CONDUCIENDO LA ESCUELA

Manual de gestión directiva y evaluación institucional

Delia Azzerboni
Ruth Harf

Ediciones
NOVEDADES EDUCATIVAS

DELIA AZZERBONI • RUTH HARF

CONDUCIENDO LA ESCUELA

MANUAL DE GESTIÓN DIRECTIVA Y EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

A G M E R
INV. 3316
S.T. 371.11 AZZ
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

© 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 derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

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

AGMER CENTRAL BIBLIOTECA

INTRODUCCIÓN

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.

CAPÍTULO 1

ESCUELA: INSTITUCIÓN VS. ORGANIZACIÓN

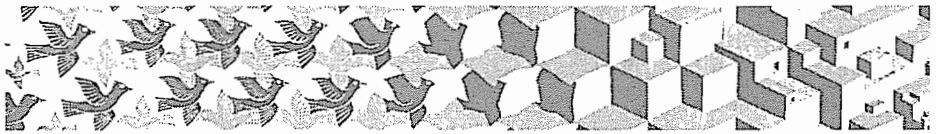
¿Institución organizada u organización institucionalizada?

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 4° 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

Cuando 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 tiñen 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.

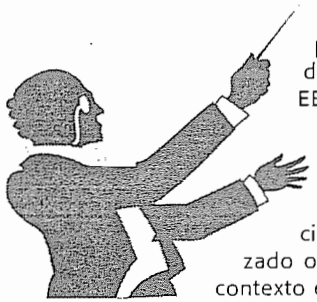
Funcionamiento habitual de una organización

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...

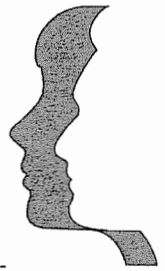
Explicamos la escuela como institución y como organización. Consideramos que los conceptos o grupos de ideas referidos a institución y a organización abordan aspectos que nos serán útiles para comprender, explicar y actuar sobre esta realidad que es la escuela.

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.

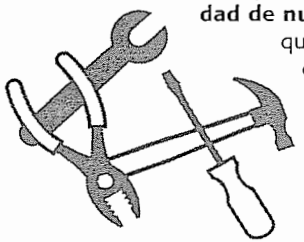
La escuela sería el ámbito físico donde se conjugan relaciones laborales y personales a fin de ofrecer educación a los sujetos sociales. Compromete a educadores y alumnos de modo continuo, secuenciado en un encuentro de complementariedad; es decir, se considera el carácter complementario de sus respectivos 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".[1]

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 eficacia 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, contextuadas, 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 "adolece".**
- **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 exclusorio de las distintas dimensiones: no se deber 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.

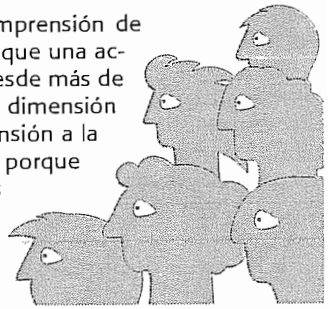
Consideraremos las siguientes dimensiones

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

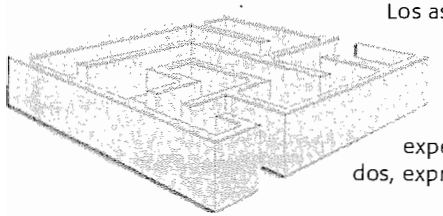
La escuela entendida como organización tiene aspectos estructurantes: hacen referencia a aspectos más o menos materiales y tangibles que condicionan la marcha de la vida institucional. Entre ellos encontramos el espacio, el tiempo y los agrupamientos.

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.



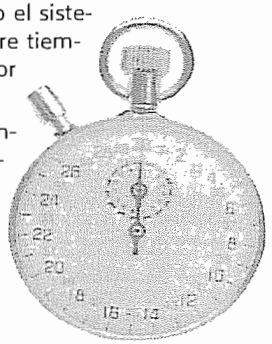
Los aspectos simbólicos remiten a los significados que cada miembro otorga al uso y visión de los espacios. Provocan sentimientos, ideas, relaciones y facilidades para la propuesta didáctica. También expresan valoraciones y rechazos a personas y experiencias. Ubicaciones, tamaños, colores, decorados,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

ASMER CENTRAL BIBLIOTECA

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:

¿Cómo se organiza la sala, grado o división (espacialmente hablando) para el desarrollo de las actividades educativas?	
¿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.	
¿Cómo se configura espacialmente el salón para una reunión de padres?	
¿Es facilitador u obstaculizador de la comunicación radial entre los asistentes?	
¿Dónde está ubicada la sala de profesores o maestros, en caso de que hubiere?	
¿Qué elementos contiene para crear clima confortable?	
El estado general del edificio ¿es favorecedor u obstaculizador de los aprendizajes escolares? *Por ejemplo:* • Pisos, escaleras, techos, patios adecuados a las situaciones climáticas y de seguridad. • Calefacción, ventilación, claridad. • Baños y cocina en estado adecuado, etcétera.	
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
Las propuestas para ampliar el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		
Las propuestas para utilizar de otro modo el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		
Las propuestas para adaptar el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		
Las propuestas para disminuir el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		
Las propuestas para "sustituir" el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		
Las propuestas para "suprimir" el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		
Las propuestas para "invertir" el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		
Las propuestas para reestructurar el tiempo de las reuniones de padres podrían ser		
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.

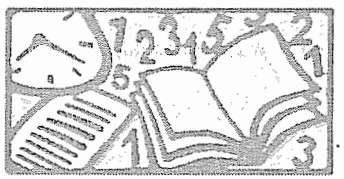
¿Advirtió, al hacer el cruce de variables, que el tiempo institucional requiere ser redimensionado? ¿Cree usted que su institución mejoraría la oferta institucional introduciendo cambios en la organización temporal?

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:**

¿En qué circunstancias predominan los trabajos en equipo?	
¿En qué circunstancias se estimula el trabajo individual y solitario?	
¿Qué estrategias emplean los equipos de conducción para estimular la participación responsable y la iniciativa en la elaboración y promoción de proyectos?	
¿Cómo caracterizaría el seguimiento que realiza el equipo de conducción? • Indicaciones verticalistas-controladoras y/o señalamientos reflexivos. • Ejemplifique y fundamente.	
¿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.

Capítulo 2

Los directivos dirigiendo

Actualmente, se discurre 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.

