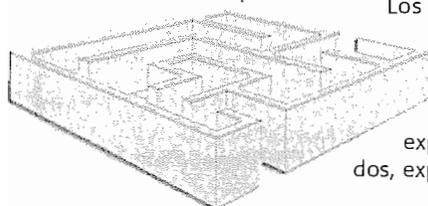
El espacio

Cuando hablamos de **espacio**, nos referimos al obvio hecho de que toda escuela requiere una localización para sus funciones. Este espacio define de un modo determinante las características que asume la interacción entre sus miembros. Puede ser comprendido desde sus aspectos concretos o materiales y desde otros aspectos simbólicos o abstractos.

Los aspectos concretos implican el edificio en sí mismo, con su distribución y las instalaciones, que configuran las condiciones que afectan el desarrollo de los aprendizajes y el proceso de enseñanza. El equipamiento, su distribución, puede ser facilitador u obstaculizador, práctico o incómodo, fijo o estático, seguro o inseguro, peligroso o no.

Las experiencias curriculares se ven directa y cotidianamente afectadas por estas influencias. Cuando hablamos de espacios, también nos referimos a los objetos. La distribución de espacios condiciona la marcha institucional tanto como la distribución de objetos.

Los aspectos simbólicos remiten a los significados que cada miembro otorga al uso y visión de los espacios. Provocan sentimientos, ideas, relaciones y facilidades para la propuesta didáctica. También expresan valoraciones y rechazos a personas y experiencias. Ubicaciones, tamaños, colores, decorados, expresan y "hablan" acerca de quienes los habitan.



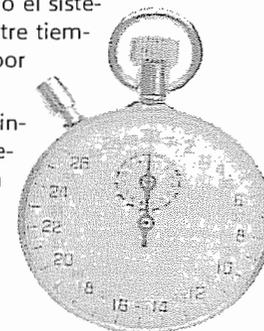
Ideas asociadas al espacio

- Los espacios en una institución se utilizan, se asignan, se distribuyen y se redistribuyen en función de metas y propósitos.
- A los espacios se les asigna significado de acuerdo con variables simbólicas individuales y colectivas. Por ejemplo, para una persona un espacio puede adquirir significado en la medida en que se asocia con espacios en que transcurrieron hechos positivos o negativos de su escolaridad.
- Otro ejemplo: un grupo de docentes asigna significado a otro espacio. En algún momento fue depósito de materiales y nadie quiere utilizarlo, por más de que se lo haya arreglado adecuadamente; le ha quedado asignado el significado de depósito de desechos.
- Los espacios pueden constituirse en atributos de poder.
- Los espacios son generadores de relaciones afectivas de todo tipo. Posibilitan u obstaculizan la cooperación, la solidaridad, la competencia o la rivalidad.
- Los espacios son lugares de encuentros y desencuentros, de comunicaciones fluidas o trabadas.
- Los espacios en una institución deberían ser indicios de pertenencia y no de posesión: uno no posee una institución, sino que se establecen relaciones de pertenencia, las que implican compromiso y responsabilidad.
- En una escuela, los espacios deberían entenderse como ámbitos que, más que ocuparse, se viven. No es cuestión de obtener espacios sino de tener espacios adecuados para el desarrollo de las actividades escolares.
- La distribución de los espacios en una escuela es indicadora de una serie de variables:
 1. las concepciones pedagógicas que se sustentan;
 2. la existencia de diferentes grupos de poder;
 3. el tipo de relaciones que se fomenta en la institución.

El tiempo

La variable temporal, o sea la asignación de tiempos a las actividades, pone de manifiesto las prioridades que se sustentan, a las cuales siempre subyacen concepciones socio-pedagógicas. Ello quiere decir que el tiempo en la escuela no es una mera cuestión técnica, sino que se pone de manifiesto tanto la concepción de hombre y de sociedad –al asignar más o menos tiempo a una u otra actividad– como el sistema de valores que se promueve, al considerar la relación entre tiempos disponibles y la selección de contenidos a enseñar, por ejemplo.

¿Por qué siempre se ha pensado en el tiempo como algo inmodificable? La respuesta proviene de un enfoque de la enseñanza que no se cuestiona desde hace muchos años. Se liga a ciertas rutinas que, por serlo, no han sido objeto de reflexión para los actores institucionales.



ACTIVIDAD

¡¡¡Necesito más espacio!!! El espacio en la institución

- Esta actividad procura analizar la distribución de los espacios de la institución. Para este análisis se necesita describir la distribución e intentar explicarla, considerando para ello los probables propósitos y concepciones subyacentes.
- Responda a las siguientes preguntas:

<input type="radio"/>	¿Cómo se organiza la sala, grado o división (espacialmente hablando) para el desarrollo de las actividades educativas?	
<input type="radio"/>	¿Cómo está organizada la distribución espacial en la Dirección para recibir a los padres? Por ejemplo, si hay una sola silla, implícitamente se está diciendo que sólo se espera a uno.	
<input type="radio"/>	¿Cómo se configura espacialmente el salón para una reunión de padres?	
<input type="radio"/>	¿Es facilitador u obstaculizador de la comunicación radial entre los asistentes?	
<input type="radio"/>	¿Dónde está ubicada la sala de profesores o maestros, en caso de que hubiere?	
<input type="radio"/>	¿Qué elementos contiene para crear clima confortable?	
<input type="radio"/>	El estado general del edificio ¿es favorecedor u obstaculizador de los aprendizajes escolares? <i>Por ejemplo:</i>	
<input type="radio"/>	• Pisos, escaleras, techos, patios adecuados a las situaciones climáticas y de seguridad.	
<input type="radio"/>	• Calefacción, ventilación, claridad.	
<input type="radio"/>	• Baños y cocina en estado adecuado, etcétera.	
<input type="radio"/>	Otros	

- Registre los comentarios por escrito.

ACTIVIDAD

Tiempo de siembra y tiempo de cosecha: los tiempos en la escuela

- A partir de la necesidad de cuestionar el uso del tiempo en la escuela, le proponemos realizar la siguiente actividad, solo o con los miembros de la institución.
- Esta estrategia consiste en:
 1. La presentación de una lista de opciones, la cual está conformada por varios verbos.
 2. A continuación, y en una planilla, estos verbos se ponen en relación con algunas de las situaciones habituales en una institución educativa.
 3. Se obtendrá así una serie de enunciados, a partir de la relación que se establezca entre los verbos y la situación.

4. Se propondrá pensar en modificaciones ante las situaciones propuestas, a partir de los enunciados previamente elaborados.
5. A continuación se analizará, en forma conjunta, la viabilidad de cada una de las hipotéticas modificaciones, considerando condiciones, riesgos y posibles consecuencias.

Los verbos podrían ser los siguientes (se podrán agregar o quitar verbos de acuerdo con la situación de la cual se trate):

- Ampliar
- Adaptar
- Disminuir
- Sustituir
- Combinar
- Suprimir
- Invertir
- Reestructurar
- Utilizar de otro modo

A modo de ejemplo, estos verbos se podrían poner en relación con las reuniones de padres:

	ENUNCIADOS	PROPUESTAS ALTERNATIVAS	CONDICIONES, RIESGOS Y POSIBLES CONSECUENCIAS
<input type="radio"/>	Las propuestas para ampliar el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		
<input type="radio"/>	Las propuestas para utilizar de otro modo el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		
<input type="radio"/>	Las propuestas para adaptar el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		
<input type="radio"/>	Las propuestas para disminuir el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		
<input type="radio"/>	Las propuestas para "sustituir" el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		
<input type="radio"/>	Las propuestas para "suprimir" el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		
<input type="radio"/>	Las propuestas para "invertir" el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		
<input type="radio"/>	Las propuestas para reestructurar el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		
<input type="radio"/>	Las propuestas para "combinar" el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		

- Registre los comentarios por escrito.

REFLEXIONES SOBRE UNA ACTIVIDAD:

Le proponemos que realice reflexiones múltiples, sustituyendo en el cuadro anterior (para realizar otras relaciones) el tema "reuniones de padres" por:

- Reuniones de planificación institucional.
- Observación de las prácticas docentes.
- Auto y coevaluación.
- Trabajo en equipo.
- Tareas administrativas del Equipo de Conducción.
- Análisis de problemas y factores de éxito institucional.
- Otros.

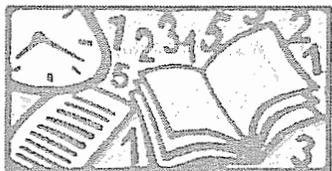
¿Advirtió, al hacer el cruce de variables, que el tiempo institucional requiere ser redimensionado? ¿Cree usted que su institución mejoraría la oferta institucional introduciendo cambios en la organización temporal?

Recuerde: la escuela es un sistema. Cuando un factor cambia, provoca cambios estructurales. Para modificar la distribución de los tiempos es posible que los miembros de la escuela tomen decisiones en las que intervengan nuevos marcos conceptuales acerca de la oferta pedagógica institucional.

Repensando los tiempos...

Debemos repensar la distribución del tiempo en función de las necesidades institucionales, en función de las actividades y de los actores. ¿Por qué las prácticas no determinan el tiempo de desarrollo? ¿Por qué los encuentros entre los grupos no se adecuan a los objetivos de esos encuentros? ¿Por qué todos y cada uno de los actores se manejan con los mismos tiempos cuando en realidad los tiempos de cada uno para los aprendizajes y las actividades en general son diferentes?

Responder estas y otras preguntas nos permite entender que, si respetamos la heterogeneidad, los puntos de partida y la diversidad de las ofertas pedagógicas actuales, se requerirá una organización horaria diferente, plástica, flexible, administrada en función de la oferta educativa.



Repensar el tiempo requiere una interrelación en la organización de los tiempos intra-grado o intrasala y los tiempos institucionales; por ejemplo, la ruptura de los tiempos estáticos en el desarrollo curricular conducirá a la ruptura de la atomización sistemática.

Esta ruptura en la distribución del tiempo de desarrollo programático requiere también una reorganización de los tiempos de encuentro entre docentes, su presencia y circulación por la institución, y de los tiempos para la planificación y la capacitación.

Al momento de repensar la organización de los tiempos, es valioso considerar algunas cuestiones:

- el tiempo se constituye en una estrategia que refuerza la actividad programada;
- se requiere una organización flexible y funcional de la temporalización y
- se deben buscar respuestas alternativas acordes con una concepción diferente de la flexibilidad temporal.

ACTIVIDAD

"Desentrañando" los agrupamientos en su institución

- Esta actividad intenta poner de manifiesto cómo se realizan las actividades en la institución, tomando como parámetro las relaciones entre los miembros.
- Responda/n las siguientes preguntas:

<input type="radio"/>	¿En qué circunstancias predominan los trabajos en equipo?	
<input type="radio"/>	¿En qué circunstancias se estimula el trabajo individual y solitario?	
<input type="radio"/>	¿Qué estrategias emplean los equipos de conducción para estimular la participación responsable y la iniciativa en la elaboración y promoción de proyectos?	
<input type="radio"/>	¿Cómo caracterizaría el seguimiento que realiza el equipo de conducción? • Indicaciones verticalistas-controladoras y/o señalamientos reflexivos. • Ejemplifique y fundamente.	
<input type="radio"/>	¿Qué condicionantes se toman para la conformación de grupos para las diversas propuestas institucionales? • Las características personales y de afinidad de sus participantes, y/o el perfil profesional en función de las metas pedagógicas. • Ejemplifique y fundamente.	

- Relacione sus respuestas con las conceptualizaciones que sobre el tema de los agrupamientos se plantean a continuación. Establezca semejanzas y diferencias.
- Registre las conclusiones que le parezcan pertinentes para promover acciones destinadas a modificar las modalidades de funcionamiento inter e intragrupal en su institución.

Los agrupamientos

En cuanto a las modalidades de **agrupamientos** dentro de la escuela, se presentan de diferentes maneras, y responden a las necesidades institucionales y a las concepciones que se sostienen.

Al hablar de agrupamientos, nos referimos a las formas que asumen los intercambios e interacciones entre los distintos actores institucionales, las redes comunicacionales que se establecen, los tipos de relaciones de dependencia, las distribuciones de responsabilidades y los grados y niveles de participación que se ponen de manifiesto en los diversos proyectos y tareas, como así en los equipos que se puedan conformar.

Como se advierte, nos referimos tanto a los grupos de alumnos, de docentes y otros actores institucionales. ¿Por qué pensamos en los agrupamientos como un factor estructurante al igual que tiempo y espacio? Consideramos que las modalidades de funcionamiento que asumen los individuos y sus relaciones, en tanto grupos dentro de una institución, pueden ser tanto facilitadores como obstaculizadores de la construcción de aprendizajes significativos y/o en la concreción de los proyectos específicos.

Actualmente ha quedado claramente especificado que los aprendizajes no se llevan a cabo sólo en la escuela o a través del vínculo docente-alumno. El individuo que aprende es un sujeto activo, interviene y participa en todo tipo de interacciones con connotaciones educativas; consideramos, por lo tanto, que el intercambio entre pares es tan enriquecedor como el vínculo con el docente, y algunas veces, más.

Los marcos de significación que cada uno de los individuos que participan de la situación educativa son diferentes, ya que el modo en que se apropian de ellos conceptos e ideas también lo es, como también sus esquemas interpretativos de ellos. Además, la heterogeneidad caracteriza a los grupos, y la construcción de los aprendizajes es intersubjetiva. Quiere decir que, si bien el proceso de aprendizaje es individual, se verá facilitado y potenciado en la relación con otro.

¿Qué es lo que justifica entonces que no se conformen grupos para el aprendizaje, para la realización de proyectos, para la solución de conflictos institucionales? Difícilmente hallemos una respuesta clara. Se necesita la conformación de agrupamientos adecuados a las intenciones de los interesados. "Agrupamientos adecuados" significa que no toda forma de agrupar a los individuos es la única o la más pertinente para alcanzar los objetivos o metas propuestas; el agrupamiento adecuado para hacer un taller de teatro puede no serlo para armar un equipo deportivo.

Este intento de conformación de agrupamientos pertinentes facilita el aprendizaje de la socialización cooperativa, la solidaridad, la democracia, la descentración. Esto refuerza la idea de que muchas veces se aprende más por lo que se "vive" en el clima institucional que por lo que se enseña específicamente. ¿Cómo superar problemas sin la colaboración de los miembros de la institución? ¿Por qué se persiste en mantener el trabajo solitario y aislado del docente en el aula? ¿Cómo abordar prácticas complejas y renovarlas sin el intercambio y la confrontación entre pares? El aislamiento nunca permite la búsqueda compartida de nuevas soluciones a viejos y nuevos problemas.

La institución debe generar las condiciones favorables para la creación de ambientes o entornos para los intercambios, la negociación, la construcción compartida de significados. Con estas configuraciones se facilita que cada uno aporte sus saberes, su experiencia, su habilidad; esta modalidad enriquece a todos y a cada uno; el intercambio enriquecedor habilita para el logro de metas y proyectos compartidos.

Esta modalidad requiere de quien conduce la habilidad para la coordinación; ya sea el docente con sus alumnos, los docentes entre sí, docentes con padres, directivos con docentes, supervisores con directivos o con docentes. El responsable de la coordinación requerirá el manejo de técnicas, estrategias, recursos que realmente hagan del encuentro una jornada o momento favorecedor de argumentaciones y de interacciones enriquecedoras.

Cada propósito, meta u objetivo que se plantee en la institución requiere de la definición de espacios, tiempos, recursos y estrategias adecuadas. Siguiendo con esta idea, es la intencionalidad del o de los coordinadores la que condicionará la forma y estilo de intervención, y también, en consecuencia, el tipo de agrupamiento propuesto.

ACTIVIDAD

"Fotografiamos" los aspectos estructurantes de nuestra escuela

- Indague, discuta con los docentes acerca de las características que presentan actualmente los aspectos estructurantes: espacio, tiempo, agrupamientos en su escuela.
 - a.
 - b.
 - c.
- Trate de identificar con ellos al menos cinco modificaciones posibles en estos aspectos estructurantes, tendientes a mejorar la calidad del servicio educativo de su escuela.
 - 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5.
- Registre sus comentarios acerca de la viabilidad de dichas intenciones.

NOTA

1. Tenti Fanfani, E. *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*, Buenos Aires, UNICEF-Losada, 1993.

Actualmente, se discute acerca de la nominación más adecuada para identificar al directivo: ¿conduce, dirige o gestiona? ¿Una, otra o todas? Esta puede llegar a ser una discusión totalmente estéril porque más que debatir la actividad de un directivo, lo que se pone en juego son diversas concepciones teóricas (provenientes del campo de la psicología, la sociología, la administración de empresas, las ciencias políticas, la pedagogía, etc.), discusión ésta que va más allá de las necesidades concretas de un directivo.

Nuestra propuesta siempre es sumar y no hacer elecciones sin sentido. Incluso, el directivo en la institución hace mucho más que conducir, dirigir y/o gestionar. Consideramos que estos términos muchas veces no definen funciones diferentes sino que son diferentes modos de comprender una tarea de características pluridimensionales.

Como ya hemos dicho, desde diversas disciplinas y posturas teóricas se puede aportar al tema que nos convoca. Al decir de Sacristán, se debe hacer constantemente una "evaluación didáctica" de términos y conceptos, para emplearlos en la medida que consideremos que llevan claridad a nuestras intenciones.

Una de las características esenciales en un directivo/coordinador es poder inspirar en aquellos con los cuales trabaja respeto, confiabilidad y credibilidad. Deseamos refrescar el concepto de "autoridad", que subyace a la comprensión de la relación entre el directivo y la institución escolar.

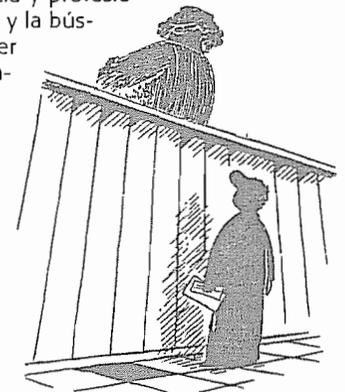
El director y la autoridad

"Autoridad", etimológicamente, proviene de *augere* y significa hacer crecer, ayudar a aumentar; o sea, se espera que quien ejerza la autoridad asegure el crecimiento y el desarrollo de los integrantes de la institución.

Tiene la responsabilidad de garantizar la puesta en marcha de las acciones y tareas de cada miembro del grupo para permitir su efectividad tanto como su supervivencia. Es de esperar que pueda capitalizar la experiencia y profesionalidad de cada uno a fin de crear seguridad y estabilidad, y la búsqueda de acuerdos y una meta compartida. Debe sostener esos acuerdos y ejercer el control para advertir si son mantenidos por todos.

Hacer uso de su poder no significa imponerse, lo cual implicaría autoritarismo, sino utilizar sus capacidades y recursos para crear alternativas e influir positivamente en el grupo a fin de apuntar al logro de metas compartidas.

En otras palabras, la "autoridad" no es una mera combinación de tipos de poder sino, como diría Hargreaves, "una relación funcional entre los miembros de un grupo en el que el líder adquiere prestigio y la influencia a través de la participación activa y demuestra su capacidad para desarrollar tareas cooperativas".¹



Una manera eficaz de ejercer ese liderazgo radica en un encuadre organizador de la tarea de los integrantes del equipo de conducción y de la comunidad educativa en general. Se busca así establecer acuerdos sobre las tareas de uno y de otro, los grados de responsabilidad, las delegaciones y la responsabilidad en el control de éstas.

La conducción participativa "sabe" que la escuela es un sistema político, en el que coexisten las rivalidades, la competencia, la cooperación, la transgresión y el sometimiento, la lucha por el poder y la rivalidad, la indiferencia y el interés, la oposición y la adhesión, las diferencias y los acuerdos.

Pero quien ejerce la autoridad, o sea, el directivo experto-profesional, está en condiciones de conducir la negociación, es decir, conducir hacia la búsqueda de acuerdos, modificando una situación competitiva en cooperativa, una situación de distancia y resquebrajamiento en una situación de cohesión y unión.

El motivo, meta o propósito que ha de orientar su acción es "la tarea", sin olvidar que existe permanentemente una tensión entre el individualismo y la cooperación, el aislamiento y la integración. El directivo debe tener siempre presente que los aspectos relacionales –los vínculos entre las personas concretas– cruzan toda propuesta al interior de la escuela y son definitorios para el desarrollo y consecución de las metas.

Lo problemático de la tarea de conducir radica fundamentalmente en esta complejidad y su éxito radica en la capacidad para actuar con autoridad, es decir, conciliando mediante la comunicación, operando a través del diálogo, respetando la libertad-poder de cada uno.

Conducción – Dirección – Gestión institucional UNA PERSPECTIVA ESTRATÉGICA

El concepto de "gestión educativa", sin que por ello necesariamente nos adscribamos a una concepción "gerencial" de la conducción educativa, puede ser de utilidad para comprender los aspectos más dinámicos de la conducción. Gestión hace referencia a procesos: permite analizar la toma de decisiones, la conformación de equipos, la delegación, la negociación, la distribución de espacios, tiempos, responsabilidades.

Actualmente se incorpora a la administración de las organizaciones el concepto de estrategia, creyendo que con ello aludimos a una metodología para planificar actividades. En realidad, remite a un perfil articulado de decisiones que implica a toda la organización, y, siendo la escuela una organización, este concepto también vale para ella.

La gestión educativa consiste en:

- Presentar un perfil integral, coherente y unificado de decisiones.
- Definir los objetivos institucionales, las propuestas de acción y las prioridades en la administración de recursos.
- Definir acciones para extraer ventajas a futuro; se consideran tanto las oportunidades y amenazas del medio en el que está inserta, como los logros y problemas de la misma organización.
- Comprometer a todos los actores institucionales.
- Definir el tipo de servicio educativo que se ofrece.

En todo caso, la conducción de la escuela desde una perspectiva estratégica tiene como requisito primordial la reflexión crítica sobre los parámetros usados para caracterizar, cambiar o mantener la estructura organizacional.

La gestión institucional implica procesos formales, es decir, aquellos que se orientan a la concreción de acciones formuladas y planificadas, y también acciones que, en el ejercicio de la autoridad, aluden a procesos no tan racionales ni fácilmente cuantificables, sino que se refieren a actitudes y modos de comportamiento que inciden en los procesos afectivos de los integrantes de la organización.

Estos procesos se relacionan particularmente con la interacción social que se produce en las instituciones. Estas actitudes se ponen de manifiesto tanto explícita como implícitamente. Por ejemplo, a través de reconocimientos y recompensas, de sanciones y recriminaciones o señalamientos; reconociendo la autonomía de algunos docentes o limitando su creatividad.

Estos procesos sutiles muchas veces no son formales, pero tienen capital importancia ya que conllevan la satisfacción laboral o la frustración y el desaliento. Por cierto generan entonces, sutilmente, actitudes de apoyo y solidaridad con la institución, o alejamiento y desinterés, con lo cual seguramente no se podrán cumplir los propósitos institucionales y la realización de los proyectos.

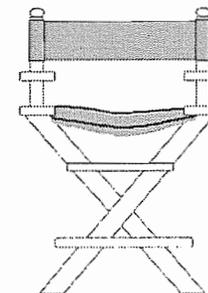
La heterogeneidad de los actores institucionales, sin duda, es un elemento facilitador para que en circunstancias como las descritas, en las que el equipo de conducción emplea técnicas sutiles –inconscientes o no– de desaliento, surjan líderes informales que componen el conjunto de los miembros de la institución. Muchas veces, estos líderes emergentes no se sostienen en el saber y en su "expertez" sino en la continencia afectiva de sus colegas y en la capacidad para manipular en pos de sus propios intereses. Esto produce el resquebrajamiento organizacional y la no obtención de resultados de calidad esperados.

El directivo y la cultura organizacional

Sobre la base de diversos textos, decimos que la cultura organizacional se refiere a:

- > conjunto de creencias y supuestos que los miembros comparten;
- > creencias y supuestos que operan sobre sus conductas sin que los miembros tengan conciencia;
- > creencias y supuestos que definen el comportamiento y se dan por entendidos para la regulación del funcionamiento institucional.

Estas regulaciones facilitan el accionar de las personas de modo casi automático, y definen la manera correcta de actuar en cada situación. Se constituyen casi en axiomas, dan coherencia a los comportamientos e intercambios al interior de la organización. Estos axiomas se aprenden, facilitan el abordaje de situaciones y se transmiten de uno a otro de los miembros de la institución.



En el análisis de la cultura organizacional se distinguen:

- los supuestos básicos y las creencias que facilitan la comprensión de los comportamientos observables, y que incluyen el tipo de relaciones interpersonales que se entabla entre los miembros; la relación temporal que el grupo entabla con relación al pasado, el presente y el futuro de la organización; el modo como los actores se relacionan con el "afuera";
- los valores, definidos explícitamente en las metas, ideales y estrategias institucionales, y que intentan responder a lo que socialmente se espera de la escuela;
- los resultados o manifestaciones visibles de la cultura y que se ponen de manifiesto a través de la tecnología, el lenguaje.

La manera en que los grupos se constituyen como tales al interior de las escuelas, el tipo de liderazgo ejercido por los equipos de conducción y el estilo de apropiación o aprendizaje de las normas institucionales, configura la cultura institucional, más o menos sana, en función de cómo estos rasgos se han desarrollado.

Como la cultura se forma a través del tiempo, es decir, es histórica, es fundamental conservar los aspectos del pasado que dan el sello institucional y permiten la incorporación de nuevos rasgos a fin de conservar la institución y proyectarla al futuro. Pero esta incorporación deberá realizarse de tal manera que no quiebre los patrones más sólidamente arraigados y que configuran la cultura organizacional. En otras palabras, podríamos decir que se requiere de conductas conservadoras, pero en justo equilibrio con las innovadoras y que se orientan al cambio institucional.

Tipos de estructuras organizacionales Y ESTILOS DE CONDUCCIÓN

Podemos analizar modalidades de funcionamiento mediante las cuales los equipos de conducción pueden llevar a cabo la gestión institucional. Encontramos una fuerte relación entre el estilo de conducción y las formas organizativas que puede presentar la escuela.

Estructura organizacional adhocrática (que busca la adhesión de sus miembros)

En ella se genera una cultura de desarrollo en la que sus miembros generalmente tienen la capacidad para abordar los problemas nuevos con propuestas nuevas o creativas. Los equipos que se forman aprovechan las cualidades y experiencias de cada uno de sus integrantes.

Los equipos de conducción, en estos casos, fomentan la formación de equipos, los apoyan y generan las condiciones para la acción, la solución de situaciones y la búsqueda de recursos necesarios.

Los objetivos se orientan hacia proyectos y programas innovadores. En estos casos, el cambio orienta la actitud de esta organización. Las responsabilidades son compartidas, los resultados son generalmente satisfactorios para todos y, por sobre todo, se advierte en la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Las normas tienen gran flexibilidad para su reestructuración y para la coordinación entre los integrantes de la escuela, facilitando el logro de sus propósitos.

El líder, elegido democráticamente, ejerce la autoridad que el grupo le delega, convence con razones y respeta las opiniones de las mayorías y las minorías. Capaz de promover la iniciativa personal, facilita los intercambios creativos, cooperativos y participativos.

Estructura organizacional burocrática carismática

Se caracteriza por una estructura de poder altamente centralizada en su líder carismático. El funcionamiento organizacional tiene que ver con la impronta del líder imprescindible. Ejerce la coordinación, asume el manejo de los intentos y/o resistencias al cambio, y la responsabilidad en la implementación de las acciones.

Son figuras vistas como altamente autoritarias. Puede coincidir con una alta preparación técnico-profesional que lo ubica por encima del grupo que representa.

Estructura organizacional burocrática anárquica

Esta organización se caracteriza por un ejercicio ineficaz del poder. La participación se dispersa, ya que no hay quien ejerza la coordinación y la conducción institucional. No existe una coherencia en la toma de decisiones, y la tarea se desvanece.

En esta estructura organizacional, a menudo podemos encontrarnos con un "líder amable y cómodo", que permite a cada integrante hacer según su propia perspectiva particular, sin estimular la confrontación, el consenso o la búsqueda de proyectos comunes y compartidos. Bajo este tipo de conducción puede esconderse la ineficiencia o la incapacidad para dirigir.

Estructura organizacional autoritaria

Si bien es una organización con alto rendimiento y agilidad en la toma de decisiones y ejecución de la tarea, todo se estructura en torno al líder, que fija metas, acciones, recursos, define normas y estilo de funcionamiento, controlando en forma muy fuerte y personal la realización de cada actividad.

Se crean actitudes de fuerte dependencia, baja realización y satisfacción personal y reducidos niveles de creatividad e iniciativa. El comportamiento y las relaciones oscilan entre la dependencia y la transgresión o subversión, que genera enfrentamientos y fuertes tensiones internas.

Reflexiones sobre las relaciones posibles entre estructuras y estilos

- Nos parece interesante destacar, aunque es bien conocido por todos, que no existen los perfiles puros, y que los directivos encarnan siempre más de un perfil, aunque en general predomina uno más que otros.
- La capacidad del directivo-líder para acomodarse a la situación, al grupo y a su propia personalidad, configurará el perfil que incidirá en el éxito de su gestión y en la cualificación de la organización escuela.
- Es útil incorporar, entonces, la idea de **líder situacional**. Remite a aquel que es ejercido en función de los momentos condicionados por el ambiente organizacional y que expresa la capacidad del líder para leer las cambiantes condiciones que le ofrece el

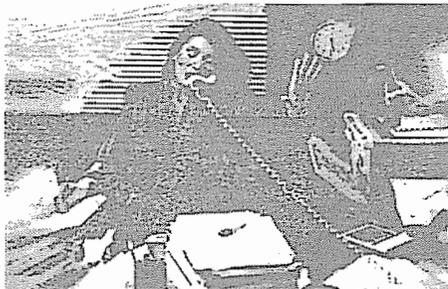
grupo para operar, y que dispone de la versatilidad para adaptarse a las distintas realidades que le toca conducir.

- Insistimos, entonces, en que no existe el mejor líder, o el peor líder, sino aquel que sabe adecuarse, o no, en función de las interacciones con los integrantes de la institución, y a partir de analizar la estructura organizacional preponderante.
- Recordemos que el rendimiento de una organización tampoco tiene que ver sólo con el grado de gratificación de sus actores, y por ende la habilidad de su líder por mantener dicha gratificación.
- En síntesis, el directivo-líder ha de actuar como movilizador de intereses:
 - creando un clima favorable y motivador para el trabajo, y para la toma de decisiones compartida;
 - promoviendo mecanismos adultos de autocontrol;
 - tratando de conseguir altas cuotas de rendimiento en pos de la calidad de los resultados institucionales y de los aprendizajes;
 - considerando esencial el análisis indagatorio de las estructuras organizacionales de su institución para promover eventuales modificaciones.

¿Qué se espera hoy de los directivos?

Que posean un importante bagaje técnico y profesional que les permita:

- elaborar una clara comprensión de los logros y problemas institucionales, en equipo con los miembros de la escuela;
- disponer de recursos suficientes para orientar la creación y fortalecimiento de nuevas estructuras organizativas acordes con cada circunstancia;
- promover trabajos en grupo, para delegar tareas entendidas como necesarias por y para la institución;
- organizar y conducir reuniones dinámicas y productivas;
- contar con un bagaje de técnicas para la toma de decisiones colectivas en grupos participativos;
- generar un clima de trabajo donde emergen iniciativas y se actúa de acuerdo con la consideración de las perspectivas colectivas;



- promover la elaboración del proyecto institucional;
- facilitar la circulación de la información en todas las direcciones, utilizando canales formales e informales;
- promover la profesionalización de los docentes, actuando como asesor pedagógico, y estar abierto a la propia profesionalización;

- capitalizar la experiencia cotidiana para el análisis de situaciones, tanto individuales como institucionales, que le permita "leer" la dinámica propia de la institución;
- actuar de acuerdo con un encuadre de su tarea, que considere tanto lo previsto como lo imprevisto;
- poner de manifiesto la posibilidad de replanteo y adaptabilidad en función de la capacidad de problematización y reflexión situacional;
- diferenciar, discriminar, jerarquizar o priorizar las tareas actuando como un sujeto autónomo con capacidad discrecional;
- actuar como representante de la escuela, para generar redes externas e internas que faciliten la concreción de proyectos.

Seguramente, quien lea estas líneas sentirá que ser directivo es una "misión imposible". Muchas exigencias, alta cualificación, fuertes presiones y condiciones personales de una personalidad "casi ideal". Nada se logra mágicamente. Pero el profesionalismo es un aprendizaje, una construcción. La escuela de hoy requiere un directivo que, justamente, pueda aprender a serlo.

Los 10 mandamientos para el éxito en la gestión de escuelas

John R. Hoyle

1. Tienes que estar atento y sentirte atento

- La imagen es importante.
- Tienes que ser modelo para la comunidad.
- Tienes que tener buena salud y mucha energía.
- Alguien siempre está observándote.

2. Tienes que aprender el vocabulario de la enseñanza y el aprendizaje efectivo

- Cambiar tu vocabulario de la Dirección al vocabulario del aula.
- Tienes que modelar las técnicas pedagógicas efectivas.
- Convertirte en maestro de maestros.

3. Tienes que ser visible

- Tienes que visitar las aulas, caminar por los pasillos, hablar con el personal.
- Tienes que ser miembro activo de la comunidad.

4. Tienes que enseñar a los maestros como tomar las decisiones y cómo fomentar el consenso

- Tienes que aprender cómo y cuándo debes incluir a los maestros en el proceso de toma de decisiones.
- Tienes que proveer oportunidades para que los maestros puedan trabajar en equipo, tomar decisiones y aprender a fomentar el consenso.

5. Tienes que ser "guardián de los sueños"

- Tienes que tener la visión de la "escuela buena".
- Tienes que compartir esta visión con los demás.

6. Tienes que decir la verdad

- La honestidad, integridad y sinceridad son esenciales para el liderazgo efectivo.

7. Tienes que crear "héroes y heroínas"

- Tienes que enfatizar los logros de otros.
- Hay que alabar mucho y criticar poco.

8. Tienes que tener esperanzas

- Si esperas lo mejor, probablemente va a suceder.
- Hay que exigir que todos los miembros de la comunidad escolar hagan el mejor trabajo posible.
- Hay que hacerles ver que todos pueden superarse.

9. Tienes que evaluar el desempeño y el rendimiento

- Tienes que aprender más sobre la evaluación, incluyendo métodos alternativos de evaluar el rendimiento académico.
- Tienes que trabajar con otros para elaborar las metas y las estrategias.

10. Tienes que mantener un buen sentido del humor

- Tienes que tener mucha paciencia y mucha tolerancia.
- La vida está llena de sorpresas, problemas y dolores; entonces tienes que tener a mano una gran cantidad de humor.

ACTIVIDAD**La imposible levedad del ser directivo.
¿Mitos, supuestos o realidades?**

- Compartimos con ustedes el texto anterior, no tanto por acordar con él, sino por considerarlo un buen "termómetro" del imaginario social –o representación a veces fantaseada– de los directivos.
- A partir de la lectura de dichos "mandamientos", explicité aquellos con los cuales se identificó y aquellos con los que no se identificó, por considerarlos inadecuados, impropios, inalcanzables o irrelevantes para el rol.
- Contraste, si lo considera un "reto interesante", sus conclusiones con las de diversos miembros de la comunidad educativa.

La flexibilidad como actitud valorada en los directivos

El imaginario social de hace algunas décadas conformó al directivo como un ser omnipotente, omnipresente, autoritario e inflexible. Hoy se lo ve como un profesional que ejerce su liderazgo situacional experto y con posibilidad de adecuarse a las circunstancias. Del directivo se espera flexibilidad.

La flexibilidad es la capacidad que el directivo y la institución tienen para adecuarse a diversos puntos de vista, nuevas interpretaciones de la realidad, nuevas maneras de abordar las cosas.

1. Ser flexible significa redefinir las modalidades de comunicación establecidas en una institución

- Los diálogos y la circulación de información, la emisión y recepción de opiniones no intentan simplemente combatir aquello con lo que no están de acuerdo, sino que sirven a los fines de llegar a un acuerdo.
- Manejar opiniones y expresiones valorativas de tal manera que no sean consideradas como el único parámetro de verdad. Aceptar la posibilidad de otras miradas igualmente valiosas y pertinentes. Esta aceptación de la posibilidad de nuevas miradas y enfoques debe manifestarse en el lenguaje empleado: las frases terminantes llevan a respuestas cerradas y terminantes. Las frases que exponen dudas o falta de certeza absoluta abren caminos de controversia.
- Podríamos hablar de dogmatismo verbal y democracia verbal. Frases como "Cualquier estúpido se da cuenta de que ésta es la mejor opción" es una forma de "encerrar" a quien escucha. Una alternativa se pone de manifiesto en expresiones como: "Podría ser que ...", "desde algunos puntos de vista...", etcétera.

2. Ser flexible significa tener una orientación hacia la indagación

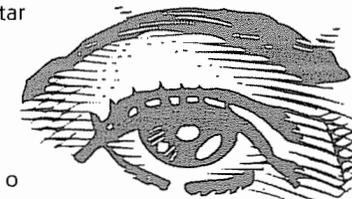
- Buscar información pertinente para analizar las situaciones y tomar decisiones adecuadas.
- Muchas veces, por no indagar lo suficiente, hay tendencia a basarse en la intuición, el golpe de vista, el olfato. Estas aproximaciones ni siquiera capitalizan las fuentes de información existentes en la institución; suponen que es perder el tiempo indagar opiniones, saberes y experiencias de diversos actores institucionales.

3. Ser flexible significa tolerar la imprecisión y la vaguedad

Saber que no siempre hay una solución clara y definida para todos los problemas, que hay situaciones confusas e, incluso, que hay situaciones equívocas.

¿QUÉ QUIERE DECIR MANEJARSE CON LA IMPRECIACIÓN Y LA VAGUEDAD?

- En primer término: aceptar su existencia.
- Por otro lado es comprender que las acciones resultantes de esta imprecisión y vaguedad pueden brindar oportunidades de cambio.
- Si las cosas no son siempre "blancas o negras", tratar de enfrentarlas pensando desde un primer momento, ante las situaciones que aparentemente se nos presentan con claridad: "¿De qué otro modo pueden ser consideradas, analizadas, miradas?" Proponerse otra mirada sobre los problemas puede llevar a la elaboración de respuestas o soluciones alternativas.
- Aceptar el "doble sentido" o la "doble vía": hay cosas que simultáneamente son útiles y pertinentes y que no lo son. Hay cosas que son a la vez positivas y negativas, o blancas y negras al mismo tiempo.



- La flexibilidad consiste en manejar estos aspectos y considerar que la imprecisión y la vaguedad son parte inherente de la vida institucional y no un defecto a ser evitado. Que sean consideradas “naturales” no necesariamente debe convertirlos en “deseadas”.
- Esta imprecisión y vaguedad depende muchas veces de quien está mirando la situación; para otros integrantes esa misma situación puede ser calificada como “rotunda y transparente”. Por lo tanto, muchas veces el modo de valorar una situación o el tipo de conclusiones a las que se arriba depende de la “mirada del observador”.

4. Ser flexible implica tender a encontrar un equilibrio mayorante –es decir cada vez más complejo cualitativamente– entre lo instituido y lo instituyente

- Cuando las formas de funcionamiento habituales actúan rígidamente se transforman en fuertes bloqueos que, más que orientar, inmovilizan cualquier actitud enfocada hacia la creatividad, la innovación o incluso a la toma de decisiones pertinentes.
- Cuando hay un funcionamiento que obstaculiza o potencia el desempeño de los actores, no podemos ejemplificarlo porque hay que analizar, en cada escuela en particular, cada “cultura institucional”; estamos hablando de elementos profundamente enraizados en ella.

Esta tendencia a la búsqueda de equilibrio implica resistirse a todo tipo de “bloqueo cultural”. Es tratar de instalar una mirada creativa, es comprender que los procesos de cambio incluyen tanto la conservación de lo valioso, como la constitución de un trampolín o plataforma para crear e innovar.

ACTIVIDAD

Flexibilidad: ¿romperse o doblarse?

- A partir de la lectura anterior, comente en forma sintética, en el siguiente cuadro, las posibilidades efectivas que usted tiene para desarrollar una actitud cada vez más flexible en su estilo de conducción.

POSIBILIDADES DE DESARROLLAR ACTITUDES MÁS FLEXIBLES	
¿Qué tengo?	¿Qué me falta?
<input type="radio"/>	

El diálogo como estrategia del directivo

El directivo está instalado en un entramado de relaciones humanas. Considerar las estrategias prioritarias para el funcionamiento de este sistema vincular hace a su “saber experto”.

El diálogo es la esencia de los intercambios institucionales; es la modalidad comunicacional que se caracteriza por la posibilidad de que más de un miembro de la situación comunicativa pueda expresar ideas y opiniones. Como vemos, no es una directiva ni una entrada unilateral de información.

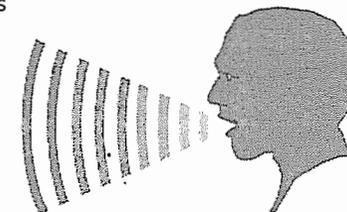
- El diálogo connota la idea de intercambio.
- El diálogo no implica siempre acuerdos inmediatos.
- El diálogo acepta divergencias, marchas y contramarchas. Es una lógica de a dos: es encontrar coherencia en las conclusiones.
- Su propósito esencial es permitir el intercambio de opiniones, argumentadas y fundamentadas, para construir conclusiones compartidas.

Para poder instaurar el diálogo como parte de la marcha institucional, tenemos que considerarlo una herramienta dentro de este contexto, diferenciándolo así, por ejemplo, del diálogo entre amigos, familiares y aun desconocidos.

En el contexto institucional, para que este diálogo adquiera carácter de herramienta de trabajo se debe establecer con suficiente claridad cuál es o intenta ser el objeto sobre el que se entabla el diálogo.



Luego se procura explicitar las “reglas de juego” de este diálogo. Por ejemplo: escuchar al otro, permitirle terminar la idea, discutir fundamentos, no “rendirse”, aceptar la fuerza del fundamento del otro. No hacer como si: “Te dejo hablar, pero sólo mientras espero mi turno; en realidad ni te escucho”. Repreguntar si algo no está



suficientemente claro. No dar por sentado nada, no manejarse con criterios de obviedad: esto es obvio, por lo tanto, no lo discuto.

Se trata de implantar y/o mantener un clima de confianza y respeto mutuo, que permita la apertura a nuevas ideas. Los juicios a priori o estimaciones de valor implícitos se constituyen en graves obstáculos para el diálogo, si quien los sustenta no toma conciencia de su existencia y por lo tanto no puede modificarlos.

Esta modalidad de diálogo dentro de una institución, y cuando se instala como instancia de vinculación grupal, requiere que los equipos de conducción actúen como coordinadores de las distintas instancias del diálogo. Ayudan al diálogo a través de moderar, incentivar, resignificar e inclusive “traducir” a veces lo que uno de los miembros quiso decir.

Un nuevo modelo de gestión CONDUCCIÓN INSTITUCIONAL

Si pensamos en modelos alternativos, analizamos las características a considerar, teniendo en cuenta que muchas de estas características las encontramos actualmente en nuestras instituciones.

- Pensar a la escuela como un sistema abierto al aprendizaje constante, con capacidad para la innovación.
- Alta disponibilidad de tiempos dedicados a la enseñanza y el aprendizaje.
- Capacitación y asesoramiento docente permanente y adecuado a las características y necesidades institucionales.
- Posibilidad de adecuarse a las demandas permanentes del contexto.
- Acuerdo entre los miembros para priorizar estilos participativos donde prevalezcan las relaciones horizontales.
- Respeto por la creatividad y la producción de cada uno en función de su propia experiencia.
- Tendencia a operar a través de un proyecto educativo concertado colectivamente.
- Existencia de comunicaciones e interrelaciones fluidas tanto hacia "adentro" como hacia "afuera".
- Configuración, por parte de los equipos, de un estilo de trabajo característico, con criterio de realidad, según las posibilidades institucionales y contextuales.
- Establecimiento de un clima de trabajo ordenado y organizado en función de objetivos claros.
- Presencia de un claro liderazgo ejercido por los actores institucionales en función de sus roles, con preeminencia del equipo de conducción.
- Comprensión de que la idea de proceso en la conducción educativa permite superar una visión estática de los aspectos estructurantes de una institución. Aun el espacio edilicio, estático si lo hay, implica procesos de cambio; por ejemplo, al referirnos a la necesaria distribución y redistribución de estos espacios, en tanto hay cambios en las concepciones pedagógicas que sustentan un Proyecto Institucional.
- Compromisos colectivos para asumir una visión que responda a las necesidades de adecuar aquello disponible a las demandas de mejoramiento de la oferta educativa.

ACTIVIDAD

Conduciendo; ¿Pozos, baches o rutas asfaltadas?

- ¿Qué dificultades y qué elementos facilitadores encuentra en su institución, que obstaculizarían u optimizarían la puesta en práctica de un modelo de conducción estratégica?

	DIFICULTADES	FACILITADORES
<input type="radio"/>		

• Registre los comentarios por escrito.

NOTA

1. *Las relaciones personales en la educación*, Madrid, Narcea, 1979.