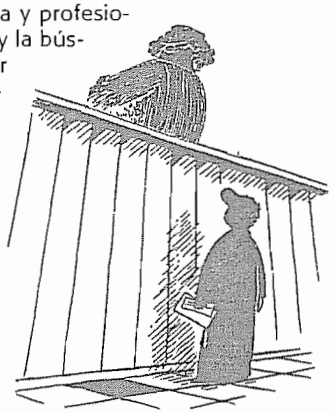
Como ya hemos dicho, desde diversas disciplinas y posturas teóricas se puede aportar al tema que nos convoca. Al decir de Sacristán, se debe hacer constantemente una "evaluación didáctica" de términos y conceptos, para emplearlos en la medida que consideremos que llevan claridad a nuestras intenciones.

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 sernos 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.

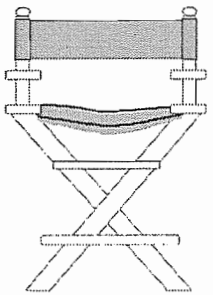
Actualmente se incorpora a la administración de las organizaciones el concepto de estrategia, creyendo que con ello aludimos a una metodología para planificar actividades. En realidad, remite a un perfil articulado de decisiones que implica a toda la organización, y, siendo la escuela una organización,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

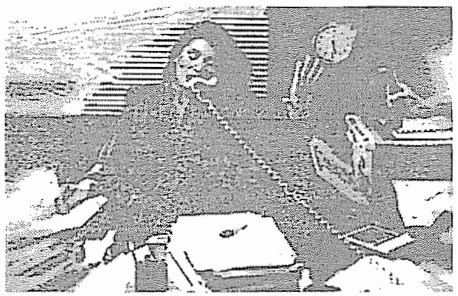
grupo para operar, y que dispone de la versatilidad para adaptarse a las distintas realidades que le toca conducir.

- 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 cómo 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 humo
- 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", explicite 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

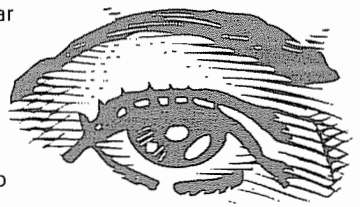
- Buscar información pertinente para analizar las situaciones y tomar decisiones adecuadas.
- Muchas veces, por no indagar lo suficiente, hay tendencia a basarse en la intuición, el golpe de vista, el olfato. Estas aproximaciones ni siquiera capitalizan las fuentes de información existentes en la institución; 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 IMPRECISIÓN 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 convertirlas 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?

El diálogo como estrategia del directivo

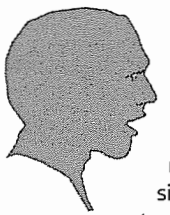
El directivo está instalado en un entramado de relaciones humanas. Considerar las estrategias prioritarias para el funcionamiento de este sistema vincular hace a su "saber experto".

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.

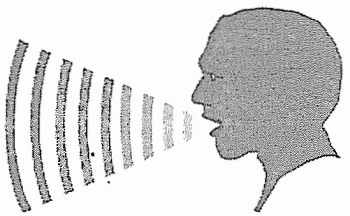
- El diálogo connota la idea de intercambio.
- El diálogo no implica siempre acuerdos inmediatos.
- El diálogo acepta divergencias, marchas y contramarchas. Es una lógica de a dos: es encontrar coherencia en las conclusiones.
- Su propósito esencial es permitir el intercambio de opiniones, argumentadas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

- Registre los comentarios por escrito.

NORMER CENTRAL BIBLIOTECA

NOTA

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

CAPÍTULO 3

EL PODER EN LAS INSTITUCIONES

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.

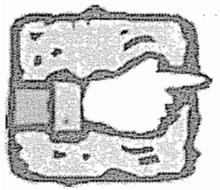
La **autoridad** deriva de la posición que confieren la ley o normativas vigentes, aunque también existe la autoridad moral e informal. La autoridad es un componente necesario y natural de toda organización social. La autoridad democrática articula y configura los distintos elementos que componen el 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 circunscripta 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.

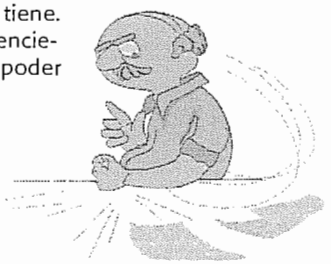
El peculiar poder de y en la escuela

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 u 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.

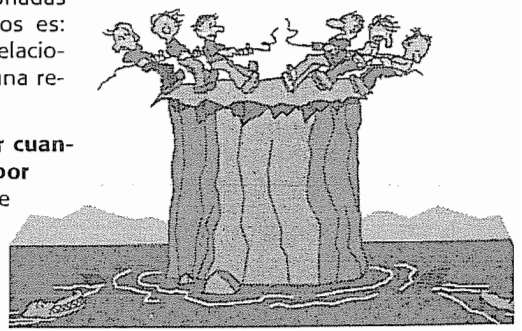
1. **En subgrupos, ejemplificar situaciones en las cuales se visualiza el uso del poder en la escuela.**
2. **Indicar, en los mismos subgrupos, cuáles son sus implicancias.**
3. **Presentar el trabajo.**
4. **En el grupo total: se sistematizan los aportes de los subgrupos, estableciendo relaciones de 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 corrernos 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**.

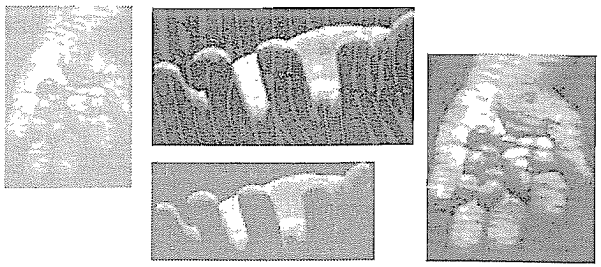
Ante una situación de conflicto de intereses se apela a una de estas tres modalidades, porque se hace imposible convivir cotidianamente con el desgaste que produce en las relaciones humanas e institucionales el enfrentamiento en función de dichos conflictos.

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.