Proponemos una perspectiva diferente del tema. Es un **Marco Teórico Alternativo**, pero no excluyente, es complementario del marco teórico tradicional. Permite ver lo mismo desde otro lugar y, por lo tanto, enriquece nuestro accionar. Proviene de Michael Foucault y Nicolás Burbules.

■ Concepción tradicional

RELACIÓN AUTORIDAD – AUTORITARISMO

Desde la concepción habitual se considera al “poder” como un atributo de un individuo, de un grupo o de una institución: algo que se tiene o no, que se pierde o que se lo obtiene, se regala, se disputa, etcétera. “Poder” es algo que se ejerce sobre otro.

Por una parte se le da una significación peyorativa. Pero, por otro lado, podemos ser bastante ambiguos al tomar al poder en consideración. Su carácter de ambigüedad se debe a que, por un lado y de alguna manera, está mal visto en el ámbito social; tener poder es ser dictatorial. Por otro lado, se lo desea obtener; se percibe como necesario para la posibilidad de ejercer cargos de conducción. Se quiere tener poder, pero no se quiere ser “acusado” por ello.

Hay dos conceptos que se asocian con el concepto de “poder”; son los de **autoridad** y **autoritarismo**. En general, no se diferencia adecuadamente entre autoridad y autoritarismo. Por ello, muchas veces se visualiza a la autoridad como algo malo y que debería evitarse o suavizarse.

Comprender qué es el poder, tanto desde una visión tradicional como desde una postura alternativa, ayuda a percibir a la autoridad como característica esencial del rol directivo, y permite entender cómo la autoridad, legítima por esencia, puede convertirse en autoritarismo a partir de la instalación de una relación de poder. Una relación de autoridad no es lo mismo ni es sinónimo de una relación de poder.

Se pueden establecer relaciones entre los términos **poder, autoridad, autoritarismo e influencia**.

Poder es la capacidad que tienen algunas personas, grupos o instituciones para hacer que otras personas hagan lo que en realidad no querrían hacer.

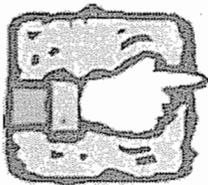
La **autoridad** deriva de la posición que confieren la ley o normativas vigentes, aunque también existe la autoridad moral e informal. La autoridad es un componente necesario y natural de toda organización social. La autoridad democrática articula y configura los distintos elementos que componen el sistema. Todos los miembros de este sistema reciben y todos aportan, de alguna manera. La autoridad no significa sólo mandar; significa comprender y explicar, conocer y aprender; persuadir e indicar; alcanzar el convencimiento y aceptar el disenso.

La autoridad democrática expresa la manifestación y el reconocimiento de los derechos de las personas y de los grupos; permite y estimula el análisis, la crítica, el control y la corrección de los mecanismos de acción social; de todas las ideas, las concepciones, los planes y sus implementaciones en todas las etapas.

Con respecto al **autoritarismo**, hay quienes sostienen que este estilo es más eficaz. En realidad constituye una traba, pues el uso único y exclusivo de la orden impuesta no cuenta con el compromiso y el respaldo afirmativo de las personas, al no permitirse comentarios y críticas que aseguren el mejoramiento de la tarea realizada o propuesta.

Para el pensamiento autoritario, autoridad y autoritarismo terminan siendo una misma cosa, al fusionarse y confundirse. La denominada autoridad fuerte (eufemismo para autoritarismo, desde esta mirada) sería la única que obtiene la calidad adecuada, que preserva el principio de conducción; las otras formas de autoridad -"blandas, complacientes"- serían decadencias del auténtico mando.

Para el pensamiento democrático, en cambio, autoridad y autoritarismo son categorías irreconciliables. La autoridad democrática se caracteriza como la elección, plural y transitoria, de un mandato responsable, entendido como servicio calificado y experto, opuesto frontalmente a ciertas maneras autoritarias de asumir un cargo determinado.



Es por ello que el "autoritarismo", en el sentido de empleo de privilegios o prerrogativas para atentar contra los derechos de los demás y la negativa a tolerar la oposición o la divergencia, debe ser diferenciado de la "autoridad", que es cuidadosamente circunscrita y temporalmente concedida.

Considerando la **influencia**: el "poder" y la "autoridad" son dos categorías de la influencia; son polos que hacen referencia a la posibilidad que las personas o instituciones tienen para incidir en actos, pensamientos y deseos de otras. Desde una mirada habitual se sostiene que "autoridad" y "poder" frecuentemente coexisten con distinta presencia de uno, otro o ambos; por ejemplo: se puede tener autoridad legítima sin poder y poder sin pertenecer a la jerarquía.

Diversas formas de ejercer el poder

Poder institucional

Se tiene por delegación del grupo de personas que elige o por la institución superior que designa. El hecho de hallarse en el vértice más alto de la cadena jerárquica de la organización facilita el desarrollo y ejercicio del poder, mediante modos de proyección, influencia y control dentro de límites preestablecidos.

Poder del experto

Es ejercido por quienes elaboran informes o textos, y que se constituyen en asesores o son técnicos en algún campo.

Poder del control

Puede ser ejercido por quienes tienen contactos o información relativa a aspectos estratégicos de la institución. No necesariamente es ejercido por el directivo, sino por quien cuenta con esta información.

Poder económico

Claramente lo ejerce quien tiene el gobierno o control presupuestario o financiero.

Poder carismático

Debido a las características personales del directivo, ejerce influencia natural por su atractivo, o porque reúne condiciones para satisfacer las demandas de los individuos o de los grupos en algún momento determinado. Por cierto que el ejercicio del poder tiene el límite que le otorga la aceptación por parte de los miembros de la institución para cumplir con lo que él propone.

Poder referente

Se constituye sobre la base del deseo de los actores por identificarse porque desean agradarle o porque se adhieren a sus convicciones. Este "poder" se ejerce cuando la organización no ofrece a sus miembros suficiente interés; entonces el líder recurre a sus propias condiciones.

El poder no se ejerce en el vacío, sino que asume características particulares: implica a actores en contextos determinados, bajo condiciones particulares y con soportes normativo-legales que los hacen operar.

El peculiar poder de y en la escuela

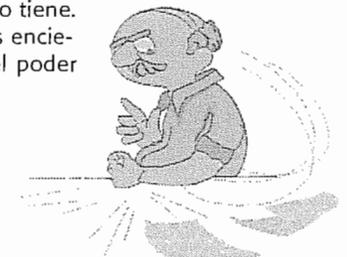
Lamentablemente, muchos hemos sido testigos de momentos en los que la contienda enfermiza por la obtención de poder ha puesto los intereses personales e individuales por encima de los grupales e institucionales de una escuela, en lo relativo a ofrecer espacios para la construcción de aprendizajes de calidad.

Podemos observar cómo los mecanismos de poder se instalan en la cultura escolar, la cual los provee de significado mediante la constitución y mantenimiento de algunas de sus creencias, costumbres, símbolos y rutinas. Incluso el lenguaje, las actitudes y las prácticas que se observan cotidianamente en la escuela se pueden interpretar desde el significado que las relaciones de poder les otorgan.

Stephen Ball, al hablar de la micropolítica de la escuela, hace referencia al "poder" y no a la autoridad formal, a la pluralidad de metas y no a su coherencia, a la disputa ideológica que en ella se observa y no a una supuesta neutralidad. Considera como parte de la vida institucional más bien al conflicto que al consenso, y manifiesta la existencia mayoritaria del control por sobre el consentimiento.

Consideramos que el poder no se identifica únicamente con la autoridad jerárquica; sabemos, y la experiencia cotidiana lo demuestra, que no sólo el director tiene poder: un grupo de oposición también lo tiene. Incluso, podemos afirmar que las normas y los rituales encierran un poder. De ahí que se pueda hablar tanto del poder de la escuela como del poder en la escuela.

Desde esta consideración se sostiene que el **poder en sí mismo no es ni bueno ni malo. Será la ética, el mundo de los valores, lo que funcione a modo de varita mágica, definiendo si el poder es "oro" o es "barro". Depende para qué se use.**



Algunas características interesantes

- El poder implica diferencias en la posibilidad de elección en cuanto a determinar las prioridades, y también la capacidad para llevar a la práctica las decisiones y controlar las resistencias o los intentos de oposición.
- El poder se manifiesta con varios grados de intensidad: va desde un poder aparente, que queda en las palabras, pasando por el poder latente y el poder activo y abierto, hasta llegar al poder coercitivo que obliga a cumplir las órdenes y los deseos de quienes detentan el poder.
La palabra sola -si no va acompañada por la capacidad de traducirla en actos-, la ilusión de poder o la errónea creencia de que existe poder donde no lo hay, son variedades del pseudopoder.
- Las formas no funcionales del poder, el antipoder, la abstención deliberada de usar el poder o de tomar decisiones, el ahorro de poder, el desgaste del poder, pueden ser técnicas para producir o impedir el cambio.
- Podemos plantear también que el poder "tienta"; de allí que algunos individuos consideran que es su "derecho" obtener estos privilegios, que en algunos casos sólo mediante el ejercicio del poder podrían obtener.
- Tener poder supone para algunos la posibilidad y/o derecho de emplear todo tipo de recursos, por ejemplo el puesto que se ocupa o el saber, para ejercer influencia sobre otros.
- Poseer poder da permiso para que uno o unos puedan tomar sus decisiones en el momento, del modo y de acuerdo con las condiciones que consideren más adecuadas.
- De alguna manera, otorga "derecho" para determinar qué está bien o qué está mal hecho.
- Como consecuencia, permite el ejercicio de control y fiscalización sobre las acciones de otras personas.
- El que posee poder obtiene muchas veces herramientas para imponer castigos y distribuir premios.
- Desde el vamos está relacionado con la posibilidad de ejercer influencia para modificar actitudes y creencias de otras personas.
- Se llega al extremo de entender que de este modo se otorga el "derecho" de elegir, de manipular y de decidir de un modo totalmente individual, sin tomar en consideración opiniones del resto.
- Se proclaman así a "soberanos", los que tienen el camino abierto para "reducir al silencio a sus súbditos".
- Está íntimamente unido a la posibilidad de tener acceso al uso y distribución de información de forma privilegiada.

El poder desde una concepción tradicional

- Es **INSTRUMENTAL U OPERATIVO**: es un medio o herramienta que sirve para el logro de un fin determinado.
- Es **INDIVIDUAL**: es algo que posee, que tiene un individuo o un grupo o una institución.

- Es **INTENCIONAL**: no se emplea sin querer, se toma la decisión porque sirve para algo.
Esta concepción tradicional está al servicio de una **concepción conservadora**, puesto que se intenta **impedir el disenso, la discusión**. No hay lugar aquí para la negociación y/o la participación.

ACTIVIDAD

Los poderes que supimos conseguir.

Relato de situaciones

Esta actividad tiene como propósito mirar colectivamente a la institución como campo permanente del interjuego de poderes.

1. En subgrupos, ejemplificar situaciones en las cuales se visualiza el uso del poder en la escuela.
2. Indicar, en los mismos subgrupos, cuáles son sus implicancias.
3. Presentar el trabajo.
4. En el grupo total: se sistematizan los aportes de los subgrupos, estableciendo relaciones de semejanza y diferencia.
5. Elaboración de conclusiones referidas a los obstáculos que en la institución generan los mecanismos de poder que obturan la concreción de resultados deseados en la tarea cotidiana.
6. Registrar los comentarios por escrito.

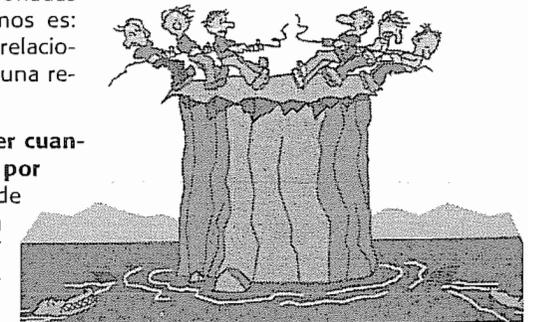
Concepción alternativa y complementaria del poder

Hablar de una concepción alternativa y complementaria del poder nos permite correr los límites de la noción de poder entendida únicamente como un atributo que se posee o no, y ubicarnos en la idea de poder como una relación que se puede establecer o no entre las personas.

El poder entendido como una relación facilita una mirada distinta sobre el funcionamiento institucional: ya no es sólo algo que una persona posee, sino que consideramos a las personas relacionadas entre sí.

Si las personas están siempre relacionadas entre sí, la pregunta que nos haremos es: ¿cuándo y bajo qué circunstancias las relaciones entre ellas se pueden considerar una relación de poder?

Se establece una relación de poder cuando existe un conflicto de intereses, por lo tanto se darán "luchas". La zona de interés de una persona puede ser la misma que la de otra persona, de ahí que aparezca un conflicto de intereses. "Mi zona de interés puede ser la



misma que la de otra persona". Hay un conflicto de intereses cuando las dos partes intervinientes quieren poseer lo mismo, y este "objeto de puja y de deseo" no se puede estirar para complacer a todos (es la misma torta) y, por lo tanto, todo lo que el otro obtenga se resta de lo que yo obtenga. De ahí que al conflicto de intereses se lo denomine "Conflicto de Suma Cero" (+5 -5= 0).

¿Por qué hay conflictos de intereses?

Porque vivimos en una sociedad humana. En ésta hay jerarquías a los fines de la organización del sistema social; esto facilita la existencia de conflictos de intereses, pero no los determina.

¿Qué puede suceder ante un conflicto de intereses?

Lo ideal es resolverlo; esto se logra si se instala la posibilidad de:

1. la **negociación** entre los directamente involucrados en la situación. La realidad cotidiana nos ha demostrado que esto queda muchas veces en una mera expresión de deseos o en un "deber ser" indicado por los textos y especialistas en el tema. Al no poder resolverse de este modo, los miembros de la institución perciben la situación como insostenible.

Aparecen entonces otros dos caminos posibles para enfrentar el conflicto: uno es más realista:

2. la **reconversión del conflicto**;

Y el otro, más perverso:

3. la instalación de una **relación de poder**.

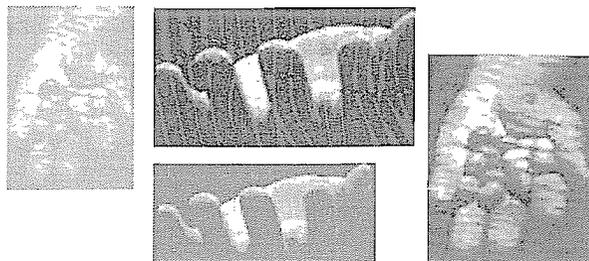
Ante una situación de conflicto de intereses se apela a una de estas tres modalidades, porque se hace imposible convivir cotidianamente con el desgaste que produce en las relaciones humanas e institucionales el enfrentamiento en función de dichos conflictos.

En consecuencia, éste es uno de los instrumentos que posee el Equipo de Conducción: conocer las posibles formas de afrontar los conflictos de intereses, analizar cada circunstancia y promover o descartar las que le parezcan adecuadas o inadecuadas, posibles o no posibles en cada circunstancia. Así ampliamos y resaltamos qué puede suceder ante un conflicto de intereses/derechos entre miembros de una institución.

1. QUE SE LO RESUELVA POR MEDIO DE LA NEGOCIACIÓN

NEGOCIACIÓN

Implica aceptar la posibilidad de ceder, de renunciar a algo porque obtengo algo a cambio. La negociación es una modalidad de funcionamiento constantemente buscada y deseada, pero no siempre encontrada y lograda.



2. QUE SE PROPONGA Y SE PRODUZCA UNA RECONVERSIÓN DEL CONFLICTO DE INTERESES

Significa ponerlo entre paréntesis. No siempre es posible o imprescindible que ese conflicto se resuelva, sino que se puede intentar subsumirlo en un **interés mayor**, esto es, **reconvertir el conflicto**.

Interés mayor

Por ejemplo, un proyecto común que nos convoca; de este modo, el conflicto original pasa a segundo plano. El conflicto original puede quedar, eventualmente, pendiente, entre "paréntesis".

3. QUE SE INSTALE UNA RELACIÓN DE PODER

Esta relación, tal como lo planteamos en este escrito, significa que una de las partes obliga a la otra a que haga algo que va contra sus intereses y derechos.

No siempre es imprescindible "garantizar" que ese conflicto se resuelva, sino que se puede intentar subsumirlo en un interés mayor, esto es, reconvertir el conflicto. La negociación siempre implica renunciar a algo porque obtengo algo otro a cambio. Resumiendo: ¿cómo se hace para que un conflicto de intereses no desemboque necesariamente en la instalación de una relación de poder? Si se negocia o se subsume el conflicto de intereses en un interés mayor, entonces no se entra en una relación de poder.

Relaciones de poder

En la idea de relación de poder, alguien ejerce poder sobre otro, cuando el primero hace actuar al segundo en forma opuesta a sus intereses y derechos legítimos.

EL DIRECTIVO

- Puede ser parte del conflicto de intereses, o
- puede observar que se está estableciendo o se ha establecido un conflicto de intereses entre dos partes (ejemplo: dos docentes entre sí).

En el primer caso, su accionar se ve condicionado por la relación de la cual él mismo forma parte; en el segundo caso hace una "lectura" de la situación que le permite decidir cursos de acción para, eventualmente, revertir situaciones.

El **poder se constituye en una compleja trama de relaciones** y significa considerar una serie de aspectos, a veces controvertibles.

Existen en forma permanente intereses conflictivos en el marco de las relaciones sociales. Esto quiere decir que la aparición de un conflicto o de intereses incompatibles entre sí no siempre es una cuestión de deseo o elección de las partes. Así el conflicto puede ser algo no buscado, no deseado e incluso puede ser que los involucrados no sean conscientes de su existencia, o que incluso no se pongan de acuerdo sobre su existencia.

Relación de poder es aquella relación que, una vez dado o establecido el conflicto de intereses, trata de ocultar, mantener o incluso legitimar el conflicto original. Una relación social puede en sí ser benigna, desear lo mejor para las partes, pero la relación de poder tiene un carácter coercitivo y manipulativo.

Cuando hablamos de poder en este sistema de relaciones sociales vemos que la cuestión no es simplemente "conseguir personas para hacer cosas (o no hacerlas)", sino que es una compleja relación de actividades y actitudes humanas tejida sobre la existencia constante de intereses conflictivos.

El consentimiento entre las partes no es lo que define una relación de poder: el poder se apoya fundamentalmente en la sumisión, no en el consentimiento. Al estar basado en un conflicto de intereses, en un avasallamiento de derechos, vemos que en realidad, es antagónico a las relaciones igualitarias y equitativas que las personas con un cierto grado de autonomía buscan y priorizan. Lo que deseamos es un consentimiento que provenga de un juicio racional; es decir, que se haya evaluado lo que se propuso y luego sea aceptado.

Es importante considerar que no son sinónimos conflicto y conflicto de intereses. Discutir posturas, enfrentar competencias físicas pueden significar situaciones de un alto nivel conflictivo, pero no las consideramos necesariamente conflicto de intereses, en la medida en que no signifiquen avasallamiento de los derechos mutuos: están en conflicto dentro de un marco de intereses comunes más amplios que los convoca.

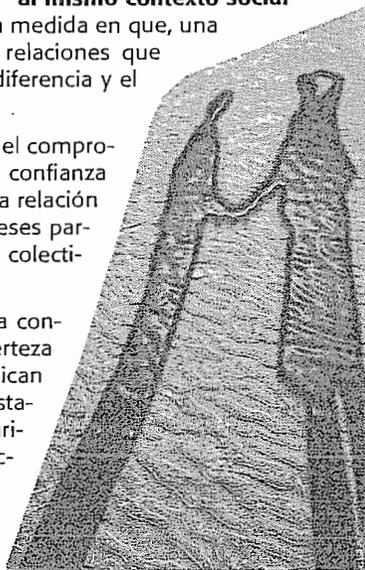
Las preguntas son: ¿por qué se instalan las relaciones de poder? ¿Por qué se puede buscar el poder? Porque el poder es en sí mismo seductor, produce "adicción". Puede ser que alguien diga: "Lo tendré por un tiempo limitado, en función de las circunstancias". Lo grave es que es muy probable que termine encontrando una o más razones que justifiquen continuar reteniendo el poder por tiempo indefinido.

Es necesario comprender que el poder "enferma" al mismo contexto social que lo produce, estimula o permite. "Enferma" en la medida en que, una vez instalado, impide o limita las posibilidades de relaciones que apunten a la igualdad, la equidad, el respeto por la diferencia y el valor de la búsqueda de acuerdos y consenso.

No cabe la menor duda de que el camino es tomar el compromiso de buscar relaciones que se construyan sobre la confianza mutua, donde la credibilidad de los participantes de la relación es esencial, donde se descubre la existencia de intereses particulares como así también la existencia de intereses colectivos, comunes y compartidos.

Marcar este camino no implica ingenuidad sobre la consideración del hecho de que nunca hay absoluta certeza sobre si los acuerdos a los que se pueda llegar implican siempre procesos de consentimiento, como manifestaciones de decisiones autónomas y que no hay seguridad de que no sean producto de algún tipo de coacción o coerción.

Hay un argumento muchas veces escuchado: "Ya que el poder es algo 'dado' en nuestra sociedad,



más vale tratar de ejercerlo sabiamente". Se pone aquí el acento en ideas como: "Yo sé lo que es mejor para vos", "lo hago por tu bien", "ya me lo vas a agradecer alguna vez", etcétera. Supone la no necesidad del consentimiento del otro, la convicción de que se conocen mejor que el otro sus necesidades e intereses. No necesitamos agregar cuán peligroso es este argumento para justificar las manifestaciones de poder.

La autoridad del educador debería ser definida en términos específicos, las ventajas y privilegios de la posición en la que ellos deberían estar pueden ser justificadas sólo en términos de la promoción de los intereses de los alumnos. Cuando la autoridad se torna autoritarismo, la educación en su más alto sentido deja de existir.

La educación debe incluir el proceso de identificar intereses y derechos humanos, y llevar implícita una relación de diálogo. La educación puede fortalecer habilidades para la crítica del poder a través de la ampliación de nuestra capacidad crítica de develar conflictos de intereses. La educación debe evitar producir relaciones de poder, y también analizar críticamente el porqué de las relaciones de poder.

El Poder, ética e ideología

Ya expresamos que un conflicto de intereses podía dar lugar a la negociación, a la instalación de una relación de poder o a la reconversión del conflicto.

Se comprende ahora mejor que subsumir el conflicto en algunos casos puede llegar a convertirse simplemente en un modo perverso de manejar la situación conflictiva.

No es éticamente correcto o aceptable **"inventar" un interés mayor (un peligro irreal) a partir del cual subsumir, reconvertir o "poner entre paréntesis" el conflicto:** esto es crear "fantasmas", peligros generalmente inexistentes, para evitar las manifestaciones de situaciones conflictivas: "No discutan tanto porque hay peligro de que se cierre el grado o el colegio y se queden sin trabajo".

Este "fantasma" externo o interno que nos ataca, nos convoca y nos lleva a renunciar momentáneamente a nuestra lucha producida por un conflicto de intereses; tenemos que poner nuestra energía para combatir a ese enemigo común y por lo tanto el conflicto de intereses queda así minimizado.

Inventar enemigos es una opción **no saludable y no ética.** Esto se da con frecuencia y tiene efectividad en lo inmediato. Provocar miedos para evitar conflictos es un mecanismo nefasto y perverso y sólo los principios éticos actúan como barrera para impedir acudir a ellos.

Por otro lado, sabemos que un interés mayor puede ser también un nuevo proyecto: una exposición, una feria, un texto. Frente a este proyecto que nos convoca, también podemos decidir que nuestros problemas conflictivos, sin ser olvidados, se ubican en un segundo plano.

Podemos ver entonces cómo, mirando especialmente los lugares de conducción, la opción entre buscar y proponer proyectos que impliquen crecimiento o apelar a fantasmas que impliquen destrucción es básicamente una opción ideológica, que indica la escala de valores que se sostienen y pone de manifiesto la conducta ética de quienes conducen la institución.

A modo de ideas-eje, resumimos:

- **¿Qué es un conflicto de intereses?:** es un conflicto de suma cero: lo que uno "gana", el otro "lo pierde".
- **¿Cómo entender también la palabra intereses?:** como los legítimos derechos.
- **¿Por qué hay conflicto de intereses?:** porque la misma sociedad humana, mediante el sistema de jerarquías que la conforman, los provoca.
- **¿Qué puede suceder frente a un conflicto de intereses?:** que se plantee la posibilidad de la negociación y una eventual solución; la reconversión del conflicto, cuando se vea la imposibilidad de resolverlo mediante la negociación o que se instale una relación de poder.
- **¿Cómo comprender al poder desde esta concepción?:** como un factor negativo para el funcionamiento institucional.
- **¿Cómo identificar cuándo hay o puede surgir un conflicto de intereses?:** saber cuáles pueden ser los intereses de las partes; pensar qué puede ser un interés para mí y qué puede ser un interés para los otros.
- **¿Como directivo, dónde puedo estar situado?:** como una de las partes de esta relación o como árbitro en ella.

ACTIVIDAD

¡¡¡Yo tengo el poder!!! Juego de las tarjetas

- Esta actividad tiene como propósito poner de manifiesto las concepciones y valoraciones habituales sobre el tema del "poder" en las instituciones, para reflexionar sobre ellas.
- **OBJETIVO:**
Reconocer el "poder" como elemento presente en las relaciones que se dan en la escuela.
- 1. En tarjetas, escribir, individualmente, palabras o expresiones que se relacionen con el tema del "poder".
- 2. Devolver las tarjetas a quien coordina la reunión.
- 3. Trabajo grupal: se reparten equitativamente, por grupos, la totalidad de las tarjetas producidas anteriormente.
- 4. Armar enunciados o frases con el conjunto de tarjetas recibidas.
- 5. Se presentan los enunciados, aclarando su sentido, si fuera necesario.
- 6. Se analiza en grupo total el trabajo realizado, empleando los siguientes parámetros:
 - diferencias entre poder, autoridad y autoritarismo;
 - relación entre conflicto de intereses y poder;
 - el poder como relación;
 - las relaciones de poder en la escuela;
 - el directivo y el manejo del poder;
 - otros.

CAPÍTULO 4**LA PARTICIPACIÓN**

Comprender el tema de la participación, nos permite apropiarnos de un instrumento para **analizar** el modo en que nos comportamos como directivos (es decir, para analizar **la vida de una institución**). Este concepto **-participación-** va unido al de estilo de liderazgo/conducción.

Más que una garantía de resultado, la participación es una modalidad de funcionamiento. Es una de las características que asume el funcionamiento institucional. Esta concepción implica tener en cuenta que más que una situación de "hay o no hay participación", vamos a considerar la existencia de un proceso participativo: "Se está logrando un mayor o menor grado de participación".

Grados, niveles, ámbitos...

Más que hablar de sí participación, o no participación, preferimos hablar de grados de participación, niveles de participación, ámbitos de participación, contenidos o aspectos que permiten la participación.

Entendemos la participación como un proceso y no como un estado; es deseable que los miembros de la comunidad educativa tengan cada vez más injerencia en la toma de decisiones, referida a la marcha institucional, contemplando siempre la diferencia de roles. En muchos casos, la participación tiene todavía carácter utópico, es más una meta que una realidad, un deseo que una necesidad; pero de todos modos sirve para dar dirección a nuestras acciones y para analizarlas.

ES IMPORTANTE ENTENDER:

¿Qué lugar ocupa la participación dentro de una institución, y qué lugar le damos nosotros como directivos dentro de una institución en funcionamiento? La participación es un concepto relacionado con el tener lugar en la toma de decisiones; no es simplemente estar enterado.

En la participación hay dos aspectos: el ideológico y el técnico. La variable ideológica hace referencia a los aspectos actitudinales; la técnica a los aspectos procedimentales y a los recursos de que se dispone o se debe disponer. La participación implica antes que nada una postura ideológica. No se trata de un problema meramente técnico. Desde los mandatos se trataría de una cuestión técnica: no se participa adecuadamente porque no se sabe cómo, no hay tiempo para ello.



Lo ideológico tiene que ver con nuestra actitud: es estar dispuestos a asumir los riesgos que implica que el otro participe, en tanto que participar es tomar decisiones. Actitud participativa: disponibilidad para que el otro forme parte de la toma de decisiones; esto supone renunciar a cosas que eran de mi único patrimonio.

Con respecto al **aspecto técnico**, muchas veces lo utilizamos para **obstaculizar**, porque en realidad **no interesa que el otro participe**. La pregunta clave es: ¿qué obtengo promoviendo la participación en la institución?

La participación tiene pros y contras. La variable a considerar no es la rapidez ni la eficiencia. Pensemos en qué país queremos vivir (relación con la democracia: no siempre es rápida o eficiente, pero en su lentitud puede darnos más garantía de respeto por el otro).

Volvamos nuestra mirada a la escuela, ¿qué se gana?

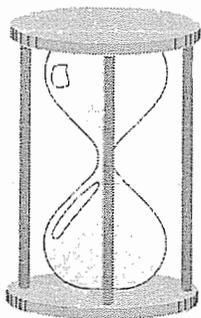
Se gana crecimiento de la autoestima, de la responsabilidad individual y compartida y del sentido de pertenencia. La valoración y las satisfacciones que se obtienen llevan a cada uno de los participantes a comprometerse con esa actividad, se juegan en ella.

El supuesto o principio ideológico del cual partimos es querer tener el estilo de conducción que promueva el mayor grado de participación. Si el supuesto no es éste, entonces usaremos lo técnico como obstáculo. Sabemos que se lo sostendrá como supuesto siempre y cuando se entienda que todos ganaremos algo con la participación del otro.

Crear que solamente por haber introducido el tema de la participación como tema constante en los discursos educativos actuales ya implica que **"todos participamos"**, **"ésta es una escuela participativa"**, es un error grande. A participar se aprende, no es una conducta innata. Todo lo contrario. Años de estar dependiendo de las indicaciones superiores, a las cuales podíamos adherir con mayor o menor grado, no nos prepararon para una súbita irrupción de pseudo participación; no siempre sabemos cómo realizarla y, por ende, no sabemos cómo propiciarla ni qué hacer con ella.

Participación

¿PROCESO INNATO O APRENDIDO Y ENSEÑADO?



Si decimos que se aprende a participar, entonces se enseña a participar; comenzamos así a vislumbrar el camino que debe transitar el Equipo de Conducción con respecto a la participación. Repetimos que creer en ella (aspecto actitudinal) es una opción ideológica; la participación no se promueve simplemente por razones técnicas; no siempre ahorra tiempo y esfuerzo; es una opción democrática en cuanto a la modalidad de funcionamiento de una institución.

Pensamos a veces que enseñar a participar es una pérdida de tiempo. Debemos pensarlo como una inversión de tiempo. Se aprende a participar cuando el individuo puede interiorizar esta condición humana de ser participativo por

pertenecer a grupos que habitualmente asumen estructuras democráticas y vivencian sus principios y derechos.

Es así como los individuos se van apropiando de los valores que subyacen a las prácticas participativas: el respeto por la opinión de los otros, la comprensión de la existencia de las diferencias y el valor que ello representa, la tolerancia por la disidencia de las minorías, la aceptación de las decisiones tomadas por la mayoría, el diálogo como modalidad para la solución de situaciones, la flexibilidad como actitud.

Es importante destacar que un estilo participativo de funcionamiento requiere del sujeto la capacidad de descentración y de admitir que el mundo no se mira desde una sola óptica, la propia, sino que existe multiplicidad de perspectivas. La participación debe pasar necesariamente por la comprensión de la existencia de diferencias y no por la búsqueda, a veces inútil, de semejanzas superficiales; participar es aceptar y comprender las diferencias: **buscar acuerdos no siempre es estar de acuerdo.**

La participación implica que los miembros se engargen en un entramado de relaciones vinculares, caracterizadas por el establecimiento de diálogos, confrontaciones, incluso alianzas y complicidades. En suma, se muestran en los procesos participativos todas las gamas de relaciones vinculares que se dan en una situación de encuentro entre personas que buscan en forma mancomunada la consecución de fines y metas considerados valiosos.

Estos fines y metas, muchas veces, en la institución escolar se concretan o sistematizan alrededor de proyectos, más o menos globales, más o menos focalizados. También es sumamente importante aprender a **dejar participar** a los otros.

Participación y concertación

Concertar da trabajo, requiere un esfuerzo individual, grupal e institucional. La búsqueda de acuerdos mínimos es lo máximo. El primer paso es poder descentrarse: comprender que hay un Otro que tiene posturas y opiniones, a veces más o menos valiosas, a veces más o menos coincidentes con las nuestras.

Para discutir hay que tener sobre qué discutir. No podremos confrontar opiniones si no escuchamos las opiniones de los demás; sólo sería cuestión de quien habla más fuerte o más convincente, cuando en realidad se comienza por quien escucha mejor y más atentamente al otro; ponerme en el lugar del otro me obliga a cuestionarme sobre los fundamentos, indagar razones, etcétera. Lo que se discute en el fondo no son simplemente las propuestas sino las razones de estas propuestas. Lo que se pone en juego son esencialmente concepciones: **concepciones de hombre, de sociedad, de escuela.**

No puede considerarse a una institución como participativa si real y cotidianamente no funciona a través de la delegación de tareas y la formación de equipos, así como la responsabilidad que le confiere a cada uno el desempeño de su función.

Es imprescindible la **delegación**, y también fijar con criterio de realidad la organización de espacios y tiempos, el organigrama y la asignación de funciones, entendidos como la **macroestructura de relaciones de coordinación de los grupos institucionales**. Se definen de este modo los estilos de convivencia, las normas que regulan dichas relaciones y el estilo de conducción y control.

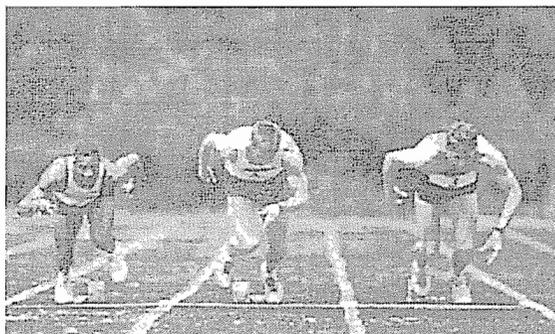
El **equipo de conducción** debe potenciar a través de técnicas adecuadas el funcionamiento coordinado de los grupos mediante participaciones claras, dirigidas a metas compartidas y que respondan a **necesidades institucionales** sentidas como mutuas y relevantes.

La participación y las razones para la participación no siempre son deseadas. Un aspecto fundamental para provocar, incentivar y generar la participación es la información. Muchas veces se convoca a la participación, que termina siendo simbólica y no real, sin brindar la información requerida. Muchas veces el que convoca teme perder poder; entonces no brinda datos que, si él los posee, lo ubican en un lugar diferenciado respecto de los demás. Si pensamos que dar información es dar parte de uno, justifica que muchos se nieguen a perder ese espacio de poder.

Participar es opinar y también tener el derecho y la obligación de participar en la toma de decisiones debidamente fundamentadas en saberes técnicos, sociales, específicos y requeridos para cada hecho particular.

Modalidades de participación

- La participación en la que todos quieren intervenir en todos los aspectos de la institución, bloqueando la toma de decisiones, es entendida como **anárquica**. El equipo de gestión escolar debe determinar los campos adecuados de participación para evitar que, por una falsa participación, se produzcan barreras o cortes en la toma de decisiones necesarias para la marcha institucional.
- Muchas veces la participación es **demagógica**; se “declara” el derecho a la inclusión en los grupos institucionales, pero llegado el momento de la toma de decisiones, se obtura la posibilidad de los demás a través de distintos mecanismos. En lo interno, el sujeto actúa desde presupuestos autocráticos.
- Cuando la participación es **forzada**, los miembros de la institución son compelidos a participar. Esto es sentido como impuesto desde fuera, pero internamente no se cree en su eficacia, ni en sus resultados, tampoco se respetan sus objetivos. Se termina por anular o limitar esa participación.
- Otra forma de participación muy frecuente en las instituciones es la participación **doc-trinal**, que expresa el deseo de todos de participar en la toma de decisiones, pero, llegado el momento de sostener la gestión de la acción, nadie se compromete. Se da sólo en palabras, termina siendo una mera declaración de principios, vacía en acciones concretas.
- La participación muchas veces es usada como **plataforma para reivindicar o luchar por el poder**. De hecho, estos sujetos no sienten adhesión a principios solidarios, coopera-



tivos o comunes, sino que las estructuras participativas son usadas en beneficio de su propia figuración. Por ello no hay que ubicar la participación únicamente en motivos emotivo-afectivos personales, quitando el ojo de la mira de la participación en tareas propiamente educativas.

- Hablar de participación es hablar de **autonomía**. ¿Por qué? Interpretar la autonomía como la capacidad de los actores institucionales para discutir las mejores maneras de lograr sus metas, implica la capacidad para definir sus propios destinos, correrse del verticalismo histórico, de la “bajada”, expresión muy usada y que sin duda denota sometimiento y poca creatividad.

Participación y autonomía, unidas, dan por resultado un proyecto institucional conveniente a las necesidades propias, y la conformación de un modelo institucional a la medida (cual sastre que identifica necesidad, medidas, gusto y posibilidades del cliente).

Se habla de transformar. ¿Cómo lograrlo si no es con autonomía y participación interesada y comprometida, por el placer de producir un trabajo concertado y desafiante?

Participación real y simbólica EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Según T. Sirvent, podemos expresar que, cuando se habla de participación, hacemos referencia a un derecho que tienen todos los miembros de una sociedad, derecho que no siempre es tan obvio ni natural, sino que procede de largos procesos de aprendizaje, e incluso muchas veces de conquista.

Si con **participación real** nos referimos a la posibilidad o al hecho de tener incidencia en la toma de decisiones, nos preguntaremos sobre el estado de situación en el ámbito educativo. En algo podemos acordar: no se puede participar con un discurso vacío, no se participa “en el aire”. Hay que tener una materia prima para plantearse que vale la pena participar. Y esta materia prima es justamente la posibilidad de apuntar a una mayor democratización del sistema educativo, con el mejoramiento de la calidad educativa.

¿CUÁNDO SE PUEDE HABLAR DE UNA PARTICIPACIÓN REAL?

Se observa cuando las acciones de los miembros de una institución producen real impacto en los procesos decisorios de la vida institucional.

¿QUÉ SE REQUIERE DE LOS INTEGRANTES?

Estar dispuestos a emprender un largo y a veces complejo proceso de aprendizaje, que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas referidas a un tema específico, y esencialmente aprendizajes referidos a modos de interacción social que apunten a modificar la predominancia de actitudes individualistas en el contexto social en general.

¿QUÉ SE REQUIERE DE LAS INSTITUCIONES?

Que comprendan el valor de la participación real, que estimulen, enseñen, abran espacios y generen instancias con diferentes grados de participación.

Cuando nos referimos a la **participación simbólica**, resaltamos aquella circunstancia donde los actores de una situación educativa son conducidos a creer que las acciones que realizan tienen un mayor grado de incidencia en las decisiones institucionales de lo que en realidad tienen. Es manejarse con un poder ilusorio.

Participación simbólica

Es hacer creer al otro que, mediante la realización de actividades, generalmente pre-diseñadas por otros para tal fin, está participando en la toma de decisiones. Pertenecen a esta categoría, por ejemplo, las actividades de colaboración que llevan a cabo los padres. La denominaremos participación simbólica sólo en aquellos casos en los cuales se intente convencer a los padres de que ésta es la forma de participación real que la institución espera de ellos.

¿Cómo podemos saber qué es una participación simbólica?

Porque las decisiones institucionales siempre pasan por otras vías, por otros actores. En estos casos, la participación real le cabe sólo a aquellos que poseen información pertinente; sobre la base de ella piensan cursos de acción y deciden cuáles son los más adecuados. Observamos en este caso que la proporción es: la minoría decide, la mayoría actúa siguiendo sus indicaciones.

¿En qué consisten las acciones en esta participación simbólica?

Se elaboran actividades que responden a un criterio general del "como sí". La información circula pero con diferente peso si es ascendente o descendente. La descendente tiene casi carácter de indicación o directiva, la ascendente sólo es tomada a modo de opinión o sugerencia, con carácter no vinculante. Se la denomina participación nominal.

Participar implica la actividad de diversos miembros de la comunidad educativa: docentes, padres, alumnos y otras entidades de la comunidad. Esta inclusión en la institución debe estar claramente definida y también "calibrada" a partir de las características reales de cada institución. Para participar hay

que saber. Podemos diferenciar distintos tipos de saberes, especialmente dos: uno referido al saber participar y otro al saber del rol desde el cual cada uno va a participar, el que se enlaza directamente con los saberes requeridos para la acción particular que se propone.

Hay, entre los miembros, participantes que no vienen únicamente de saberes diferentes, sino también de los roles diferenciados que ellos ocupan

con relación a la escuela, más específicamente, los roles en cuanto a la tarea.

La función del directivo es promover los procesos de reflexión y de desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas para la participación real, que actualmente no se expresan. Implica un proceso de aprendizaje continuo para modificar las representaciones sociales inhibitorias, reconocer a la participación como una necesidad humana y social, y desarrollar el "cómo" de la participación.

Los actores

Sugerimos este enunciado de responsabilidades para esta participación diferenciada, sin que implique una clasificación única ni excluyente.

➤ LOS DIRECTIVOS

- Deben garantizar amplios espacios de participación de toda la comunidad educativa en el planteo y desarrollo de proyectos educativos.
- Deben plantear instancias de comunicación a la comunidad en general para enriquecer y dar sentido de pertinencia comunitaria a los proyectos.

➤ LOS DOCENTES

- Deben contribuir en la elaboración, reflexión, puesta en práctica y evaluación de los proyectos institucionales, y participar en la génesis de la cultura colaborativa.
- Deben hacer propuestas claras de intervención para proyectar innovaciones colaborativas y/o personales.
- Deben llevar a cabo prácticas docentes coherentes con los proyectos educativos institucionales.
- Se comprometerán a poner en práctica actividades escolares que generen un modelo de acción democrática, para que los alumnos lo vivan, y lo aprendan mejor.

➤ LOS PADRES

- Deben estar informados de las acciones educativas intra y extraescolares.
- Deben mantener diálogos fluidos con docentes y directivos.
- Coadyuvarán, desde sus roles, a la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos.

➤ LOS ALUMNOS

- Participarán en la programación de las actividades de la institución, de acuerdo con sus posibilidades (estas posibilidades se refieren a los aspectos evolutivos, edad de los alumnos, cultura institucional, modalidades de funcionamiento de la escuela)
- Se comprometerán a realizar actividades caracterizadas por un estilo cooperativo de aprendizaje.
- Deben estar implicados en la definición institucional de sus deberes y derechos.

ACTIVIDAD

Yo participo, tú participas... ¿alguno participa?

- Esta actividad tiene como propósito contrastar los estilos de intervención que se ponen en juego en su escuela con el marco teórico abordado en este texto.
 1. Elabore un listado de aquellas características que se ponen de manifiesto en relación con la participación en su institución.
 2. Compare dichas características con las concepciones sobre participación contenidas en el texto.
 3. Enuncie los rasgos que cree viables hoy en su escuela: plantee las condiciones que deberían comenzar a darse para ello, estableciendo diferencias entre los roles.

Registre las ideas para ir habilitando mayores grados de participación efectiva de los diversos actores institucionales.

- Respecto de las decisiones tomadas, tener un abanico de posibilidades y anticipar, prever y evaluar qué sucedería. Es decir, analizar las variables para medir las consecuencias de la decisión tomada.
- Tener **información relevante** permite participar. Se necesita disponer de **información** referida al contenido o eje temático (información suficiente para la toma de decisiones).

Si el otro no tiene la información y lo "invito" a participar, entonces estoy en la participación simbólica. (Sin información no pueden tomarse decisiones pertinentes.)

Para participar: ¡¡¡Atención!!!

- La **pregunta clave** es: ¿qué obtiene cada uno de los miembros de una institución cuando se promueve la participación? ¿Qué se gana? Crecimiento de la autoestima. La valoración y las satisfacciones que se obtienen llevan a cada uno de los participantes a comprometerse con esa actividad, se juegan en ella.
- Planteamos entender la participación como un **proceso** y no como un estado. No diremos frases como: "En esta institución hay o no hay participación". Es mejor que los miembros de la comunidad educativa vayan teniendo cada vez más injerencia en la toma de decisiones.
- Debemos entender la participación como un continuo que nos permite hablar de grados de participación.
- La participación –la definición de sus grados, ámbitos y niveles- tiene **pros y contras**. La variable a considerar no es la rapidez ni la eficiencia. **Tendremos que pensar en qué país queremos vivir: qué relación se puede establecer entre los grados de participación que se promueven en la escuela y los que se pretenden en una sociedad democrática.**
- Los espacios para la participación se ganan e implican, al mismo tiempo, renuncias por parte del otro.
- **A participar se aprende y, por lo tanto, se enseña. También se aprende a dejar participar a los otros.** A veces, pensamos que enseñar a participar es una pérdida de tiempo. Debemos entenderlo como una **inversión de tiempo**. Si pretendemos que los actores institucionales participen, debemos enseñarles a participar.