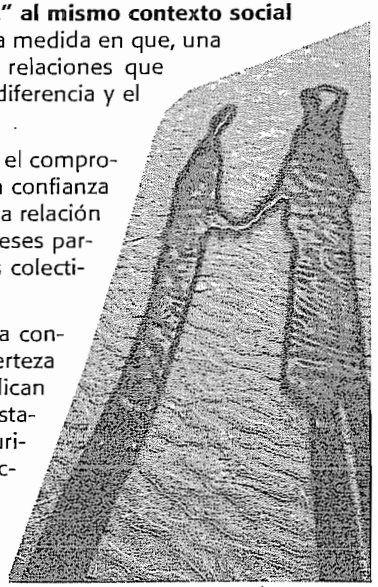
Cuando hablamos de poder en este sistema de relaciones sociales vemos que la cuestión no es simplemente "conseguir personas para hacer cosas (o no hacerlas)", sino que es una compleja relación de actividades y actitudes humanas tejida sobre la existencia constante de intereses conflictivos.

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.

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?

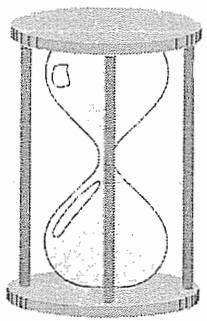
Se gana crecimiento de la autoestima, de la responsabilidad individual y compartida y del sentido de pertenencia. La valoración y las satisfacciones que se obtienen llevan a cada uno de los participantes a comprometerse con esa actividad, se juegan en ella.

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.

Creer 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 engarcen 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.

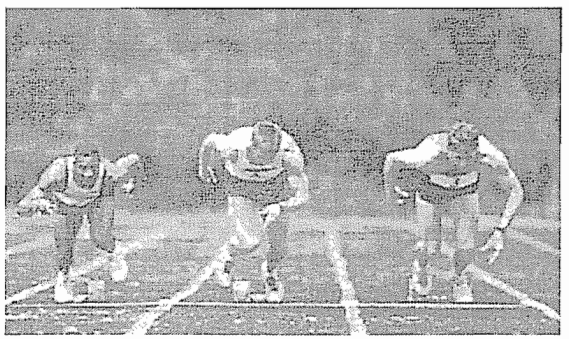
Modalidades de participación

a. 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.

b. 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.

c. 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.

d. Otra forma de participación muy frecuente en las instituciones es la participación **doctrinal**, 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.



e. 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, cooperativos 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.

f. 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 prediseñadas 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.

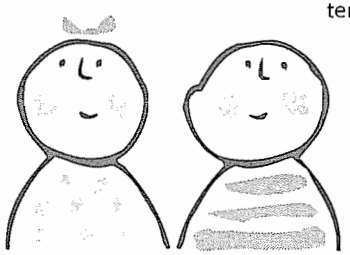
¿Cómo podemos saber qué es una participación simbólica?

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 si". 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 provienen 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.

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.

- 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.)

CAPÍTULO 5

PROYECTO INSTITUCIONAL

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.

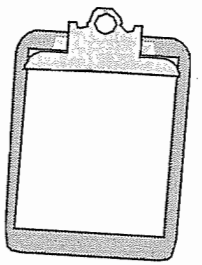
"El Proyecto Educativo Institucional es el proceso que permite el abordaje, la comprensión y la transformación participativa e integrada por parte de los sujetos que forman parte de la comunidad educativa, de la "cultura escolar" con el fin de construir la institución deseada." [1]

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.

Participante	Rol en la institución

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

Lo que se desea obtener y se percibe como ausente	Lo que se desea obtener y se considera que se obtiene

Lo que no se desea obtener y se percibe como ausente	Lo que no se desea obtener y se percibe como que se obtiene

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.

Semejanzas	Diferencias

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 desdibujen 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

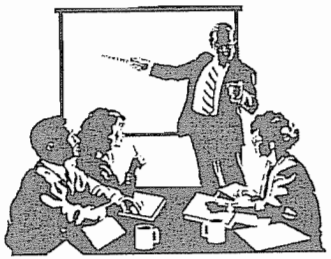
Imaginando imágenes

- 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.

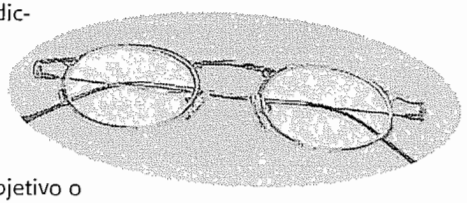
Consiste básicamente en la construcción compartida de una expectativa a lograr. Es necesario que los miembros de la institución se vean reflejados en esta expectativa con un criterio realista y viable. Si la formulación está altamente idealizada, esta visión será imposible de concretar.

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.

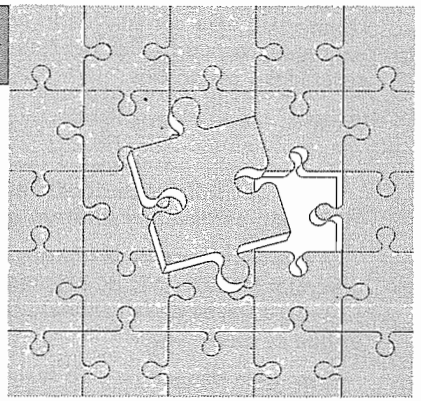
¿Qué puede suceder entonces?

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 "tratados" 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

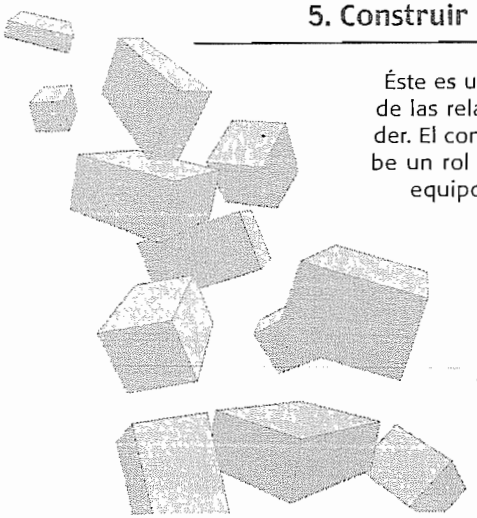
"A la carga, dijo Vargas"

- 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 demoró 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 problematicidad 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?

NOTA

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

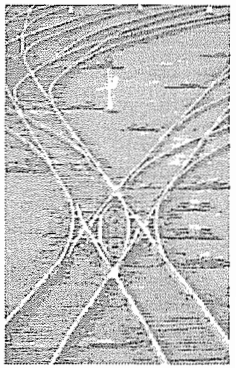
CAPÍTULO 6

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.

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.

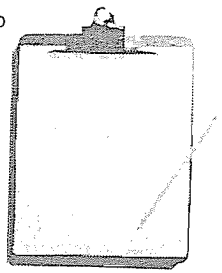
Concepciones actuales sobre la evaluación. ¿Qué está pasando y por qué?