Hay saberes que los actores a veces no tienen: saber **cómo participar**. Estos saberes se refieren a los mecanismos o procedimientos: discusión, consenso, persuasión; no olvidaremos que la participación requiere como mecanismo esencial la negociación.

Entendemos el proyecto no simplemente como algo definido, concluido, presentado en carpeta, sino como un proceso en construcción.

Facilita la explicitación de la propuesta institucional y sintetiza la oferta educativa de una escuela a la comunidad. Define los rasgos de la identidad institucional, sus objetivos y su estructura organizativa. Se constituye en una práctica que busca la transformación de la realidad; es la herramienta esencial para la gestión institucional, ya que, partiendo de la realidad, intenta transformarla dando sentido a la acción, planificada de modo compartido.

“El Proyecto Educativo Institucional es el proceso que permite el abordaje, la comprensión y la transformación participativa e integrada por parte de los sujetos que forman parte de la comunidad educativa, de la “cultura escolar” con el fin de construir la institución deseada.”¹

Una relación conflictiva

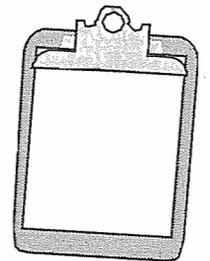
EL DIRECTOR Y EL PROYECTO

El Proyecto Institucional es el instrumento que da cuerpo al protagonismo institucional, que tiene como correlato el interés y el compromiso, ya que los actores no sienten como impuesto aquello que llevarán a cabo.

Facilita la correlación entre teoría y práctica, ya que pone en juego permanentemente la lectura de realidad y los aportes conceptuales y teóricos que los docentes poseen, lo cual, a su vez, favorece la profesionalización. Devela, para un directivo perspicaz, los nudos problemáticos en lo pedagógico-didáctico que le permiten conformar el proyecto de capacitación y asesoramiento interno.

Revela las necesidades institucionales y los criterios con que se seleccionan las propuestas de acción prioritarias. Pone de manifiesto el criterio de racionalidad con que se toman decisiones en torno al conocimiento que se tiene de una realidad determinada, el uso de recursos, generalmente escasos y traduce las políticas y la cultura institucional.

Hay una relación con lo que en el apartado de dimensiones del campo institucional ya enunciamos. El eje vertebrador de una escuela es la propuesta pedagógica que le ofrece a sus alumnos. El proyecto curricular se configura entonces como el conjunto de proyectos específicos que el equipo de docentes elabora y que forma parte esencial de las propuestas que se preparan para dar respuesta a algunos de los problemas de la dimensión pedagógico-didáctica.



EL PROYECTO CURRICULAR DE UNA INSTITUCIÓN DA RESPUESTA A ESTAS CUATRO CUESTIONES PRINCIPALES

- Qué enseñar.
- Cuándo enseñar.
- Cómo enseñar.
- Qué, cómo y cuándo evaluar.

A su vez, se nutre de cuatro fuentes

1. El Diseño Curricular jurisdiccional.
2. El proyecto educativo institucional o planeamiento institucional o planificación institucional (como suele encontrarse en diversos textos queriendo remitirse al mismo objeto de trabajo colectivo y participativo).
3. El conocimiento del contexto en que se inserta cada institución educativa.
4. La historia institucional, en lo que a prácticas educativas se refiere.

ACTIVIDAD

Dónde estamos, hacia dónde vamos y adónde queremos ir

- Esta actividad se puede utilizar para identificar, tanto el equipo de conducción como los mismos docentes, en qué medida perciben el modo en que la institución da respuesta a las necesidades de sus miembros.
- Intenta indagar en qué medida lo que la escuela brinda coincide con las expectativas de cada actor. Es en esta medida un potencial instrumento indagador de procesos y resultados.
- Pasos
 1. Definir los miembros que van a intervenir en esta actividad no es comparable el tipo de información que puedan brindar los padres, que el que puedan brindar los docentes.

<input type="radio"/>	PARTICIPANTE	ROL EN LA INSTITUCIÓN
<input type="radio"/>		
<input type="radio"/>		
<input type="radio"/>		

2. Los diferentes miembros llenarán el esquema que se muestra a continuación.

<input type="radio"/>	LO QUE SE DESEA OBTENER Y SE PERCIBE COMO AUSENTE	LO QUE SE DESEA OBTENER Y SE CONSIDERA QUE SE OBTIENE
<input type="radio"/>		

<input type="radio"/>	LO QUE NO SE DESEA OBTENER Y SE PERCIBE COMO AUSENTE	LO QUE NO SE DESEA OBTENER Y SE PERCIBE COMO QUE SE OBTIENE
<input type="radio"/>		
<input type="radio"/>		
<input type="radio"/>		

3. A partir de este cuadro se harán comparaciones y análisis entre las diferentes producciones, a los fines de llegar a conclusiones parciales y globales que permitirán identificar la imagen que se tiene y, en consecuencia, hacer propuestas de acción pertinentes.

<input type="radio"/>	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
<input type="radio"/>		

Los resultados pueden ser analizados de diversa manera, pero esencialmente nos permiten concluir una serie de aspectos.

- En algunos casos, la institución se maneja ignorando las necesidades de sus miembros. Ello no quiere decir que se deba dar respuesta a todas las demandas, pero sí se debe identificarlas y explicar claramente por qué razón no se puede dar respuesta a determinadas demandas. Una cosa es no responder, porque no se puede o no se debe, y otra cosa es no escuchar.
- Por otro lado, nos encontramos con que la institución da cosas que sus miembros no perciben como necesarias. En estos casos, también será responsabilidad del Equipo de Conducción explicitar las razones de su presencia, abordaje o tratamiento; aquello que los miembros tienen claro, en cuanto a la razón de su existencia, aunque no lo compartan, no lo percibirán necesariamente como arbitrario e impuesto autoritariamente.
- Registre los comentarios por escrito.

Consideraciones sobre la construcción del proyecto institucional

No se puede encarar un proyecto viable si los miembros de la institución no se sienten comprometidos.

Todos los miembros de este proceso proyectual deben estar dispuestos y comprender la necesidad de reflexionar sobre sus prácticas habituales, porque de esta reflexión sale

con mayor claridad el diagnóstico de situación. Al reflexionar sobre la propia práctica, tanto individual como grupal e institucional, se detectan problemas, falencias, deseos, necesidades, metas no contempladas; es decir, "bolsones" a ser llenados. Se requiere la identificación de códigos comunes.

Es una estrategia en permanente reconstrucción en función del acercamiento o alejamiento de las metas propuestas; por ello, flexible y abierta a la adaptación constante. Se intenta romper con la concepción tradicional de etapas secuenciadas, en la que se identifican procesos y resultados, para que, a través de esta concepción, se pueda establecer una relación dialéctica entre ambos.

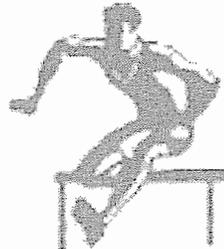
Responde a las necesidades de ese contexto particular para el cual se lleva a cabo el proyecto y da muestras de los grados de autonomía de sus miembros para innovar y crear.

Implica la consideración de la historia y de la cultura institucional, y su propia dinámica, tanto como las vinculaciones entre la escuela, las familias y, en lo posible, las instituciones comunitarias. Compromete a todos los miembros involucrados, pero desde el respeto por su heterogeneidad de intereses y valores y por sus posicionamientos.

Los docentes asumen la reflexión como una condición necesaria para identificar cursos de acción que viabilizan el proyecto y permiten su realimentación permanente.

Obstáculos que podemos encontrar

- Falta de códigos comunes: no siempre todos decimos lo mismo cuando decimos lo mismo.
- Falta de entrenamiento en la conformación de equipos de trabajo (por tradición individualista y aislacionista del rol docente: "Tus planificaciones las hacés solito, ¿me entendiste?").
- Falta de condiciones (espacios físicos y/o temporales, salarios adecuados, etc.) para encuentros de intercambio y participación.
- Falta de percepción de la necesidad del otro para alcanzar metas comunes.
- Este aislamiento no se refiere sólo al docente con relación a sus compañeros y Equipo de Conducción. También hay una tendencia al aislamiento con respecto al resto de la comunidad: es necesario comprender las ventajas de la incorporación de otros miembros a la gestión institucional para enriquecer la vida escolar. Estos actores deben romper la **endogamia** para llegar a una especie de **poligamia** -coexistencia de un "adentro" y algunos "afueras"-, en la cual no se desdibujan el perfil institucional y la distribución de responsabilidades y prerrogativas de cada uno. La pérdida de identidad institucional es el temor que siempre acecha al invitar a la participación en un proyecto a otros de "afuera".
- Dificultad para comprender que la gestión institucional es una práctica social y un proceso de orden técnico y político, que implica al conflicto como un elemento consustancial de ella. En consecuencia, la carencia de estrategias que permitan develarlo dificulta el desarrollo del proyecto institucional.



- Falta de condiciones que aseguren la participación real de los actores involucrados, que conlleva una seria dificultad para la construcción intersubjetiva, al decir de Chaves.

Proyectando un proyecto

Estratégicamente, el Proyecto Institucional es iniciado por algún grupo de actores, predominantemente el **equipo de conducción**, quien, a través de una convocatoria, inicia al proceso.

Sugerimos: no obligar a participar; establecer códigos comunes al empezar; no convocar, obligatoria y compulsivamente, a todos los estamentos desde el comienzo sino ir incorporándolos paulatinamente en función del objeto que se va conformando; formalmente, definir integrantes, responsabilidades y tiempos.

1. Identificar, construir y definir la imagen de "nuestra" escuela real

Esta imagen no es simplemente la que tienen los que conducen la institución. Es el producto de las diversas representaciones que de ella tienen los diversos miembros de la Institución. Hablamos de un proceso de construcción de la imagen compartida como punto de iniciación de un proyecto.

La imagen compartida está conformada por rasgos de identidad, que definen el marco contextual del quehacer institucional. Esta imagen institucional compartida da respuesta a la pregunta: ¿quiénes somos?

ACTIVIDAD

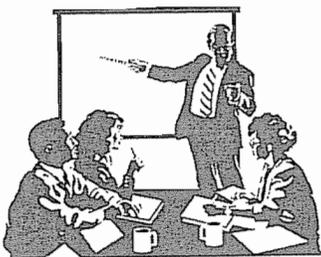
Imaginando imágenes

- Esta actividad tiene como propósito ayudar a la elaboración colectiva de la imagen institucional.
- Responder, individual o grupalmente, a las siguientes preguntas:
 1. ¿Cuál fue el contrato fundacional y cómo se sucede nuestra historia?
 2. ¿Cuáles son las características de este contexto?
 3. ¿Por qué están caracterizadas las relaciones entre los actores?
 4. ¿Ofrece esta escuela lo que la comunidad necesita?
 5. ¿Cuáles son nuestros objetivos?
 6. ¿Compartimos la teoría del aprendizaje y de la enseñanza que subyace a nuestras prácticas?
 7. ¿Conocemos y respondemos al marco normativo en que se encuadra esta escuela, es decir las normas que regulan derechos y deberes de los actores, y la norma curricular que prescribe la propuesta educativa?
 8. ¿Qué otros rasgos nos caracterizan y definen?
- En función de las respuestas, elaborar en grupo la imagen institucional.
- Registre las conclusiones, como parte del proceso de elaboración del proyecto.

Estrategias para la recolección de información

La modalidad de indagación que caracteriza este momento tiene mucho que ver con las estrategias, técnicas e instrumentos que se utilicen. El bagaje de técnicas de las que dispone el equipo de conducción facilita siempre el trabajo del colectivo institucional, es decir, el conjunto de personas que conforman la institución educativa.

En este sentido, observaciones, encuestas, entrevistas, cuestionarios, lectura de documentos, y el análisis que de todo ello se realice, brindan una riquísima información para definir la imagen institucional que se intenta conocer. Es interesante disponer de esta documentación de indagación y que esté bien hecha. Una técnica mal elaborada probablemente no ofrezca la información buscada; significa una pérdida de tiempo y esfuerzo además de una frustración para quienes la empleen, ya que no obtienen lo deseado.



En la institución se cuenta también con un número interesante de datos cuantitativos que proveen información que, leída adecuadamente y desde una visión instrumental, ayuda a obtener mayor claridad sobre la imagen institucional.

Hablamos en plural. ¿Por qué? Insistimos en que este momento está caracterizado por un trabajo compartido, que facilita realmente una conformación colectiva de la imagen que todos tienen de la institución.

Seguramente quien lea estas páginas se preguntará si, de acuerdo con la forma en que están previstos los tiempos institucionales, es posible tal trabajo colectivo. Volvemos a lo planteado en páginas anteriores: los tiempos no deben ser estáticos, se debe apelar a la creatividad, para correrse de lo conocido, para identificar otros modos de reunirse, encontrarse, aprovechar las habilidades de los miembros para producir en función de necesidades y propósitos.

2. Identificar, construir y definir la visión de "nuestra" escuela deseada

Definir la visión institucional implica considerar el modo en que los miembros de una institución perfilan la institución que se proponen.

La caracterización de la imagen institucional, propuesta en el momento anterior, ayuda a perfilar la visión que se propone ahora. A partir de la satisfacción o alejamiento de lo logrado a través de la historia y hasta el momento, se puede evaluar el acercamiento a lo que se desea llegar.

Cuando la imagen ha sido realmente construida por todos permite contar con un elemento altamente favorable para que el conjunto de la institución pueda aproximarse a la elaboración de su visión.

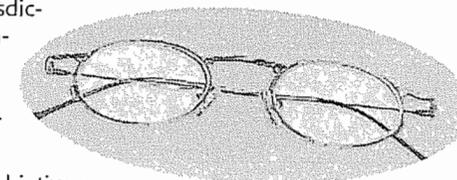
Consiste básicamente en la construcción compartida de una expectativa a lograr. Es necesario que los miembros de la institución se vean reflejados en esta expectativa con un criterio realista y viable. Si la formulación está altamente idealizada, esta visión será imposible de concretar.

Es sumamente importante transitar por el esfuerzo intelectual y emocional de construir metas posibles que alienten la continuidad del trabajo. Desde ya, no se deben dejar de lado las utopías, pero debemos acordar que las personas requieren, para continuar los proyectos, cuanto menos, ciertas concreciones. La formulación de lo posible acerca a lo deseado; seguramente posibilita, en esta modalidad estratégica de gestión, la reformulación de las visiones compartidas.

Es un momento difícil ya que no existe mucha historia en las escuelas de conformación de ideales comunes. Esto supone un "correrse" de la propia postura, aceptar el disenso, la diversidad de perspectivas. Pero se hace necesario un esfuerzo mutuo para acordar, consensuar para arribar a esa visión institucional.

Esto permite evitar la improvisación y reducir la incertidumbre ajustando y aunando esfuerzos; tornar más racional la tarea de docentes y alumnos, coordinando la participación y los recursos disponibles para alcanzar lo deseado por la comunidad educativa.

Un punto de referencia ineludible para la construcción de la visión es el diseño curricular jurisdiccional, ya que objetivos de la política educativa allí incluidos definen ciertas metas que deberán adecuarse, sin duda, en función de la historia, contexto y comunidad educativa.



En la base de la formulación del ideario, objetivo o meta institucional, se encuentran, de modo explícito o implícito, los presupuestos filosóficos, ideológicos, políticos y muchas veces religiosos de los actores institucionales. Forma parte también de su configuración el marco teórico subyacente a las prácticas docentes en tanto definiciones pedagógicas, psicológicas, y antropológicas.

Incluye consideraciones sobre estos aspectos

- Tipo de escuela deseada.
- Estilo educativo: rasgos del perfil humano que se desea formar.
- Modelo didáctico: concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje.
- Estructura de participación.
- Proyección comunitaria.

Esta definición de la visión da respuesta a un interrogante genérico: ¿qué pretendemos para nuestra institución?

ACTIVIDAD

Viendo visiones

- Esta actividad tiene como propósito ayudar a la elaboración colectiva de la visión institucional.
- Responder, individual o grupalmente, las siguientes preguntas:
 1. ¿Qué pretendemos con respecto a los procesos comunicativos que se llevan a cabo en la institución?
 2. ¿Qué pretendemos de la gestión institucional?
 3. ¿Qué pretendemos respecto de los aprendizajes de nuestros alumnos?
 4. ¿Qué pretendemos de los criterios, estilos y formas de participar y tomar decisiones?
 5. ¿Qué pretendemos acerca de la definición de los estilos de enseñanza y criterios de evaluación?
 6. ¿Qué pretendemos respecto de la relación con el entorno y la incidencia mutua?
 7. ¿Qué pretendemos sobre la continuidad de ciertos estilos de funcionamiento que han facilitado éxitos institucionales? ¿Tenemos claro cuáles han sido los factores causantes de ello?
- En función de las respuestas, elaborar en grupo total la visión institucional.
- Registrar las conclusiones como parte del proceso de elaboración del proyecto.

3. Identificar logros y problemas de “nuestra” escuela actualmente

CLARIFICAR LOS PROBLEMAS IMPLICA DIFERENCIAR SU CARÁCTER

- Problemas que son de incumbencia directa de la institución - problemas que provienen de otros contextos.
- Problemas individuales - problemas grupales y colectivos.
- Problemas momentáneos - problemas permanentes.
- Problemas de alumnos - problemas de docentes.
- Problemas del personal docente - problemas del personal directivo.
- Problemas del personal administrativo y problemas del personal de servicios generales.
- Problemas de empleados - problemas de empleadores (tomados en forma genérica, los empleadores incluyen desde un dueño hasta el Estado nacional).
- Problemas de empleados - problemas de propietarios (en el caso en que la institución tenga propietarios).
- Problemas con la comunidad hacia afuera (otras instituciones de la zona de influencia) - problemas con la comunidad hacia adentro (Comisiones de Padres, Asociaciones Cooperadoras).
- Problemas de recursos (personal, edificio, materiales diversos, etc.) - problemas pedagógicos (decisiones curriculares, propuestas de capacitación, etc.).

Esta posible caracterización tiene como propósito dilucidar la real posibilidad de encontrar modos de resolver los problemas. Es admitir que en algunos casos la solución más adecuada no está al alcance.

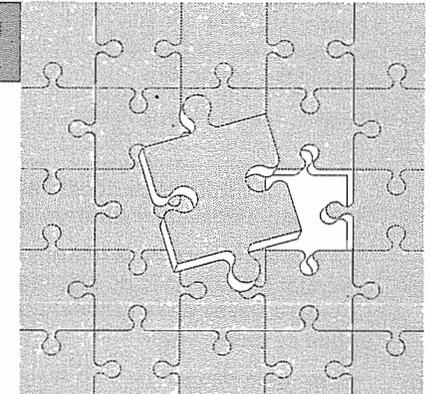
¿Qué puede suceder entonces?

1. Que se acepte que las soluciones posibles ante obstáculos institucionales exceden el campo de actuación de los miembros de la institución. Por ejemplo aquellos que provienen de la implementación de normativas de política educativa de la jurisdicción.
2. Que con el correr del tiempo se creen nuevos modos de abordaje de las situaciones problemáticas.
3. Que roten o cambien los protagonistas de una situación conflictiva y que ello genere nuevas condiciones de viabilidad.
4. Que se encuentren maneras de convivir con la situación problemática, ya que por el momento no se la puede resolver; la institución no puede quedar paralizada o frenada en su marcha.
5. Que se consideren otras variables intervinientes para redefinir la situación actual, comprobando que el peso del problema no es tal.
6. Que se pueda reinterpretar el problema desde un lugar no visualizado hasta el momento, por la incorporación de nuevas ideas, nuevas perspectivas, nuevos protagonistas.
7. Que se pueda reinterpretar la situación problemática, instaurando otras modalidades de intercambio social: flexibilización de los puntos de vista, instauración de espacios de diálogo, descentralización en la exposición del pensamiento, etcétera.

La explicitación de los problemas da respuesta a las preguntas: ¿qué nos pasa? ¿Por qué suponemos que nos pasa esto? ¿Con qué obstáculos nos encontramos para emprender y/o continuar en dirección hacia la institución que deseamos?

PARA FORMULAR PROBLEMAS HAY QUE TOMAR CIERTOS CUIDADOS

- Definir muy bien la situación de que se trata, una sola por vez (lo que significa un solo problema por vez);
- formular la situación con un calificativo que demarque el estado negativo de la situación;
- definir con precisión un *locus* espacial donde se pone de manifiesto el problema;
- definir el hoy (tiempo) en que el problema se pone de manifiesto.



ACTIVIDAD**Detectives en acción**

- Esta actividad tiene como propósito indagar los problemas y los logros institucionales.
- Responder, individual o grupalmente, a las siguientes preguntas:
 1. ¿Podemos percibir qué distancia hay entre la imagen institucional que hemos podido identificar y la visión que formulamos?
 2. ¿Podemos identificar nuestros problemas? (Enuncie cuando menos cuatro de ellos.)
 3. ¿Podemos identificar nuestros logros? (Enuncie cuando menos cuatro de ellos.)
 4. ¿Qué cuestiones han favorecido los logros institucionales que hemos identificado?
 5. ¿Qué factores han contribuido a la aparición de los problemas que hemos identificado?
 6. ¿Qué factores han incidido en la mayor o menor distancia que existe entre las metas institucionales y lo formulado por la política institucional?
 7. ¿Cuáles son las características de nuestra gestión y de nuestras prácticas que dificultan los logros?
- En función de las respuestas, elaborar en grupo total un listado compartido de aquello que se percibe como factores facilitadores u obturantes para la elaboración del Proyecto institucional.
- En función de las respuestas, elaborar en grupo total un listado compartido de los problemas para la elaboración de los proyectos específicos del Proyecto Institucional.

En la medida en que se identifiquen los logros y los problemas institucionales, será valioso definir cuándo se originaron o advirtieron, el grado de amplitud que tienen y cuáles son los actores involucrados.

Es deseable que se obtenga como producto un conocimiento más claro y profundo de:

- aquellas cuestiones que requieren de una pronta intervención;
- aquellas cuestiones que pueden esperar un momento o condiciones más favorables para su tratamiento, pero que pueden comenzar a abordarse colateralmente a través de otras acciones;
- los recursos positivos o negativos que circulan por la institución para la emergencia de problemas o éxitos;
- las condiciones institucionales más saludables o más “enfermas” y que requieren una particular atención por parte de los directivos para su cuidado;
- las cuestiones que unen y/o separan a los miembros entre sí y del contexto;
- condiciones que potencian la transformación o la reproducción de ciertas cuestiones, etcétera.

La información circulante en la institución (documentos, actas, estadística, registros de observaciones realizadas, etc.), más aquella que ex profeso se elabore (encuestas, cuestionarios, entrevistas, etc.), ampliarán la comprensión de problemas y éxitos institucionales.

Es valioso realizar un informe escrito de estos momentos; no se requieren largos “tratos” sino conclusiones sintéticas pero compartidas que permitan interpretar los problemas y reaseguren las decisiones tomadas y el tránsito al siguiente momento.

Uno de los riesgos a correr es realizar solamente una descripción de hechos, factores, situaciones. Lo interesante es desarrollar un ejercicio cognitivo que conlleve una justificación-interpretación de los problemas. Una descripción no fundamenta, no interpreta, sólo enuncia. Por ello, en este informe lo significativo está puesto en la posibilidad no sólo de enunciar sino de dar razones que, abordadas, faciliten la solución de la problemática hallada.

4. Elaborar proyectos específicos para dar solución a las problemáticas identificadas

Se organiza como un conjunto de compromisos de acción. Cada proyecto específico desagrega el proyecto educativo institucional. Cada uno se configura como las posibles alternativas que el conjunto de los miembros de una institución, según el rol y/o experiencia que tiene, plantea para el acercamiento a la visión institucional y como respuesta a los obstáculos hallados.

Este momento configura la peculiaridad de la respuesta concreta que cada uno asume en relación con la acción. Cuando hablamos de participación, caracterizamos la participación doctrinal; éste es uno de los momentos en que se puede poner de manifiesto, ya que no todos, al tiempo de hacer, concretan su esfuerzo. Más fácil es hablar que hacer. Es por ello que nos referimos al compromiso de acción.

ACTIVIDAD**“A la carga, dijo Vargas”**

- Esta actividad tiene como propósito facilitar la elaboración de proyectos específicos que den respuesta a los problemas. Por lo tanto, al momento de elaborar cada proyecto específico, conviene hacerse una serie de preguntas.
- Responder, en subgrupos conformados acorde con la problemática a resolver:
 1. ¿A qué problema damos respuesta? ¿Fue visualizado por todos como tal?
 2. ¿Qué nos proponemos? ¿Son reales y posibles nuestros propósitos o son utópicos?
 3. ¿Es coherente con el problema en cuestión la solución planteada?
 4. ¿Quiénes participaremos de este proyecto?
 5. ¿Qué pone cada uno para llevar adelante el proyecto?
 6. ¿Con qué recursos contamos para la viabilidad del proyecto? ¿Son suficientes, pertinentes y necesarios?
 7. ¿Qué actividades realizaremos? ¿Son compatibles con los recursos humanos y materiales con que contamos, o son sólo una declaración de deseos?
 8. ¿En qué momento las realizaremos? ¿Hemos destinado tiempo posible para la consideración de los imprevistos?
 9. ¿Con qué criterios e instrumentos evaluaremos el proyecto?
 10. ¿En qué medida éste es un proyecto que se articula con los otros proyectos que puedan existir en la institución? ¿Esta colaboración se da de modo tal que expanda o no sus beneficios –en forma amplia o estrecha–?
 11. ¿Dimos lugar a la participación real de los actores?
 12. ¿Alcanza un interesante nivel de comunicabilidad el proyecto elaborado?
 13. ¿Encontramos la oportunidad para gestionar colectivamente la acción?
- En función de las respuestas, elaborar los proyectos específicos.

LOS COMPONENTES DE TODO PROYECTO, SINTÉTICAMENTE, SON**1. NOMBRE**

Del proyecto.

2. OBJETIVO/S

Expresión de los logros que se espera alcanzar cuando se modifique la situación causa del proyecto.

3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Caracterización de las causas, obstáculos, problemas que motivan el proyecto, y de las alternativas de solución propuesta.

4. ACCIONES A REALIZAR

Tareas que se llevarán a cabo a fin de lograr los productos deseados.

5. ACTORES INVOLUCRADOS Y RESPONSABLES DEL PROYECTO

Aquellos que se comprometen a la acción. Identificación de los roles, responsabilidades y grado de vinculación con el proyecto.

6. RECURSOS, INSUMOS O COSTOS

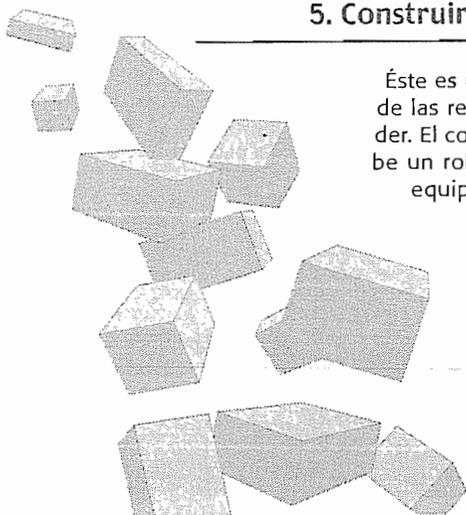
Los necesarios para la realización del proyecto: humanos, materiales, que se disponen o no en la escuela y que requieren ser adquiridos o conseguidos.

7. CRONOGRAMA DE LAS ACCIONES

Definición de tiempos tentativos para la acción.

8. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Definición de fuentes, técnicas e instrumentos requeridos para la identificación de los resultados específicos.

**5. Construir la viabilidad de los proyectos**

Éste es un momento relevante porque, a través de las relaciones, se juegan los espacios de poder. El conflicto entre miembros se potencia. Cabe un rol muy significativo a los integrantes del equipo de conducción para la generación de estrategias institucionales que disminuyan la incidencia de estos conflictos y el sinnúmero de turbulencias que generan los intercambios cotidianos y el abordaje de problemas. De este modo se construye la viabilidad del proyecto institucional.

ACTIVIDAD**“A caminar se ha dicho”**

- Esta actividad tiene como propósito facilitar la definición de la viabilidad de los proyectos.
- Responder, en los grupos que están elaborando los proyectos, las siguientes preguntas:
 1. ¿Cómo se dan las relaciones internas y externas de modo que podamos identificar si coadyuvan o inhiben el desarrollo de los proyectos?
 2. ¿Los compromisos que asumen los actores son reales o sólo manifestaciones ficticias y coyunturales?
 3. ¿Hemos aprovechado los saberes institucionales y personales para la concreción del proyecto institucional?
 4. ¿Disponemos de recursos y estrategias que ayuden a superar los obstáculos y favorezcan la implementación?
 5. ¿Hemos seleccionado aquellos problemas que tienen potencial de desarrollo?
 6. El esfuerzo que vamos a poner en cada proyecto, ¿tiene justificación en función de la incidencia institucional que ejercerá su implementación?
 7. ¿Tienen una buena articulación los proyectos encarados? ¿O se justifican por sí mismos dada la envergadura de los resultados?
 8. ¿Estamos en condiciones de hacer un buen seguimiento, control y evaluación del proceso? ¿Se constituye en un proceso autorregulador, al considerar la retroalimentación?
 9. ¿Podemos identificar a futuro los obstáculos con que nos enfrentaremos y conocemos su incidencia en la concreción del proyecto institucional?
- En función de las respuestas, continuar la elaboración de los proyectos específicos.

6. Evaluar el proyecto

Dice Chaves que evaluar significa asignar un juicio de valor a un hecho social (variable) a partir de un parámetro previamente establecido.

Sabemos que existen parámetros establecidos más allá de los propiamente definidos por cada institución, y tienen que ver con la misión que le asigna la sociedad a la escuela: educar.

Esto significa preguntarse, desde un criterio de cultura autoevaluativa que se debería ir gestando en las escuelas: ¿estamos ayudando a la igualdad de oportunidades?, ¿estamos favoreciendo la inserción más adecuada de los sujetos en la sociedad?, ¿nuestra escuela promueve la construcción de saberes y competencias socialmente reconocidas y deseadas?, ¿favorecemos la capacidad de reflexión de los alumnos, docentes, padres a través de la oferta institucional?, ¿con el estilo de funcionamiento favorecemos un estilo de vida democrática?, etcétera.

Responderse estas preguntas y otras semejantes, más aquellas que a lo largo de la construcción del proyecto institucional se vaya formulando el colectivo institucional, significa ir construyendo los parámetros a los que se refiere Patricio Chaves.

El ideario, imagen, meta que construye cada escuela colectivamente para dar respuesta a las demandas sociales de cada contexto, configuran el marco para la definición de acciones y su evaluación.

Pero contrariamente a lo que se pensó durante mucho tiempo, la evaluación no se ubica única o exclusivamente al final del año, al final de la implementación de los proyectos. La evaluación es un proceso continuo. Esto no invalida determinar algunos momentos críticos (o no) para la implementación transversal de alguna estrategia que permita identificar resultados parciales en la marcha del proyecto o de los proyectos. Esencialmente, el seguimiento facilita la construcción real de la marcha del proyecto institucional y permite las correcciones de la ruta seguida para su autocorrección, o para la transformación de algún elemento no deseado.

Hacer viable, o lo más viable posible, un proyecto específico o el proyecto educativo institucional requiere tener en cuenta varios factores que pueden operar como obstáculos o facilitadores para la acción: *factores técnicos* (contar con la tecnología requerida según el caso), *factores organizacionales* (madurez colectiva de la institución para llevarlo a cabo), *factores económicos* (el que más se considera pero que no es el único al momento de tomar decisiones sobre la posibilidad de concretar un proyecto) y, esencialmente, *factores políticos* (voluntad y apoyo o resistencia de los miembros para hacer o no lo deseado).

ACTIVIDAD

“¿Y por casa cómo andamos?”

- Esta actividad tiene como propósito facilitar la comprensión de que la evaluación se constituye en el autorregulador institucional. En la medida que puede identificar la brecha entre lo que la escuela “es” y lo que “desea ser”, y asuma esta conducta como habitual, irá construyendo el estilo más adecuado para la toma de decisiones permanente para la mejor vida institucional.
- Responder, en los grupos que están participando de los proyectos, las siguientes preguntas:
 1. ¿Hemos podido dar cumplimiento a lo planteado?
 2. ¿La implementación de los proyectos está produciendo los resultados provistos?
 3. ¿La emergencia de los conflictos pudo ser resuelta con los recursos humanos y materiales con que contábamos o requirió un esfuerzo sobreagregado y demostró el éxito?
 4. ¿Los actores cumplieron con lo pactado? ¿Cómo y por qué?

En función de las respuestas, evaluar los proyectos específicos.

Reflexiones sobre una actividad

Además de evaluar el Proyecto Institucional y los proyectos específicos, es enriquecedor plantearse modalidades de evaluación de cada uno de los aspectos o momentos propuestos en nuestro escrito. Para ello les acercamos una serie de preguntas que podrán actuar a modo de disparadores para la reflexión sobre la práctica y plataforma para eventuales modificaciones en la marcha del Proyecto Institucional. Seguramente el lector podrá formular otras preguntas relacionadas con su institución.

Cuando se define la imagen

- ¿En qué medida se ha adquirido una comprensión más amplia de la escuela, de sus momentos históricos, de sus procesos de desarrollo?
- ¿En qué aspectos ha variado la percepción que los miembros de la institución tienen de ella?
- ¿Los miembros de la institución pueden registrar la peculiaridad de su escuela, en comparación con otras?
- ¿Los miembros de la institución estarían ahora en mejores condiciones para definir las características de la escuela que desean?
- ¿Los miembros de la institución tienen mayor claridad en cuanto a lo que caracteriza su mayor o menor grado de pertenencia y compromiso?

Cuando se delinea la visión

- ¿Qué dificultades se les presentaron en los encuentros realizados para construir la visión?
- ¿Qué lograron acordar en estos encuentros?
- ¿Qué grado de representatividad consideran que tienen los miembros de la institución en la visión elaborada?
- ¿Cómo se ha procurado que se difunda esta visión entre toda la comunidad, a los fines de que puedan compartirla?
- ¿Ha comenzado a constituirse esta visión en referente necesario de consulta para los emprendimientos institucionales?

Cuando se identifican logros y problemas

- ¿En qué medida los miembros han comenzado a apoyarse en logros individuales, grupales e institucionales para mirar de otra manera la posibilidad de solucionar dificultades?
- ¿Qué grado de significatividad individual, grupal y colectiva se otorga a los problemas caracterizados?
- ¿Se han detenido en una sola de las dimensiones institucionales o han tomado los recaudos necesarios para dirigir una mirada crítica y reflexiva sobre todas las dimensiones?
- ¿Ha cambiado el grado de problematización otorgado a algunas de las situaciones institucionales, a partir de la discusión colectiva?
- ¿En qué medida han considerado la posibilidad de que los problemas institucionales se puedan modificar de un modo global e interrelacionado?

Cuando se elaboran proyectos específicos

- ¿Qué grado de relación se detecta entre estos proyectos específicos y la visión de escuela deseada?
- ¿Qué grado de compromiso de los miembros de la institución se detecta en la enunciación de las acciones?
- ¿Qué grado de pertinencia tienen las decisiones tomadas para la elaboración de los proyectos?
- ¿En qué medida es clara, legible y comunicable la enunciación de los proyectos?

Cuando se construye la viabilidad de los proyectos

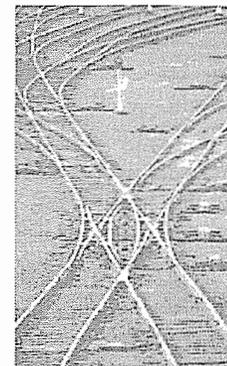
- ¿Qué criterios se han tomado en cuenta para considerar que un proyecto es más o menos viable?
- ¿En qué medida estos criterios coinciden con el espíritu general plasmado en la visión institucional?
- ¿En qué medida las decisiones tomadas consideran los logros y problemas detectados previamente?
- ¿En qué medida se ha acudido a fuentes de información orales y escritas, formales e informales, de tipo cuantitativo y cualitativo, individuales y colectivas, preexistentes o elaboradas ex profeso?
- La información producida ¿fue distribuida adecuadamente, por los canales pertinentes, a las personas indicadas, para poder tomar decisiones?
- ¿En qué medida se tomaron en consideración los recursos existentes o por conseguir, tanto materiales como humanos?

CAPÍTULO 6**EVALUACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS****Concurso:****“ELIJA TÍTULO PARA ESTA PARTE”**

Buscar un título atractivo para esta temática es complejo. ¿Cómo hacer para que se refleje nuestra intención constructiva en un título que sea a la vez aclaratorio del contenido, que exprese las dificultades que se le presentan a un directivo de escuela y que al mismo tiempo estimule en un directivo las ganas de acercarse a este tema, tantas veces abordado en textos, y que muchas veces se le presenta como el espejo de lo que no hace, de lo que debería hacer o de lo que no hace adecuadamente?

Deseamos aclarar desde el comienzo una serie de consideraciones.

- Con respecto al tema de la evaluación, hay muchas posturas teóricas en la actualidad, las que no siempre acuerdan entre sí, pero a las que muchas veces intentamos dirigir una mirada complementaria, entendiendo que a veces describen aspectos parciales de un fenómeno complejo, que pocas posturas teóricas pueden abarcar en su totalidad.
- Tratamos de seleccionar y contextualizar aquellos lineamientos que nosotros consideramos que dan respuestas operativas y funcionales a las necesidades y demandas de los directivos de escuelas, más que intentar disquisiciones o cuestionamientos a las diversas posturas, desde un lugar más teórico.

**Títulos posibles**

- La evaluación como variable que atraviesa la escuela.
- La evaluación: ¿una actitud o un procedimiento?
- La evaluación entendida como postura ideológica.
- Necesidad de pasar de planteos meramente técnicos sobre la evaluación a planteos de orden ideológico.
- Evaluación: no sólo “cómo”, sino principalmente “por qué” y “para qué”.
- Evaluación: no sólo “qué”, sino principalmente “quiénes” y “para quién”.

Esta selección de títulos posibles ya expresa claramente nuestras ocupaciones y preocupaciones sobre este tema, que deseamos compartir con nuestros lectores.

¿Es lo mismo antes que ahora?**LA EVALUACIÓN COMO ACTITUD****Concepción clásica de la evaluación: el lugar del “deber ser”**

Si partimos de una concepción clásica, hablar de evaluación implica y/o implicaba ubicarse con la **mirada puesta en un “deber ser”**, es decir, nos ubica en el plano de la interpretación normativa, define un ideal por alcanzar.

Nota

1. P. Chaves, *Gestión para instituciones educativas: Un enfoque estratégico para el desarrollo de proyectos educativos*, MCE, 1995.

Lo interesante es que este “**modelo ideal por alcanzar**” se constituye en un espejo donde podríamos ver reflejado lo que efectivamente sucede en las escuelas; por lo tanto también sirve para evaluar el “éxito” de lo planificado o el “fracaso” o falta de cumplimiento de las acciones.

Se constituía así la evaluación en un proceso que servía para juzgar hasta qué punto las acciones realizadas se ajustaban o no a las enunciadas en la planificación normativa.

En esta consideración, la evaluación pone el acento en emitir juicios valorativos u opiniones sin necesidad de una mayor fundamentación: lo que vale es, casi matemáticamente, su grado de concordancia -alejamiento o acercamiento- a las normas previstas.

Entender la evaluación -antes o actualmente, de un modo obsoleto o permanente- como **medición del grado de acercamiento o alejamiento a modelos o normas prescriptas** nos permite advertir algunas cosas interesantes.

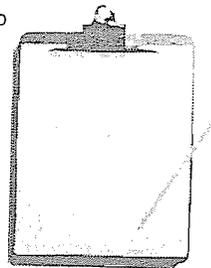
Características de esta concepción

- No se plantea a la evaluación como una manera posible de advertir el “porqué” del comportamiento de los actores institucionales, ni la razón de su desempeño.
- Es por ello que esta concepción de evaluación no facilita la toma de decisiones que permita continuar o retomar, de ser posible, cursos de acción previstos.
- Tampoco dirige la indagación hacia causas o factores que operaron sobre el desarrollo de dichas acciones a fin de modificar la ruta de acción, de ser necesario, para orientarse así hacia los logros deseados.
- En otras palabras, esta concepción de evaluación no facilita, muy por el contrario, limita o inhibe la toma de decisiones.

Concepciones actuales sobre la evaluación. ¿Qué está pasando y por qué?

1. Es a partir de las consideraciones previas que podemos ahora plantear que una interpretación actual sobre la evaluación la concibe más **como una actitud y como un instrumento adecuado para orientar acciones futuras**.
 - **Definirla** como actitud pone el acento en los aspectos ideológicos del accionar evaluativo dentro de las instituciones educativas. Es preguntarnos para qué evaluamos, a quién o quiénes les sirven los resultados de los diferentes procesos evaluativos que se puedan encarar en el ámbito educativo, en los diversos “nichos ecológicos” que podamos considerar, desde el aula hasta el país en su globalidad.
2. Queremos resaltar la concepción de evaluación como el proceso por el cual se **obtiene información, se elabora y produce información y se proporciona y distribuye información**.
 - **Obtener información**. Por ejemplo: de una prueba de los alumnos o de un cuaderno de clase, de una observación de clase, de la organización de los tiempos institucionales, de la distribución de los espacios, etcétera.

Algunas de sus problemáticas: cómo elaborar instrumentos adecuados para obtener información pertinente.



- **Elaborar y producir información**. Por ejemplo, adjudicar una nota a un trabajo de los alumnos, construir un juicio valorativo sobre el desempeño de un docente, considerar, calificar o ponderar el nivel de participación real del equipo docente en las acciones propuestas, etcétera.
 - Deseamos discriminar entre el “obtener” información producida por otros, pruebas de alumnos, desempeños de docentes, etc. y la “elaboración” de información que realiza el evaluador; la nota que ponemos puede surgir de la producción de un alumno, pero no es él quien la elabora, es el evaluador.
 - La calificación o ponderación de un desempeño docente no es el docente quien la produce -en todo caso la puede “provocar”-; esta ponderación es el evaluador quien la produce.
 - No queremos dejar de señalar, de un modo lo más explícitamente posible, que esa elaboración puede consistir tranquilamente en un juicio de valor, y que ello no implica adoptar una concepción clásica.
 - En la concepción clásica, el lugar del juicio de valor es la única razón de su existencia; en la concepción que sostenemos, el juicio valorativo es uno de los modos que puede presentar la elaboración de información y está esencialmente el servicio de comprender las múltiples variables que intervienen en la situación educativa.
 - Esta explicitación procura evitar que el lector pueda tener problemas para la comprensión del texto más adelante, cuando se habla de los aspectos éticos, con el cual no intentamos contradecirnos, sino más bien complementar ideas.

Algunas de sus problemáticas: cómo construir parámetros adecuados para producir información con un mayor grado de validez y pertinencia.

- **Proporcionar o distribuir información**. Por ejemplo, entregar un informe para los padres de un alumno, hacer una devolución a un docente, elevar informes a la superioridad, entregar al conjunto de los docentes un informe sobre los resultados de un proyecto curricular colectivo, etcétera.

Algunas de sus problemáticas: cómo distribuir la información evaluativa de tal modo que sus receptores la comprendan de una forma semejante a como fue originalmente producida, es decir, que se atengan a la esencia de la información.

3. La información evaluativa es útil y necesaria para **juzgar alternativas de decisión**, es decir, para **tomar decisiones que incidan en la situación educativa** de alumnos, docentes, escuelas y sistema educativo en general.
 - La información debe permitir tomar decisiones, desde los diferentes roles, a los participantes de la situación educativa. Por ejemplo:
 - **Docentes**. Decisiones sobre contenidos seleccionados y a seleccionar y estrategias empleadas y a emplear, etcétera.
 - **Padres**. Decisiones sobre las actividades escolares y extraescolares de sus hijos y sobre su propia participación en las actividades institucionales, etcétera.
 - **Alumnos**. Decisiones sobre sus prioridades en materia de estudio, sobre su organización de la actividad escolar, etcétera.
 - **Directivos**. Decisiones sobre distribución de espacios y tiempos, sobre distribución de responsabilidades, etcétera.

- Una verdadera evaluación es aquella que provee información acerca de las prácticas educativas y de sus resultados en cuanto aclara las condiciones institucionales y contextuales que efectivamente favorecen los procesos de aprendizaje.

4. Es un proceso dinámico, abierto y flexible.

- Entender a la evaluación como un proceso dinámico y abierto permite tratar de sumar ideas más que restar y acotarlas.
- El evitar declaraciones dogmáticas nos ayudará y permitirá correr del lugar de la pelea y comenzar a comprender que probablemente las diversas concepciones que hay sobre evaluación más que contrapuestas son complementarias.
- Son complementarias en la medida en que, al abordar un campo tan complejo como lo es la evaluación, habitualmente se tiende a abordar aspectos parciales, a poner la mirada en un lugar determinado y no en otro.
- Es desde esta idea de la evaluación como proceso dinámico, abierto y flexible, que nos proponemos leer las múltiples conceptualizaciones, sugerencias y prácticas que cotidianamente nos llegan.