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.

NÚCLEO CENTRAL BIBLIOTECA

➢ 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 corrernos 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.

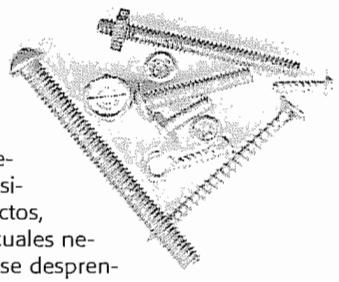
MODELO CUALITATIVO, DE TENDENCIA COMPRENSIVA

- 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, llevan 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

Parafraseando 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
Cuando los compromisos ideológicos de la organización impiden aceptar determinadas perspectivas puestas de manifiesto durante el proceso evaluador.	
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.	
Cuando no existe clara definición de las acciones y lo que se despliega son algunas actividades poco conectadas o articuladas sin objetivos claros.	
Cuando los actores no coinciden en las metas a evaluar o en el emprendimiento que los une.	
Cuando no se sabe demasiado acerca de las estrategias, modos y principios de la evaluación.	
Cuando se la intenta poner al servicio de ciertas intenciones de algunos actores, para fortalecer una determinada postura.	
Cuando la evaluación será utilizada con el fin de mantener el statu quo de la organización.	
Cuando no se confía en la factibilidad de la aplicación de los resultados de la evaluación para la transformación de las prácticas institucionales establecidas.	
Cuando se intenta utilizar la evaluación para un "ajuste de cuentas" a algunos docentes.	
Cuando se eligen para evaluar ciertas parcelas de la institución que aseguran una mirada favorable de ella.	

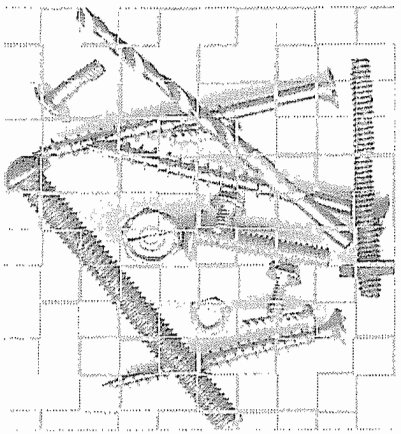
Segunda vuelta de tuerca

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?

1. Haga un listado de las prácticas evaluativas habituales o posibles en su institución.
2. Califíquelas como deseadas o no deseadas, en una segunda columna.
3. Ubíquelas de acuerdo con las "verdades" a las que hacen referencia. Pueden quedar casilleros vacíos y otros muy llenos.
4. 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.

PRÁCTICAS EVALUATIVAS HABITUALES O POSIBLES	DESEADAS O NO DESEADAS	"VERDADES" FALSAS O VERDADERAS QUE SUBYACEN
		Evaluación como búsqueda de causalidades arbitrarias
		Evaluación como catalogación ética
		Evaluación como justificación de cualquier decisión
		Evaluación como demostración de relaciones de poder
		Evaluación como acreditación en tanto sanción social
		Evaluación como ubicación entre los pares
		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: e***n 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"?

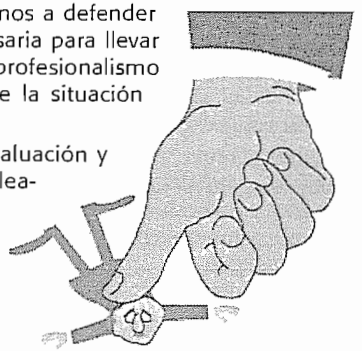
Que los procesos evaluativos producen en los evaluados - no importa qué rol desempeñen en una institución -**una cierta desazón,** no es secreto para nadie.

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 redunda 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 Educacional*, 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, camo 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 valora 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 incentivaciones 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.

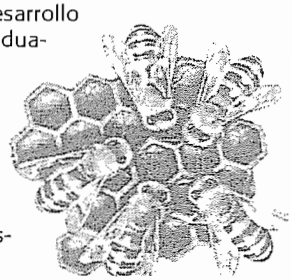
- Son necesarias las **indagaciones periódicas y seguimientos constantes,** que necesariamente desembocan en tomas de decisiones cotidianas, de mayor o menor relevancia y repercusión.
- Es deseable que este control democrático sea **ejercido, esencialmente, por los propios docentes y directivos**, sobre 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 buscar 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 "nostridad". 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 Lafourcade[1] 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.

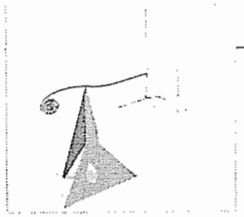
El prefijo "auto" hace referencia a la escuela, no al docente individual. La **autoevaluación institucional** es una tarea colectiva en la que el sujeto que evalúa es la propia institución a través de alguna de sus concreciones materiales y está representada por el conjunto de las personas que la integran.

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 déficit 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. Explicite 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
La existencia de un proyecto educativo construido mediante un consenso colectivo		
La concreción de los proyectos específicos		
Las redes de comunicación intra e interinstitucional		
El funcionamiento de la coordinación horizontal y vertical en las acciones planteadas		
La circulación de la información		
La relación con el contexto y la capacidad de escucha a sus demandas		
La conformación de equipos de trabajo y la delegación de tareas		
La gestión participativa de diferentes propuestas		
La participación de los actores		
La asunción activa y real de los compromisos asumidos por los actores		
Las acciones de perfeccionamiento interno de los actores		
La disponibilidad y uso de los recursos		
La flexibilidad y apertura del equipo de conducción		
El funcionamiento de los mecanismos de control		
El uso de los espacios		
La distribución de los tiempos		
La posibilidad de abordaje de los conflictos		
El clima institucional		
El funcionamiento administrativo de la institución		
Cuestiones vinculadas con el desarrollo curricular: planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas de enseñanza		

Todos queremos dejar de ser unos incultos evaluativos

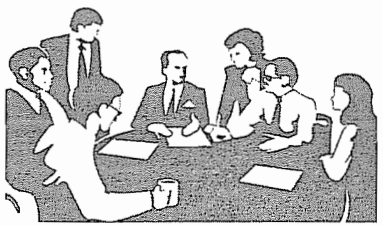
¿Existe una cultura evaluativa? Algo que forma parte de una cultura es algo que se realiza de forma habitual, es aceptado como "regla de juego", al margen de si nos agrada más o menos. Por ejemplo, las reuniones de padres forman parte de la cultura institucional se puede discutir la forma de realizarlas, pero no se cuestiona que se hagan.

Algo parecido se da con respecto a la evaluación en las instituciones, pero todavía más como expresión de deseo que como realidad efectiva. Es por ello que todavía se sigue haciendo "cuesta arriba" la implementación de los procesos evaluativos: permanentemente se necesita un verdadero proceso de persuasión y explicitación de causas para comprometer a los actores institucionales en los diversos niveles y grados de evaluación.

No sólo se discuten modos y modalidades, sino que se continúa discutiendo su existencia. A veces por razones ideológicas, pero muchas veces por razones de orden técnico, tecnológico e incluso personales.

¿Cómo se puede hacer para promover la instalación de una cultura evaluativa? Argumentos posibles

1. Uno de los argumentos irrebatibles es la **consideración de la evaluación como una acción organizada y sistemática** y no espontánea y esporádica, es decir, tener una *actitud* evaluativa facilitará la creación de una cultura institucional evaluativa.
2. Otro argumento fundamental consiste en la comprensión de que **esa actitud facilita**:
   - la construcción de "medidas correctivas y preventivas necesarias, apropiadas, convenientes y viables",
   - la clarificación de los errores, y
   - la toma de conciencia de dichos hechos a fin de generar acciones que produzcan el impacto deseado, que, sin duda, en el caso de las instituciones educativas, radica en producir una ***educación de calidad***.
3. Otro de los valores de la evaluación es que si se la entiende como resultado del diálogo, el intercambio, el diagnóstico, la ayuda mutua, se constituye en un **verdadero aprendizaje institucional**, ya que conlleva la recuperación de los errores, la toma de conciencia de la identidad institucional y una mejor percepción por parte de los actores de la propia institución.



4. También **facilita la coordinación intrainstitucional**, ayuda a ocuparse de lo sustantivo y dejar de lado lo superficial.
5. Con respecto a los miembros de la institución, facilita a los directivos **una mirada comprensiva sobre la institución**, ayuda a hacer la tarea del equipo de docentes más coherente, y permite que los alumnos lleven a cabo procesos identificatorios, a través de los cuales se podrán apropiar de estilos democráticos de funcionamiento.
6. Crear una cultura evaluativa conlleva una **cultura de la innovación y transformación.**

ACTIVIDAD

Evaluar: ¿una carrera de obstáculos o una carrera contra los obstáculos?

La institución y sus miembros, cuando se proponen realizar procesos evaluativos, pueden encontrarse con frecuentes obstáculos.

Identifiquen los obstáculos más habituales en sus instituciones, ordenándolos en orden decreciente por el lugar que ocupan en su institución.

OBSTÁCULOS POSIBLES	ORDEN SEGÚN INCIDENCIA INSTITUCIONAL
Metas, intereses y marcos referenciales de los participantes en conflicto	
Historia institucional de conflicto interno	
Temor de los actores a percibir la calidad y resultados de las acciones en curso y/o realizadas	
Sentimiento de amenaza por ser desvalorizados o excluidos de acciones en curso o a realizar	
Diferentes status en el organigrama institucional pueden hacer sentir que los criterios para emitir opinión y su validación sean diferentes	
Estilos de acción diferentes	
Temor a que las técnicas para la recolección de datos sean inadecuadas o tan precisas que develen aspectos no deseados por los actores comprometidos en el proceso evaluador	
Baja calidad de los datos existentes en la institución que impide exactitud y precisión en la información y consecuentemente conducen a un análisis e interpretación poco significativa o distorsionada del objeto/s o hecho/s evaluado/s	
Temor a la retroalimentación o comunicación de la información evaluativa	
Entender a la evaluación como fiscalización	
Sentir que la evaluación es impuesta	
Escasa disponibilidad de tiempo destinado al proceso evaluador	
La cultura del aislamiento que rige la acción de los docentes	
Las conductas estereotipadas y la rutinización que caracteriza algunas prácticas institucionales docentes	
El perfeccionismo y la omnipotencia que instala a los docentes en el lugar de no poder detenerse a advertir los límites y posibilidades personales e institucionales en torno a la evaluación	

AGMER CENTRAL BIBLIOTECA

Pasando de evaluar alumnos y docentes a evaluar la institución, o cómo evaluar institucionalmente las instituciones y lo que en ellas sucede

Para evaluar las instituciones y/o evaluar institucionalmente se debería:

- Comprender su dinámica, su organización, sus proyectos.
- Prestar atención al grado y forma de intervención de sus actores.
- Registrar la calidad de los recursos disponibles.
- Determinar la necesidad de redefinir las propuestas y compromisos de acción.
- Analizar la dinámica de las *relaciones entre los elementos de la organización;* esas relaciones son el núcleo de la organización.
- Considerar su funcionamiento, los aspectos, componentes o proyectos de cualquiera de las dimensiones de la organización en lo organizacional-administrativo, lo pedagógico-didáctico o curricular y lo comunitario.
- Intentar "aprehender la multidimensionalidad" de las organizaciones (Alicia Bertoni).
- Tener en cuenta las articulaciones existentes entre sus componentes, comprenderlas y encontrar cómo mejorarlas.

ACTIVIDAD

Devaluación versus sobrevaluación de la evaluación

Esta actividad le puede ayudar al equipo de conducción a identificar qué dimensión está sobrevaluada y cuál devaluada en cuestiones de evaluación.

Caracterice brevemente, en la dimensión que corresponda, los proyectos, acciones o experiencias que fueron, están o serán evaluadas.

	PROYECTOS
DIMENSIÓN ADMINISTRATIVO-ORGANIZATIVA	1. ..... 2. ..... 3. .....
DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA	1. ..... 2. ..... 3. .....
DIMENSIÓN COMUNITARIA	1. ..... 2. ..... 3. .....

¡Que vivan las recetas!

O cómo reducir la fricción o temor que puede generar todo proceso evaluativo y ser un Equipo de Conducción lo más eficaz y eficiente posible

No siempre es negativa una buena receta, especialmente aquellas que indican cursos de acción posibles, no aquellas que imponen modalidades únicas.

Las recetas también se pueden constituir en verdaderas plataformas para analizar lo que efectivamente sucede en una institución. Al indicarnos lo que se podría hacer nos permiten ver lo que quizás no habíamos visto.

En algunos casos, esto que no vimos o no tuvimos en consideración ya lo estamos haciendo y sólo necesita pasar de lo intuitivo y espontáneo a lo previsto y organizado.