Ejemplos de esta diversidad

- Los que se ubican en la discusión sobre la adecuación o inadecuación de instrumentos para la evaluación.
- Los que se dedican a analizar la relación entre evaluación y calidad educativa; la relación entre el proceso evaluativo y los procesos de cambio en la educación.
- Los que analizan la incidencia de diversos paradigmas en las ideas sobre evaluación.
- Los que se preocupan por la relación entre posturas ideológicas y actitud frente a la evaluación; la relación entre evaluación y control, entre evaluación y relaciones de poder, etcétera.
- Los que ponen la mira en la incidencia que el proceso de evaluación tiene en los diversos actores de la situación educativa; grados de participación, grado de compromiso en el proceso de obtención, elaboración y difusión de información evaluativa, el efecto que la evaluación produce en estos mismos actores, ya sea estrés, desafío, o temor desde lo psicológico o también la incorporación o exclusión en diversos ámbitos de la vida social; niveles superiores del sistema educativo, el mundo laboral, etcétera.

5. Existe una íntima relación entre evaluación y gestión institucional.

- Un directivo tiene hoy certeza acerca de la necesidad de los procesos evaluativos para el mejor desarrollo posible de su gestión institucional.
- Es por ello que sostenemos y compartimos la idea de que **la evaluación es una herramienta de gobierno, de conducción.**
- Existe una íntima relación entre **gestión institucional y evaluación: son instrumentos para la calidad.**

6. Se propone facilitar el cambio y posibilitar la mejora del proceso educativo.

- La evaluación así entendida pone el acento en la calidad educativa. Este concepto ubica a la evaluación en una relación complementaria y necesaria, desde la visión más micro del aula hasta la visión más macro de todo el sistema educativo.

- Bajo esta mirada, la evaluación es una variable que atraviesa y conecta todos los niveles, sistemas y subsistemas educativos del país.
- De este modo cada institución se siente copartícipe de los procesos de cambio: la evaluación que se realiza en su grado, sala, división, curso, escuela, está de algún modo relacionada con los cambios educativos que todos deseamos, independientemente de mayores o menores acuerdos que se puedan tener con las propuestas de cambio de las diferentes instancias institucionales.

7. La evaluación, al poner su mirada en el **ámbito del proceso curricular, de las prácticas docentes, del funcionamiento del equipo de conducción, y del proyecto institucional**, apunta a entender la calidad de la educación como producción colectiva, y propende a instalar una **cultura evaluativa**.

Ojos y anteojos para enfocar la evaluación

La evaluación no es un fenómeno simple. Las múltiples definiciones que podemos encontrar, los diferentes modos en que ella es entendida, analizada y realizada dependen de múltiples factores.

¿A qué se deben estas diferencias? ¿En dónde ponen el acento cada una de estas definiciones?

Se pueden referir a:

- Los instrumentos que se emplean.
- Los actores que se considera que deben estar involucrados.
- La incidencia de las diversas instancias del sistema educativo, etcétera.
- Las diferencias referidas a enfoques paradigmáticos.

Es interesante hacer notar que muchas veces en nuestras prácticas habituales coexisten diversos enfoques —a veces contradictorios entre sí—, sin que podamos identificarlos claramente, o sin saber incluso que se deben a concepciones de base diferentes. A veces hasta creemos que las diferencias en el modo de entender o llevar a cabo los procesos evaluativos se deben a una mayor o menor experiencia o a una “cuestión de gustos”.

Creemos que explicitar estos enfoques permite proveer a nuestros lectores de un instrumento para hacer un análisis reflexivo de su propia práctica evaluativa, a fin de fundamentar su presencia o elaborar propuestas de modificación.



MODELO CUANTITATIVO O EXPERIMENTAL, TAMBIÉN DENOMINADO TECNOLÓGICO

- Se basa en el paradigma positivista, implica:
 - Pretensión de objetividad.
 - Existencia de un único procedimiento hipotético-deductivo para la verificación de hipótesis.

- Necesidad de una estricta metodología estadística de operacionalización de variables con un estricto control de ellas.
- Exigencia de búsqueda de información cuantitativa mediante medios e instrumentos objetivos.
- Fuerte creencia en la neutralidad tecnológica y en la verdad igualmente significativa y relevante para los diferentes grupos de interés.

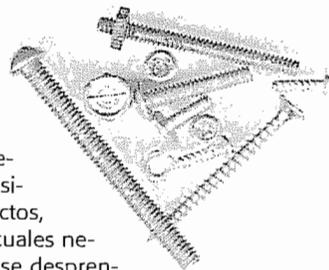
MODELO CUALITATIVO, DE TENDENCIA COMPRENSIVA

- Constituye un paradigma alternativo que entiende que la evaluación es siempre relativa e intenta valorar los procesos y resultados de un programa educativo.
- Sostiene que la posición del evaluador no es ni puede ser neutral.
- Considera que los resultados no pueden compararse con objetivos preestablecidos, observables y cuantificables.
- Intenta evaluar tanto los efectos secundarios y a largo plazo como los inmediatos y planificados.
- Intenta recapturar los procesos de enseñanza y de aprendizaje -y su singularidad- en situaciones concretas de un curso determinado en el aula y en las instituciones.
- Se propone la incorporación de estrategias que permitan interpretar la pluralidad de la situación mediante flexibilidad en las observaciones, las entrevistas, los análisis de documentos y cuestionarios.
- Considera que esto no significa ignorar los datos cuantitativos ni tampoco sugiere olvidar los resultados, sino establecer un justo equilibrio entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre atención a procesos y a productos.
- Se propone comprender una realidad a la cual considera como compleja, singular y cambiante, que está definida por la construcción e intercambio no sólo de comportamientos y conocimientos, sino principalmente de significados, intereses y sentimientos.

Primera vuelta de tuerca SOBRE LA EVALUACIÓN

Llegados a este punto de interpretación de los diferentes paradigmas interpretativos, nos proponemos compartir con ustedes la siguiente conceptualización sobre **evaluación: proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula y la escuela sobre la base de las cuales se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del currículum. La evaluación más que medir, intenta valorar.** (A. I. Pérez Gómez).

- Podemos ahora hacer referencia a los siguientes aspectos, no todos los cuales necesariamente se desprenden de la definición anterior, pero sí son "despertados" por ella:
- Es un proceso.
 - Busca delimitar ámbitos.
 - Procura obtener información útil y pertinente.
 - Necesita llevar a cabo un análisis e interpretación de los datos obtenidos.



- Considera parte de la evaluación la elaboración de hipótesis o conclusiones.
- Busca explicar las situaciones consideradas de interés áulico e institucional.
- Tiene como finalidad el proporcionar insumos que apoyen los procesos de toma de decisiones de los diversos actores.
- Las decisiones a tomar pueden hacer referencia a diferentes instancias, desde el nivel nacional macro-social hasta el institucional y áulico.
- Con respecto al cuándo, puede ser:
 - Focalizada o puntual. Cuando se desencadena ante un momento de crisis.
 - Periódica. Cuando se lleva a cabo en intervalos de tiempo predeterminados.
 - Constante y permanente. Cuando forma parte de las actividades habituales.

¿Podemos hablar de reglas de juego o de condiciones al referirnos a la evaluación?

Sí podemos, porque nos sirve para orientar nuestra práctica evaluativa y nos sirve para cuestionar nuestras creencias y nuestras prácticas efectivas.

1. Debe estar orientada a la acción.
2. Debe apuntar a la clarificación de una situación inicial, de los procesos involucrados y de los resultados esperados y obtenidos.
3. Requiere procurar la inclusión de todos los actores comprometidos en la situación a evaluar.
4. Debe apuntar a determinar la relevancia del rendimiento de los alumnos y la relación con la gestión institucional –o sea, en qué medida la facilitan u obstaculizan-.
5. Es un conocimiento profesional para una detección, análisis e interpretación de estados y productos que permiten proponer, sugerir y proyectar intervenciones que mejorarían el proceso educativo.
6. Tiene un aspecto, dimensión o incidencia autoevaluativa, ya que se propone que todos aquellos que participan del proceso evaluativo obtengan información y comprensión de los resultados de sus acciones "como oportunidad para que quienes se involucren, mejoren sus ópticas de interpretación y procuren explicaciones más plausibles sobre la variedad de hechos y características de la acción educativa, cuyas verdaderas razones permanecen ocultas" (Pedro Lafourcade).
7. Implica una visión totalizante de la institución. Toda evaluación debería expresar posibilidades y/o necesidades de transformación en la totalidad de la institución, la cual no debe ser parcelada o aislada en algunos ámbitos; de lo contrario, se corre el peligro de su resquebrajamiento o fragmentación.

¿La evaluación es un problema técnico, político o ético?

Hacernos esta pregunta es poner en cuestión diferentes aspectos que hacen a la evaluación. Como toda pregunta tramposa no pide una respuesta porque ella es imposible: no se debe elegir entre estas opciones, porque la evaluación incluye todas ellas.

Es importante evitar el riesgo de priorizar una de ellas o incluso olvidar alguna otra.

El concepto de evaluación, se debe, por lo tanto, interpretar desde presupuestos éticos, políticos, y metodológicos.

➤ **La evaluación es un problema político** porque tiene incidencia en las decisiones de orden político que se tomen a partir de ella; y, expresado en la otra dirección, las decisiones de orden político tienen definitiva incidencia en el proceso evaluativo.

Esto implica asumir determinadas opciones valorativas que, a su vez, responden a opciones sociopolíticas y axiológicas expresadas en la política educativa y en los fines de la educación.

Lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerla, sino **al servicio de quién se pone, qué uso se va a hacer de la información que ella provee.**

➤ **La evaluación es un problema ético** en tanto está atravesado indefectiblemente por las posturas ideológicas y los sistemas de valores que se sustentan.

Como ya hemos manifestado, la evaluación es el proceso que consiste en recoger de manera sistemática evidencias de aquello que hemos elegido como objeto de una apreciación, comprensión o valoración, de tal modo que, en un momento dado, se pueda emitir un juicio fundamentado sobre tal objeto.

Se requieren ciertas **normas éticas que regulen los procedimientos de obtención, tratamiento y devolución de la información**

Todo análisis, elaboración y producción de información evaluativa tiene características axiológicas, que, como operación de construcción y de comunicación de información que puede tener la forma de un juicio de valor, plantean **problemas éticos**. Y lo son porque los juicios de valor que se pueden emitir en relación con los resultados de la educación pueden inhibir o inducir cambios en el individuo o en la sociedad.

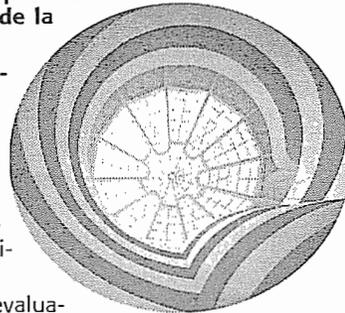
Todo proceso evaluativo refleja la concepción de evaluación que tenemos, pero también la ideología sobre escuela, organización, educación en general, en tanto el abordaje que se realice indicará lo que la institución (con sus actores) considera importante, quién y quiénes proponen, lleven a cabo y controlan los procesos y toma de decisiones.

➤ **La evaluación es un problema técnico**, porque nos preguntamos sobre las modalidades, recursos e instrumentos más adecuados para realizarla.

Se requiere un mínimo rigor para cumplir cada una de las fases de tal proceso.

Presupone un proceso de recolección de información sistemática y relevante que garantice la "calidad" del juicio formulado.

La emisión de cualquier juicio que no se sustente en la consideración de un conjunto de datos que permitan una comprensión global del fenómeno a analizar tiene muchas posibilidades de constituir un "pre-juicio", es decir, un juicio que se emite sobre un fenómeno, hecho o situación que no es conocido o del cual no se considera alguno de sus aspectos relevantes.



ACTIVIDAD

Parfraseando a Hamlet... ¿Evaluar o no evaluar? ¡Ésa es la cuestión!

1. Les planteamos algunas condiciones bajo las cuales no es ideal encarar procesos evaluativos.
2. Los miembros del Equipo de Conducción y otros miembros directamente relacionados con ellos realizarán esta actividad primero en forma individual.
3. Seleccionen aquellas descripciones que mejor definen algunas de las dificultades que encuentran en su institución.
4. Comparen sus producciones y empléenlas para discutir el porqué de las semejanzas y diferencias.

	DIFICULTADES PARA ENCARAR LA EVALUACIÓN	INDICACIÓN DE LA SITUACIÓN INSTITUCIONAL
<input type="radio"/>	Cuando los compromisos ideológicos de la organización impiden aceptar determinadas perspectivas puestas de manifiesto durante el proceso evaluador.	
<input type="radio"/>	Si se duda de que una vez que se haya construido una opinión sobre el objeto evaluado, esa opinión incidirá o será tenida en cuenta en el futuro.	
<input type="radio"/>	Cuando no existe clara definición de las acciones y lo que se despliega son algunas actividades poco conectadas o articuladas sin objetivos claros.	
<input type="radio"/>	Cuando los actores no coinciden en las metas a evaluar o en el emprendimiento que los une.	
<input type="radio"/>	Cuando no se sabe demasiado acerca de las estrategias, modos y principios de la evaluación.	
<input type="radio"/>	Cuando se intenta poner al servicio de ciertas intenciones de algunos actores, para fortalecer una determinada postura.	
<input type="radio"/>	Cuando la evaluación será utilizada con el fin de mantener el statu quo de la organización.	
<input type="radio"/>	Cuando no se confía en la factibilidad de la aplicación de los resultados de la evaluación para la transformación de las prácticas institucionales establecidas.	
<input type="radio"/>	Cuando se intenta utilizar la evaluación para un "ajuste de cuentas" a algunos docentes.	
<input type="radio"/>	Cuando se eligen para evaluar ciertas parcelas de la institución que aseguran una mirada favorable de ella.	

Segunda vuelta de tuerca SOBRE LA EVALUACIÓN

Nos interesa destacar que la evaluación implica, por sobre todo, la intención de **comprender** aquello que se evalúa, las circunstancias que lo rodean y condicionan.

Poner el acento en la comprensión implica proponer un cambio de actitud frente a ella, actitud alimentada por la misma historia que la evaluación tiene en nuestro contexto.

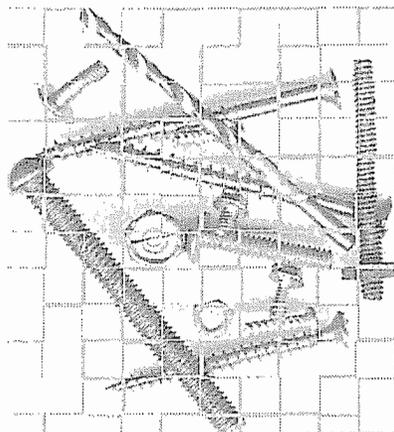
Tradicionalmente, evaluar significaba recoger y emitir opinión acerca de los aprendizajes logrados por los alumnos, centrando las razones de su éxito o fracaso casi únicamente en los mismos alumnos, su esfuerzo, capacidad o interés.

Esta interpretación **dejaba de lado otros aspectos** esenciales para ser evaluados: la implementación real del currículum, las estrategias empleadas por los docentes, los recursos disponibles para llevar a cabo los proyectos, las posibilidades de establecer más y mejores vinculaciones con el contexto, etcétera.

Estos y otros aspectos que constituyen realmente la totalidad de las acciones educativas requieren ser evaluados, si nuestra intención es verdaderamente comprender qué pasa en las escuelas y cómo puede mejorarse lo que en ellas sucede.

Si entendemos que **el equipo de conducción es el coordinador natural** de estas acciones de desarrollo de las prácticas institucionales, entenderemos también que es el responsable y coordinador natural de las acciones de evaluación.

A través de una visión sistémica de la institución, nos damos cuenta de que la acción evaluativa no puede centrarse sólo en los resultados de aprendizaje de los alumnos o en la intervención áulica de los docentes. Debe **abarcar además la institución toda**, abordando cuestiones como la coordinación, la colaboración y participación, el interjuego del poder, la comunicación, la delegación de tareas, lo cual conforma un estilo de gestión institucional y un determinado clima para la concreción de las prácticas educativas.



¿Y sirve para algo la evaluación? Funciones de la evaluación

Hablar de las funciones de la evaluación es hablar de las **funciones que se le adjudican**, y es comprender que esta adjudicación depende de los supuestos que se sustentan.

Es aceptar que las funciones que se describen como pertenecientes a la evaluación **no son en sí mismas verdades absolutas**, sino que son la consecuencia de concepciones teórico-ideológicas individuales e institucionales que se sostienen en un momento y espacio sociohistórico determinado.

Indicar las funciones que se le adjudican a la evaluación no implica que estemos de acuerdo con todas, aunque no podemos ignorar su existencia efectiva.

Las **funciones sobre las cuales se pueden encontrar acuerdos** suficientemente amplios son las siguientes, obviamente interrelacionadas entre sí.

➤ **La función social**

- Responde a la pregunta que el contexto social puede plantear a la escuela: *¿Los alumnos aprendieron lo que se ha definido que deberían aprender?*
- Dicho de otro modo, se refiere a la acreditación de ciertos niveles de competencia en los alumnos, competencias que son una expresión del capital cultural en estado institucionalizado; se espera que la escuela garantice la apropiación del capital cultural por parte de los alumnos, por lo tanto la función social de la evaluación implica reconocer y expresar el grado en que esa apropiación ha tenido lugar.

➤ **La función ordenadora en relación con el sistema social**

- Responde a la pregunta que el contexto social puede plantear a la escuela: *¿lo que se enseña en la escuela es adecuado, o no, para el tipo de hombre y de sociedad que pretendemos?*
- Se refiere a la determinación de la funcionalidad o disfuncionalidad de los saberes que circulan en la escuela.

➤ **La función de control del poder**

- Responde a la pregunta: *¿cómo hacemos para que la evaluación no se convierta en un instrumento de sometimiento?*
- Implica el intento de delimitar el poder del o de los evaluadores por sobre el evaluado.
- Es importante aclarar que al explicitar esta función se hace referencia a dos niveles de evaluación, uno de los cuales es metaevaluativo respecto del otro: cómo hacemos para evaluar la evaluación de modo que no se convierta en un instrumento de sometimiento.
- Este poder se manifiesta en toda la práctica educativa; es más o menos manifiesto, según ejercite mayor o menor dominio.
- Es por ello que no hacemos referencia al *poder de control* que algunas prácticas evaluadoras parecen y efectivamente conceden al evaluador sobre el evaluado, sino a la evaluación institucional de las modalidades de relación que se pueden establecer entre evaluador y evaluado, a fin de ejercer un cierto grado de control sobre ellas, es decir a evaluar y delimitar la evaluación.

➤ **La función pedagógica**, que debería legitimar realmente la práctica evaluativa y se vincula directamente con la calidad de los aprendizajes.

- Responde a la pregunta: *¿Están aprendiendo los alumnos lo que se les enseña? ¿Están enseñando los maestros lo que se supone que deben enseñar y de un modo adecuado?*

ACTIVIDAD

¿Y por casa cómo andamos?

- Haga un listado de las prácticas evaluativas habituales o posibles en su institución.
- Califíquelas como deseadas o no deseadas, en una segunda columna.
- Ubíquelas de acuerdo con las "verdades" a las que hacen referencia. Pueden quedar casilleros vacíos y otros muy llenos.
- Reflexione con el Equipo de Conducción acerca de las relaciones encontradas, tratando de establecer correlaciones entre los supuestos que subyacen y el grado de convencimiento que se tiene con respecto a las prácticas evaluativas empleadas.

<input type="radio"/>	PRÁCTICAS EVALUATIVAS HABITUALES O POSIBLES	DESEADAS O NO DESEADAS	"VERDADES" FALSAS O VERDADERAS QUE SUBYACEN
<input type="radio"/>			Evaluación como búsqueda de causalidades arbitrarias
<input type="radio"/>			Evaluación como catalogación ética
<input type="radio"/>			Evaluación como justificación de cualquier decisión
<input type="radio"/>			Evaluación como demostración de relaciones de poder
<input type="radio"/>			Evaluación como acreditación en tanto sanción social
<input type="radio"/>			Evaluación como ubicación entre los pares
<input type="radio"/>			Otras

El poder de la evaluación y la evaluación como manifestación del poder.

Poderes y contrapoderes; relaciones de poder y autoridad

Uno de los temas más riesgosos es la **relación entre poder y evaluación**.

Desde nuestra práctica cotidiana y nuestra biografía escolar, **ambos términos se perciben asociados en demasía entre sí**.

En la primera parte de este libro describimos algunas de las características que podíamos adjudicar a las relaciones de poder, entre ellas la que consideramos como la esencial: **en la idea de relación de poder, alguien ejerce poder sobre otro cuando el primero hace actuar al segundo en forma opuesta a sus intereses y derechos legítimos**.

¿Cuántos de nosotros no hemos sentido alguna vez la piel de gallina al escuchar el tan temido: "Saquen una hoja" o "Pase al frente"?

¿Cuántos de nosotros no hemos sentido un temblor interno y externo cuando un directivo entraba en la sala o grado "para observar cómo te van las cosas" o nos decía:

"Después ven a la Dirección, que tengo que hablar algunas cosas contigo"?

Que los procesos evaluativos producen en los evaluados - no importa qué rol desempeñen en una institución - **una cierta desazón**, no es secreto para nadie.

Al analizar el porqué de estas sensaciones, vemos que muchas **provienen de una relación entre evaluación y poder no siempre entendida y actuada del modo más adecuado**.

También se puede observar cómo **continúan manejándose de manera inadecuada las semejanzas y diferencias entre autoridad y relaciones de poder**; autoridad como necesidad legítima de toda conducción y relaciones de poder que pervierten esta autoridad convirtiéndola en autoritarismo.

Si quisiéramos establecer sinonimias, ellas estarían entre relaciones de poder y autoritarismo, nunca entre relaciones de poder y autoridad. **La autoridad, para ejercerse, no necesita del establecimiento de relaciones de sometedor-sometido**.

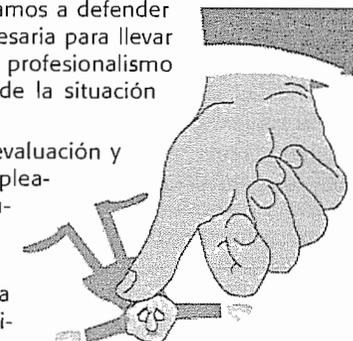
Es por ello que, a lo largo de todo este texto, vamos a defender a los procesos evaluativos como herramienta necesaria para llevar adelante gestiones institucionales con un nivel de profesionalismo que redunde en beneficio de todos los actores de la situación educativa.

Los procesos evaluativos, los instrumentos de evaluación y los resultados de dicho proceso **no deben ser empleados con la intención de "castigar" desempeño alguno, ni con la intención de "mostrar quién es el que manda aquí"**.