En otros casos, debemos pensar acerca de las razones por las cuales no le hemos dado la importancia que aquí se propone.

También puede suceder que este "recetario" nos lleve a preguntarnos acerca de las dificultades que encontramos en nuestra propia institución, para actuar en consecuencia.

Receta: Comunicación a la salsa blanca, con buñuelos de información

- Establecer una buena comunicación interna institucional y un adecuado clima de trabajo –aunque éste es requisito necesario para toda acción institucional y excede los prerrequisitos de la evaluación–.
- Facilitar la entrega y rastreo de la información que el equipo de conducción pueda proveer y que enriquezca el proceso de relevamiento de la información.
- Mantener permanentemente informados a los no participantes; de lo contrario se corre el riesgo de generar dos culturas en el seno de la organización.
- Elaborar y presentar un informe escueto, pero puntual y significativo.
- Presentar los resultados en el momento adecuado a los actores comprometidos con el objeto evaluado y a aquellos que de alguna manera puedan interesarse por los resultados obtenidos.

Receta: Pastel de interacción entre los miembros, con salsa de discusión y negociación y ensalada de respeto y acuerdos

- Posibilitar la elaboración de pequeños informes y documentos que den cuenta periódicamente del trabajo realizado y constituyan el fundamento sobre el que se toman decisiones de transformación.
- Brindar apoyo desde la conducción de la institución para llevar a cabo la indagación evaluativa.
- Confiar en las opiniones construidas en el proceso de indagación y en el análisis e interpretación de los datos que los actores han realizado.
- Trabajar desde el consenso y la negociación, creando espacios para el aprendizaje de este estilo de trabajo y producción.
- Facilitar la real participación de los actores, también creando espacios para aprender a participar.

- Demostrar real interés por el proceso de indagación, los pensamientos y opiniones de los participantes y las interpretaciones que ellos realicen.
- Convocar a la participación dispuestos a considerar la opinión de los participantes.
- Realizar acciones concordantes con los resultados de la evaluación realizada y que faciliten la transformación de lo no deseado y puesto de manifiesto en las conclusiones elaboradas.

Receta: Tortillas de apoyos con restos de conflictos del día anterior

- Proponer pequeñas metas y logros en pequeña escala en los comienzos de la instalación de la cultura evaluativa.
- Ofrecer apoyos teórico-prácticos que faciliten un proceso técnico evaluativo serio.
- Reducir tanto como sea posible las perturbaciones inútiles al proceso en curso.
- No pretender realizar cambios bruscos ni tan totalizadores que puedan quebrar el equilibrio institucional.

Receta: Budín de organización con omelette de roles, tiempos, espacios e incentivaciones

- Ayudar a que se definan claramente los roles de los integrantes del proceso evaluador, limitando al mínimo la incidencia de la estructura de la autoridad.
- Realizar una adecuada cronogramación de las acciones.
- Incorporar pequeños incentivos y recompensas a quienes se comprometen en procesos colectivos de evaluación institucional.
- Considerar el momento histórico y el contexto institucional.

Receta: Flan dietético y café con edulcorante

- No intentar elaborar instrumentos ni pautas que pretendan contemplar todos y cada uno de los aspectos de la institución.
- Dar a todos los miembros de la escuela la oportunidad de participar en el proceso, pero sin que nadie se sienta forzado a hacerlo.
- Seleccionar el objeto con la mayor precisión, es decir, qué aspectos del trabajo van a someterse a valoración.

  No «el proyecto educativo o institucional», sino, por ejemplo: «la utilización del tiempo o los recursos empleados para la elaboración del proyecto», o «la autoformación derivada del proceso de elaboración del proyecto», o «la coordinación entre los docentes para la elaboración del proyecto», o «la secuencia de actuaciones decidida para la elaboración del proyecto», etcétera.
- Acotar, clasificar y categorizar el proceso de evaluación al establecer cuál es la relación de los aspectos seleccionados con el resto o con el conjunto del trabajo.

  Implica identificar los momentos, personas, recursos, tiempo, que se van a poner en juego en el proceso de evaluación de los aspectos seleccionados; contar, en definitiva, con una buena planificación del proceso.

- Formular las estrategias de cambio no como si se tratara de la única elección racional posible para un nuevo curso de actuaciones; se podrá saber de dónde se parte y qué es lo que no sirve, pero no se podrá garantizar que el próximo itinerario sea el mejor de los posibles.
- Elaborar preguntas que constituyan la guía de la evaluación, que en determinado momento serán de mayor importancia que los mismos instrumentos (le sugerimos regresar al capítulo 5, en el que formulamos una serie de preguntas orientadoras para la elaboración del P.E.I.).

Actitud adecuada: ¿con eso alcanza?

Para instalar una cultura evaluativa se necesita tener una actitud comprometida y comprender la necesidad de actuar con profesionalidad.

Hace rato que los Equipos de Conducción se han dado cuenta de que la intuición, la buena voluntad y la experiencia no son suficientes.

Se requiere hacer un trabajo riguroso, que incluye:

1. la recolección e interpretación de datos o de información;
2. la elaboración de hipótesis comprensivas:
3. la correspondiente difusión a través de informes u otros medios a fin de que todos los actores institucionales, comprometidos directamente o no con lo evaluado, puedan conocer los resultados obtenidos;
4. la atención y promoción del conocimiento del punto de vista de los otros, una modalidad excelente para mejorar – profundizar la comunicación.

Más aún, hay que entender la evaluación como el intento sistematizado de dar respuesta a una serie de preguntas:

- ¿Qué problemas tenemos?
- ¿Cómo los podemos resolver?
- ¿Qué deseamos lograr?
- ¿Cómo mantener nuestros éxitos?
- ¿Cómo evitar repetir equivocaciones, errores o fracasos?
- Esencialmente, ¿cuál es el impacto de las acciones planificadas y llevadas a cabo a través del proyecto educativo institucional?

ACTIVIDAD

¿Y cómo nos queda la evaluación? ¿Muy floja, muy ajustada o justo a punto?

Esta actividad puede ayudar al equipo de conducción a detectar qué obstáculos que provocan fricción en los procesos evaluativos aún están presentes en la institución, y sobre cuáles han operado de tal modo que se han superado.

1. En pequeños grupos realicen una discusión y confeccionen una lista de indicadores que caractericen los obstáculos aún "presentes" y los ya "ausentes" caracterizando sus implicancias en los resultados de la evaluación institucional propuesta.
2. En grupo total sistematicen los aportes de los subgrupos.
3. Elaboren acciones concretas que favorezcan la superación de los obstáculos que aún no se han superado.

No seguirás deidades paganas ni te convertirás en adicto: los falsos supuestos de la evaluación

Este sugerente título se refiere a algunos de los graves peligros que acechan a todos aquellos que sientan la tentación o se sientan presionados a convertirse en adeptos de una nueva secta, o adictos a una nueva droga, y como consecuencia puedan sufrir de una grave enfermedad: la evaluatitis aguda o la evaluatitis crónica.

Sin dejar de lado el humor, queremos plantear, de todos modos, que este proceso evaluativo donde cada uno de nosotros, desde sus diversos roles, debe involucrarse, implica siempre una serie de riesgos que, si no se consideran y no se toman recaudos para evitarlos, pueden producir graves conflictos en la marcha institucional.

Síntomas de peligro

- **Creer que en las organizaciones escolares todo lo que es importante o significativo resulta susceptible de evaluación.**
- Una consecuencia del anterior, y que acaba funcionando a la inversa: **creer que aquello que no pueda ser evaluado carece de importancia.**
- **Creer que basta el ejercicio de la evaluación para detectar las deficiencias de lo evaluado.**
- **Creer que la evaluación, de por sí, garantiza correcciones automáticas en las dificultades detectadas.**
- **Creer que la misma evaluación, en consecuencia, se juzga según coincidan sus resultados con los efectos que se esperan de ella.**

Yo, tú, él, todos... ¿Quiénes evalúan?

En toda actividad humana habitual, todos evaluamos.

Pero debemos atenernos a la evaluación como práctica institucional, con un alto grado de responsabilidad ubicado en los directivos.

Este grado de responsabilidad que adjudicamos a los directivos en los procesos evaluativos no significa que ellos sean los únicos autores de actividades evaluativas.

No nos referimos a la obvia situación de que todos los miembros de una institución pueden ser objeto de evaluación, sino que la pregunta es más concreta: ¿quién realiza la evaluación en el ámbito institucional?

Nos encontramos con diversas realidades en las instituciones, y cada una de ellas tiene sus ventajas y sus desventajas o riesgos.

1. Evaluación cotidiana realizada por todos o algunos de los miembros de la institución

Es la que se realiza como parte del transcurrir cotidiano de una institución. En esencia es informal: todos opinan sobre la escuela. ¿Quiénes son todos? Alumnos, padres, docentes, directivos, supervisores. Lo hacen mediante las conversaciones en diversos ámbitos de la escuela e incluso en pasillos y veredas.

Características

- Riesgo de arbitrariedad y exacerbado subjetivismo por falta de pautas compartidas preestablecidas; generalmente prefiere el lenguaje oral: diálogo o monólogo, y es muchas veces subrepticia y hasta anónima.
- No se realiza de un modo sistemático, es esporádica y discontinua, no existe o abruma, es poco rigurosa como proceso.
- No hay registro claro de los referentes empíricos para las conclusiones que se emiten, y por lo tanto no se pueden contrastar datos.
- Las decisiones que se toman a partir de ella son de resultado más que dudoso, su efectividad es totalmente azarosa.

2. Evaluación programada realizada por los miembros de la institución. Autoevaluación institucional

Es aquella que, a diferencia de la anterior, llevan a cabo miembros de la misma institución especialmente convocados para ello, dentro del marco de las acciones consideradas como parte de la gestión institucional.

Características

- El diseño y la puesta en práctica del proceso evaluativo los realizan los mismos miembros de la institución.
- No cabe duda de que la evaluación interna es una exigencia de la propia actividad; es impensable "hacer" sin encontrar medios o estrategias que permitan determinar la calidad educativa.
- Esta concepción de evaluación facilita constituir una institución democrática y repensar el Proyecto Educativo Institucional tomando decisiones relativas a cada uno de sus componentes, con el objeto de encarar lo necesario, alcanzar lo deseado y advertir el impacto logrado.
- Todo proceso de autoevaluación institucional es un intento de optimización de los procesos y no se realiza para denunciar las deficiencias; **su objetivo es la comprobación de la fecundidad de la acción educativa.**
- El esfuerzo mayor debe estar puesto en la evaluación formativa, es decir, la que diagnostique los modos de funcionamiento institucional, las dificultades que los actores enfrentan en el acto educativo, sus intereses, los ritmos de cada uno, es decir, en el examen crítico de todas las situaciones de la escuela para que se produzca el mejoramiento de los procesos educativos que en ella suceden.
- La evaluación formativa se constituye en un acto comunicacional de las alternativas en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje y los aspectos organizacionales institucionales que facilitan u obstaculizan dichas prácticas.
- **Finalmente, la responsabilidad de promover la investigación evaluativa corresponde fundamentalmente al gobierno de la institución.**

3. Evaluación realizada por profesionales externos a la institución misma

En este caso, la evaluación es encomendada o asumida por personas ajenas, o no participantes de la cotidianidad institucional, ya sean ellas contratadas por la misma institución o designadas por instancias superiores.

CARACTERÍSTICAS

- Parte de considerar a la evaluación como un quehacer que requiere profesionales especializados, quienes, se supone, podrán mantener la distancia y objetividad necesarias para un proceso evaluativo.
- No consideramos que sea la más recomendable para las instituciones educativas, ya que se corre el riesgo de:
  - eliminar la autorreflexión;
  - inhibir la mirada reflexiva;
  - que sea sentida como fiscalización;
  - no facilitar, sobre todo, la reflexión sobre las propias prácticas.
- En otras palabras, creemos que, en situaciones "normales", es contraria a todas las consideraciones que hasta aquí hemos realizado.
- De todos modos, esta evaluación externa podría llegar a ser necesaria e incluso conveniente cuando los conflictos históricos y la disfunción no permiten el menor espacio para el inicio de un proceso evaluador desde adentro y llevado a cabo por los mismos actores institucionales.
- Nos parece interesante indicar que el sistema de evaluación de la calidad educativa en algunas jurisdicciones es "interno" (o, a lo sumo, mixto) desde el punto de vista de la institución "Sistema Educativo Provincial", y "externo" respecto de cada escuela en particular. Creemos que este ejemplo sirve para aclarar que no hay contradicción entre la autoevaluación institucional escolar y la autoevaluación del sistema al que las escuelas pertenecen.