La intención esencial de la evaluación apunta constantemente a garantizar una educación de calidad. Si ello implica la necesidad de modificaciones, ellas son el modo de lograr esta calidad y no un fin en sí mismas.

De todos modos, deseamos puntualizar algunas de las **dificultades que las relaciones inadecuadas entre evaluación y poder** producen en nuestro sistema educativo.

- El poder que emana del proceso evaluador es tan grande que puede dar pie para **atribuir arbitrariamente causalidades** a distintas situaciones sin indagaciones adecuadas.
- El poder que emana del proceso evaluador es tan grande que puede habilitar para **catalogar éticamente** todo tipo de comportamientos, como única fuente moral.
- El poder que emana del proceso evaluador es tan grande que puede abrir el camino para **justificar casi cualquier decisión** y clarificar realidades desde ópticas parciales y equívocas.
- Es justamente la evaluación la que representa el espacio históricamente reglado en el que se registran más claramente las **relaciones de poder**.
- La evaluación se puede considerar como una **acreditación, como una sanción social**, que permite situar a alumnos e instituciones en un determinado lugar con respecto a los demás. Esto es considerado algo tan concreto como necesario por parte del conjunto de la sociedad.
- Los actores institucionales**, a su vez, **utilizan la evaluación para ubicarse respecto de otros actores**. De esta manera, construyen y afirman su propia imagen, y crean y refuerzan determinadas expectativas.



- **La evaluación puede ser entendida como** un instrumento de control, de acreditación, de ayuda, de clasificación, de selección, de interacción. **El modo como sea entendida la evaluación estará en función de algo previo:** de nuestro concepto de educación escolar y de los objetivos generales que colectivamente nos hayamos propuesto.

ES POR TODO LO ANTERIOR QUE SOSTENEMOS NUESTRA CONVICCIÓN DE QUE:

- los procesos evaluativos deben tener presente —junto a las otras fuentes curriculares— **la práctica pedagógica real de la escuela**, para tomar decisiones que orienten y posibiliten un cambio en la educación para mejorar la calidad de la enseñanza;
- los procesos evaluativos deben estar **orientados hacia el aprendizaje social**, la toma de conciencia, la participación, el conocimiento y la responsabilidad de todos y cada uno de los sujetos sociales. De este modo contribuyen y colaboran en la construcción del sistema educativo y de la sociedad en general;
- es importante emplear las prácticas evaluativas para detectar cuál es la **capacidad real o potencial** que posee la institución para crear las condiciones que posibiliten lograr los propósitos que definen sus lineamientos e ideario educativo.

Relaciones peligrosas

EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Intentaremos una mejor comprensión de esta relación partiendo de la opinión actual y generalizada acerca de que **la función de la evaluación es la mejora de la calidad de la enseñanza**.

Calidad educativa: una aproximación a su definición

Un primer rastreo bibliográfico, desprovisto de presupuestos y discusiones previas, permite una enumeración sin jerarquizaciones para acercarnos a algunas respuestas.

“Si bien este concepto se encuentra relacionado en cada sociedad, en cada institución o en cada grupo con las circunstancias y con las condiciones de vida de cada contexto como así también con los ideales y deseos individuales y grupales, la búsqueda del mejoramiento de la calidad hace referencia a la adecuación de los servicios educativos, las necesidades y expectativas de los destinatarios directos e indirectos (alumnos, docentes, comunidad) para posibilitarles un desempeño efectivo en sus contextos de referencia...”

“Constituye, en síntesis, la búsqueda de la significatividad de los contenidos que permita una inserción productiva de los individuos en un mundo dinámico, caracterizado por los requerimientos cambiantes” (La gestión de calidad en educación -Documento presentación-, Fundación para la Calidad y la Participación, 1992).

“El concepto de calidad, planteado como un referente de acción o aspiración hacia algo mejor, conlleva en su interior la idea de corrección de una deficiencia o carencia y un deseo de alcanzar estados de excelencia. Averiguar la calidad educativa exige en primer lugar constatar su naturaleza y posteriormente expresar ésta en términos que faciliten una comparación. En síntesis, se podría señalar que la calidad educativa es un

concepto esencialmente evaluativo” (Ahumada Acevedo, P., “Intentos de Evaluación de la calidad de la educación”, en *Perspectiva Educativa*, Chile, 1989).

“La calidad de la educación como concepto y como problema presenta serias dificultades de análisis y de solución. Diversos autores han señalado el carácter elusivo del término y otros han intentado ofrecer definiciones que pretenden contextualizar su significado, como alternativa al carácter abstracto y/o paradigmático que suele asumir corrientemente.

No es nuestro propósito ofrecer una definición más del concepto de calidad de la educación. Nos limitaremos solamente a señalar dos aspectos que permiten ubicar estas reflexiones en un marco conceptual determinado.

En primer lugar, cuando se habla de calidad de la enseñanza (...) (de un nivel del sistema educativo), estamos en un nivel de análisis muy general que incluye tanto los aspectos específicos del proceso de aprendizaje (donde calidad se mide por logros cognitivos) como los aspectos institucionales y sistémicos (donde la calidad se mide también por logros en términos de productos sociales tales como correspondencia con el mercado de trabajo, desempeño ocupacional, socialización en términos de valores, actitudes, etc).

En segundo lugar, la definición de calidad en los niveles señalados en el punto anterior es un producto histórico. Dicho en otros términos, el significado de lo que se valorará como cuantitativamente alto o bajo cambia según los contextos históricos y los intereses sociales que se consideren” (Tedesco, J.C., *El desafío educativo*, Buenos Aires, GEL, 1987).

Calidad educativa: nuestra aproximación a su definición

¿Qué entendemos por calidad educativa? Más que definiciones categóricas deseamos compartir con ustedes algunas caracterizaciones, quizá más operativas.

- El concepto de calidad, como podemos observar en los textos previos y en las discusiones, es un **concepto eminentemente relativo**, que permite múltiples acercamientos. Esto se debe a que el fenómeno al cual hace referencia es complejo y multidimensional.
- En el contexto educativo, al hablar de calidad educativa, se incluyen interpretaciones ligadas con productos, procesos, aprendizajes específicos, la selección de contenidos, focalizando aspectos que hacen a la formación de los alumnos y la preparación de los docentes.
- Deseamos arriesgarnos de todos modos. **Sostenemos que una educación de calidad es aquella capaz de —o que tiende a— formar sujetos autónomos, libres y dotados de las herramientas, de los conocimientos necesarios para pensar y construir una sociedad más justa, democrática e igualitaria, a partir de la consideración de sus aspectos sociales, políticos, culturales y económicos.**

¿Con qué instrumentos se cuenta para tender hacia esta educación de calidad? Con la **innovación y la creatividad**. En consecuencia, se requiere que la institución educativa ejercite altos grados de autonomía en sus miembros y que el equipo de conducción despliegue su capacidad para una gestión que incentive estos procesos.

Si observamos a los miembros de la institución escolar, la idea de la calidad educativa nos induce a considerar el **proceso de socialización organizacional** que lleva a cabo to-

da escuela, mediante la cual se explicitan, se comparten, e incluso podríamos decir que se clarifican valores, expectativas e incentivos en los docentes, conformando sistemas de creencias, teorías y valores, personales y compartidos.

Por eso, consideramos esencial que la gestión directiva favorezca un **clima adecuado** para la innovación, la búsqueda de respuestas alternativas a las situaciones problemáticas detectadas; también sería interesante que el Equipo de Conducción analizara y cuestionara el modo más pertinente para desarrollar, instalar o reforzar un sistema colectivo, compartido y graduado de responsabilidad intraprofesional, basado en la práctica reflexiva.

Es importante que el **directivo sea el principal iniciador de los cambios**, señalando cuestiones y problemas a resolver, y estimulando al docente para que formule propuestas alternativas.

Es importante también que el **directivo se disponga a debatir con una actitud flexible** la posibilidad y necesidad de cambios y se constituya así en un importante dinamizador de los procesos de participación.

Existe una íntima relación entre **calidad y gestión institucional**.

- **El lugar de la eficacia.** El mejoramiento de la educación requiere decisiones **eficaces, decisiones con potencialidad para alcanzar resultados deseados.**
- **El lugar de la efectividad.** Hay que prestar atención a la **efectividad**, es decir, a la necesidad de **tomar decisiones lo más correctas y adecuadas posible** para lograr lo deseado con la menor inversión de recursos.

La relevancia de los aprendizajes que deberían realizar los alumnos es un factor esencial para el proceso de toma de decisiones, ya que hoy la evaluación de la calidad promueve los cambios necesarios para responder a los requerimientos de aprendizaje de los alumnos, que al mismo tiempo sean compatibles con cada institución en particular.

La búsqueda de la calidad educativa se relaciona directamente con la formación permanente de los docentes; por ello es un instrumento esencial, tanto para la innovación y transformación como para la profesionalización.

En síntesis, destacamos el valor de la evaluación para determinar en qué grado lo que ocurre en el interior de las escuelas responde a parámetros de calidad educativa aceptados en el contexto en el que se desarrolla la situación educativa, y si se despliega o se tiende a desplegar este modelo de gestión que considera la calidad educativa como una meta posible.

¿Y a mí de que me sirve?

EVALUACIÓN, INSTITUCIÓN ESCOLAR Y CONDUCCIÓN

Evaluación y control democrático

Una de las ideas más fecundas que podemos encontrar hoy en la conducción de instituciones es la del *control democrático*.

- Toda institución educativa, de cualquier jurisdicción, modalidad y nivel **debe dar cuenta de sus actos a la sociedad** con la cual ha establecido su "contrato fundacional".
- El funcionamiento adecuado de las instituciones educativas **no depende simplemente de la buena voluntad** de uno o más de sus miembros, sean ellos directivos o docentes.

- Son necesarias las **indagaciones periódicas y seguimientos constantes**, que necesariamente desembocan en tomas de decisiones cotidianas, de mayor o menor relevancia y repercusión.
- Es deseable que este control democrático sea **ejercido, esencialmente, por los propios docentes y directivos**, sobre la base de una revisión continua de la marcha institucional.
- Una vía para el ejercicio de un control democrático sobre el funcionamiento de la institución escolar consiste en la **realización de evaluaciones democráticas** en las escuelas.

¿Evaluación o evaluación democrática?

ES DEMOCRÁTICA. Hablamos de evaluación democrática, no simplemente evaluación, ya que deseamos poner el acento en este calificativo de "democrática" que toda evaluación debería tener. Son democráticas aquellas en las que tanto los métodos aplicados, como la información generada en el proceso evaluador, son abiertos y pasibles de ser discutidos y reelaborados.

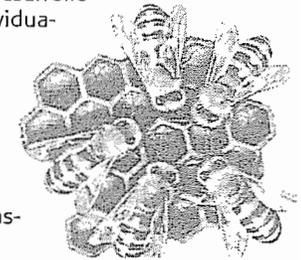
NO ES "RENDIR CUENTAS". La evaluación educativa en relación con la institución escolar no es simplemente «rendir cuentas», sino revisar las propias actuaciones profesionales para inducir mejoras.

INCREMENTA EL DESARROLLO. El propósito es incrementar el desarrollo de la propia institución, induciendo formas de reflexión, individuales y colectivas, sobre sus actuaciones cotidianas.

MEJORA LA CALIDAD. Se busca la mejora de la calidad de las prácticas organizativas y educativas como contribución al desarrollo institucional y profesional.

CONSTRUYE PERTENENCIAS. Una verdadera evaluación democrática contribuye a la formación del sentimiento de "nuestra institución". Pasar de "la institución en la que trabajo" a "nuestra institución".

ESTIMULA EL COMPROMISO. El acento puesto en lo "democrático" define la necesidad de apelar al compromiso, un compromiso que no es nunca sinónimo de voluntarismo. La participación que implica una evaluación democrática conlleva actitudes comprometidas en la elaboración de nuevas acciones institucionales.



¿Qué pretendemos de la evaluación?

- Que se convierta en una **práctica interna de carácter habitual** encaminada a dilucidar, develar, explicitar los fundamentos de todas aquellas decisiones que han de ser tomadas por y para las propias organizaciones escolares.
- Que los docentes puedan contar con un **clima de trabajo** en el que no se sientan vigilados ni amenazados, para fomentar y favorecer su disposición hacia la indagación y experimentación, a partir del trabajo cooperativo.
- Que se puedan asumir proposiciones básicas como:
 - existencia de **normas compartidas** y tendientes siempre a la cooperación;
 - **respeto y consideración** hacia los valores, normas y expectativas sostenidos por los diversos actores institucionales;

- respeto a los **estilos individuales**;
- aceptación del **riesgo como valor positivo**;
- aceptación **de los errores, el conflicto y las críticas**.

Evaluación institucional, evaluación de la institución y/o auto-evaluación

Pedro Lafourcade¹ describe un proceso de **autoevaluación institucional** cuando alude al "estudio que los miembros de un centro educativo efectúan sobre el mismo, con el objeto de precisar sus problemas, determinar déficits, indagar los factores que los produce, y en general, programar lo necesario para contribuir a su mejoramiento".

A partir de esta conceptualización, vemos la importancia que se le concede a la misma institución para realizar, por ejemplo, procesos indagatorios sobre sus propias posibilidades, sus fortalezas y debilidades.

Para que se pueda realizar una autoevaluación institucional debemos tratar de formarnos en la construcción y formulación de juicios sobre la calidad de las experiencias escolares. Para ello hay que registrar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de funcionamiento institucional, a fin de comparar la práctica real con las intenciones previstas; las oportunidades reales, con las aspiraciones declaradas.

El prefijo "auto" hace referencia a la escuela, no al docente individual. La **autoevaluación institucional** es una tarea colectiva en la que el sujeto que evalúa es la propia institución a través de alguna de sus concreciones materiales y está representada por el conjunto de las personas que la integran.

Autonomía institucional

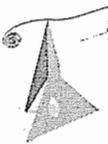
La idea de autonomía institucional responde a la posibilidad real de implementar modalidades que fomenten la toma de decisiones contextualizadas en las instituciones educativas; autonomía que no significa un "hacer lo que se quiera" sino permitir y estimular que cada institución pueda tomar decisiones y llevar a cabo del modo que considere más adecuado los lineamientos de la política educativa vigente. Esto parte de la aceptación de que habitualmente son los miembros de la institución quienes tienen la mirada más "entrenada" para saber qué es lo más apropiado para esa institución particular.

Esto supone una institución con capacidad para la reflexión crítica y con poder de decisión para acciones participativas de sus actores.

Significa que, a partir de los marcos generales de lineamiento político jurisdiccional, las instituciones disponen de la autoridad y la iniciativa para generar proyectos contextualizados y propender a su autoevaluación.

Relacionando conceptos

Es necesario encontrar un equilibrio adecuado entre la **autonomía institucional** y la necesidad de dar respuestas a **demandas sociales**, encarnadas en las políticas educativas. Son justamente los conceptos de **control democrático** y **autoevaluación institucional** las que podrán hacer posible el intento de mantener este equilibrio deseado y demandado.



La institución dispone de un amplio poder para llevar a cabo acciones con alto grado de autonomía y determinar participativamente una revisión y análisis de lo actuado poniendo en juego variadas perspectivas críticas de interpretación. Con ello podrán planear las transformaciones que sus actores consideren oportunas para lograr la calidad deseada.

La evaluación permite a sus actores comprender mejor su funcionamiento y las causas de los déficits que se descubren: cuáles tienen que ver con el esfuerzo colectivo de la institución, cuáles se ligan con el incumplimiento de otros sectores del sistema educativo.

ACTIVIDAD

Los laureles que pudimos alcanzar

1. Realice una síntesis evaluativa de los logros institucionales de especial significación, que, a su criterio, se percibieron en el curso de su gestión como directivo. Analícelo teniendo un particular cuidado acerca de los observables que Ud. ha utilizado para ello.
2. Nombre, también, a los actores involucrados y el poder de decisión que ellos tuvieron.
3. ¿Qué grado de difusión tuvieron los resultados logrados a través de la evaluación? ¿Qué medio se utilizó? ¿Cree que fue el adecuado? ¿Por qué?

¿Cómo es eso? ¿Evaluar no es sólo describir?

Nos hemos ubicado en una posición o actitud que va mucho más allá de una postura descriptiva del objeto evaluado. Queremos emitir un juicio valorativo, en tanto y en cuanto se constituya en un intento de comprensión, ya que no necesariamente toda emisión de un juicio de valor implica comprensión, que nos permita tomar decisiones más realistas e ideológicamente más comprometidas.

Postura descriptivo-caracterizadora

Entender la evaluación únicamente como descripción de lo que sucede es muchas veces más cómodo. Implica una posición meramente "caracterizadora" del objeto evaluado.

Se hace, obviamente, más sencillo llegar a acuerdos sobre lo "evaluado". Es más "objetivista", conciliador, consensual.

Desde una mirada institucional apunta más hacia el logro de acuerdos orientados al mantenimiento de un cierto orden: "Describo lo que hay, no opino, no valoro y por lo tanto no hay por qué proponerse cambiar nada".

La mirada más elemental sobre nuestra realidad nos muestra lo absurdo de esta situación; aun en el nivel de lo intuitivo, nunca podemos dejar de lado la necesidad de cambio, aunque sea desde miradas meramente individualistas.

No nos alcanza con describir, necesitamos preguntarnos el porqué de lo que sucede, qué nos parece lo que sucede, para qué deberíamos conservarlo o cambiarlo, cómo hacerlo, y cómo llegar a acuerdos entre nosotros.

Postura causal-valorativa

Al evaluar no sólo se describe sino que se puede hacer, tender o efectivamente emitir un juicio valorativo o una serie de conclusiones que incluyen aspectos más o menos valorativos de la situación. Se trata también de indagar causas de la situación actual, para desarrollar una mirada comprensiva sobre el fenómeno.

➤ **¿Existen situaciones o realidades objetivas?** Cuando se emiten conclusiones sobre algo, se busca la aceptación de la existencia de situaciones o realidades institucionales a las cuales se les otorga carácter de "objetivas". Su existencia no depende de miradas individuales, o centradas en múltiples puntos de vista individuales, sino que requiere miradas colectivas.

A partir de estas conclusiones sobre la situación, se pueden decidir, en los casos que así lo requieran, nuevos cursos de acción.

➤ **Discutir y discrepar, ¿para qué?** Al indagar posibles causas y consecuencias de lo registrado, se reconoce la necesidad de la discusión, aceptando la discrepancia y el conflicto como fuerza fundante en la toma de posiciones.

➤ **¿Para qué se necesitan parámetros?** Para elaborar conclusiones, tomen o no la forma de juicios valorativos sobre aquello que sucede en una institución, un aspecto esencial es la elaboración y explicitación de parámetros compartidos en mayor o menor medida.

Estos parámetros sirven para que la institución y sus miembros tengan referentes compartidos cuando emitan conclusiones. Cuando se dice que algo "es más o menos adecuado", todos los miembros entienden qué es lo adecuado o inadecuado en ese contexto específico.

Que todos los miembros coincidan no implica garantizar acuerdos totales, pero sí puntos de partida compartidos, consensos sobre la acción realizada y a realizar. "El llegar a un acuerdo no requiere necesariamente estar de acuerdo"; pero sí son las condiciones mínimas de convivencia requerida en toda estructura social, en este caso la escuela.

➤ **¿Cómo se buscan, acuerdan o elaboran estos parámetros?** Cuando estos parámetros son elaborados exclusivamente por instancias superiores y "bajados", los miembros de la institución tienden a considerarlos, con razón, arbitrarios y como manifestaciones de poder.

Esto no significa que el origen no pueda radicar en diversas instancias del sistema, pero se requiere que la institución toda se "apropie" de ellos, es decir, que los sienta como propios, y esto es tarea esencial de la conducción.

La indagación evaluativa menciona el proceso mediante el cual hacemos "preguntas" a la institución, para obtener información esencial para la construcción de parámetros colectivos que nos habiliten para emitir los juicios de valor sobre los propósitos de la institución.

Con términos como "colectivo", "compartido", vemos la necesidad de que este conocimiento se construya reconociendo, e incluso avalando y apoyándose en la pluralidad de perspectivas, ideologías y motivaciones de los actores institucionales. Es imprescindible que la información que se obtiene refleje la intersubjetividad y las interpretaciones evaluativas de valor colectivo.

➤ **¿Qué evaluamos? ¿Algo, todo o nada?** Nos preguntamos: ¿Qué aspectos de la organización se evalúan? ¿Sobre qué aspectos de la organización se emiten juicios?

Se plantean diversas posturas:

- Todo es evaluable en una institución.
- Para decir que se evalúa institucionalmente hay que someter todo a un proceso evaluativo.
- No es posible evaluar toda la organización ni todos sus aspectos constitutivos.
- Se evalúan aspectos de la institución que se consideren pertinentes.

Evaluar la organización requiere delimitar la parcela sobre la que se trabajará, definir los aspectos evaluables para conocer mejor el funcionamiento de las escuelas.

ACTIVIDAD

Evaluando esto y/o aquello

Señale los aspectos que usted considera al encarar la evaluación en su institución. Explícite algunas de las razones por las cuales selecciona algunos de ellos y las razones por las cuales no toma en consideración los otros (no olvide el concepto de viabilidad, abordado en la primera parte de este libro, referido en ese caso a los proyectos específicos).

	ASPECTOS POSIBLES DE SER CONSIDERADOS	RAZONES PARA SELECCIONARLO	RAZONES PARA NO CONSIDERARLO
<input type="radio"/>	La existencia de un proyecto educativo construido mediante un consenso colectivo		
<input type="radio"/>	La concreción de los proyectos específicos		
<input type="radio"/>	Las redes de comunicación intra e interinstitucional		
<input type="radio"/>	El funcionamiento de la coordinación horizontal y vertical en las acciones planteadas		
<input type="radio"/>	La circulación de la información		
<input type="radio"/>	La relación con el contexto y la capacidad de escucha a sus demandas		
<input type="radio"/>	La conformación de equipos de trabajo y la delegación de tareas		
<input type="radio"/>	La gestión participativa de diferentes propuestas		
<input type="radio"/>	La participación de los actores		
<input type="radio"/>	La asunción activa y real de los compromisos asumidos por los actores		
<input type="radio"/>	Las acciones de perfeccionamiento interno de los actores		
<input type="radio"/>	La disponibilidad y uso de los recursos		
<input type="radio"/>	La flexibilidad y apertura del equipo de conducción		
<input type="radio"/>	El funcionamiento de los mecanismos de control		
<input type="radio"/>	El uso de los espacios		
<input type="radio"/>	La distribución de los tiempos		
<input type="radio"/>	La posibilidad de abordaje de los conflictos		
<input type="radio"/>	El clima institucional		
<input type="radio"/>	El funcionamiento administrativo de la institución		
<input type="radio"/>	Cuestiones vinculadas con el desarrollo curricular: planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas de enseñanza		
<input type="radio"/>			