4. EVALUACIÓN ORGANIZADA Y LLEVADA A CABO EN FORMA CONJUNTA POR MIEMBROS DE LA INSTITUCIÓN Y EXPERTOS EXTERNOS

Muchas veces la cultura institucional, su historia, o el clima institucional, no permiten llevar a cabo con rigurosidad la evaluación sólo con los actores institucionales. Es por ello que puede iniciarse este proceso evaluativo con la presencia de expertos o colaboradores externos que faciliten y mediaticen la labor, conformando grupos mixtos.

CARACTERÍSTICAS

- Parte de la aceptación de la posible existencia de situaciones conflictivas que puedan exceder las posibilidades de manejo por parte de la misma institución.
- No plantea a los directivos la necesidad de mostrarse como "todopoderosos" y "omnipotentes".
- Valora el carácter de expertos en evaluación que puedan tener los consultores externos.
- Reserva para los miembros de la institución convocante el lugar de expertos en lo que se refiere a las particularidades de su institución, en función de la necesidad de contextualizar adecuadamente los aportes.
- Toma en consideración el hecho de que quien se tendrá que hacer cargo, principalmente, de la organización, seguimiento, mantenimiento y eventual modificación de las decisiones que se tomen, será el Equipo de Conducción y no los profesionales externos.

ACTIVIDAD

Vamos a priorizar ventajas de la autoevaluación institucional

1. Ordene el listado que sigue, de acuerdo con la prioridad que se le concede en su institución, fundamentando las razones de tal ordenamiento.
2. Contraste con el ordenamiento que puedan realizar otros miembros de su institución.
3. Analice las causas posibles en las eventuales diferencias de criterios.

VENTAJAS POSIBLES	PRIORIDAD ADJUDICADA	RAZONES ESGRIMIDAS
Estimular la reflexión sobre lo que se hace.		
Gestar un clima de diálogo e intercambio.		
Facilitar la coordinación horizontal y vertical.		
Comprender por qué y cómo se hacen las actividades.		
Actuar sobre lo relevante y significativo y no sobre lo superfluo.		
Operar con coherencia en el equipo educativo.		
Gestar la participación y el sentimiento de pertenencia institucional.		
Promover la toma de decisiones racionales y no intuitivas.		
Apoyar la iniciación de acciones que den respuesta a necesidades e intereses de los actores institucionales que han sido relevadas durante el análisis institucional, es decir, cuando se definieron fortalezas y problemas u obstáculos.		
Saber cómo utilizar los recursos humanos, materiales y financieros disponibles para la realización de proyectos que den respuesta a problemáticas institucionales, o cómo incorporar nuevos recursos que faciliten las acciones.		
Permitir la reorganización o replanificación de acciones a fin de alcanzar los objetivos planteados en la definición del proyecto educativo institucional y sus correspondientes proyectos específicos.		
Llevar a la resignificación de las estrategias de trabajo, siempre con la intención de lograr el impacto deseado.		

Reiteramos que podemos referirnos a más de una modalidad de evaluación sobre la marcha institucional. Ellas son:

1. la **cotidiana,** realizada por todos o algunos de los miembros de la institución;
2. la **programada,** efectuada por los miembros de la institución. Autoevaluación institucional;
3. la realizada por **profesionales externos** a la institución misma;
4. la organizada y llevada a cabo **en forma conjunta** por miembros de la institución y expertos externos.

La intención de compartir significados, aunque quizá no coincida siempre con los resultados de la evaluación, nos lleva a valorar sobremanera la imprescindible necesidad de que la o las personas que evalúen cumplan con ciertas condiciones de integridad moral y profesional, que los conviertan en "confiables" para toda la comunidad educativa.

La idea es que aquellos que asumen el rol de evaluadores, en cualquiera de las modalidades expuestas u otras, expresen juicios sobre el objeto evaluado, los cuales tengan la suficiente validez como para permitir que aquellas personas que recurren a él puedan aproximarse a emitir un juicio, si bien no idéntico, cuanto menos semejante al anterior.

ACTIVIDAD

¡¡¡No todo es tan fácil como parece!!!

1. **Enuncie algunos de los obstáculos que Ud. encontró en procesos de evaluación institucional.**
2. **Defina cómo fueron convocados los actores.**
3. **Registre la respuesta de los participantes a dicha convocatoria.**
4. **Nombre qué ámbito evaluaron y si hubo emprendimientos posteriores como consecuencia de los resultados obtenidos.**
5. **Nombre, cuanto menos, alguna problemática pedagógica de orden institucional que considera que convendría relevar en su institución y que no fue solicitada, entendida o asumida por los miembros de la institución.**
6. **Analice en el Equipo de Conducción las respuestas a los puntos anteriores.**
7. **Hagan algunas propuestas alternativas de modificación de la situación, en función de dicho análisis.**

Visión dialógica de la evaluación

Es interesante plantear la coexistencia simultánea y a la vez antagónica de pares que podríamos denominar "dialógicos". Estos pares hacen referencia a modos de actuar y pensar sobre la realidad que, a pesar de parecer opuestos, se necesitan mutuamente y no se eliminan entre ellos.

Es así que nos encontramos que en nuestra vida cotidiana social, tanto familiar como escolar –en nuestro caso– conviven (entre otros) el orden y el desorden, la estabilidad y la inestabilidad, la certeza y la incertidumbre.

1. Antiguamente se planteaban estos polos opuestos como **lógicamente contradictorios**; la única opción era afirmar y confirmar uno de los términos del par y negar el otro.

2. Más adelante se los consideró como **contrarios dialécticos**, denominados respectivamente tesis y antítesis, y la opción era la búsqueda de una síntesis superadora.
3. Hoy, podemos agregar la idea de las "**relaciones dialógicas**" entre algunos conceptos opuestos. No se anulan entre sí ni se superan, coexisten, e incluso se necesitan. Se puede mencionar la relación conocimiento/ignorancia como ejemplo de un par dialógico dentro de la escuela.

➢ Es justamente esta idea de los pares dialógicos las que nos permite comprender, e incluso aceptar como necesaria, la coexistencia dentro del mismo funcionamiento institucional del orden y el desorden para comprender su dinámica.

Si aplicamos estas relaciones dialógicas a la evaluación, nos encontramos con un fenómeno interesante; también en la evaluación coexisten polos aparentemente opuestos.

Estos polos no se anulan entre sí ni se superan, simplemente (o complejamente) coexisten, son muchas veces fuente de "dolores de cabeza" para los actores institucionales.

- Sistemática – esporádica o asistemática
- Estandarizada y generalizada – contextualizada
- Variables explícitas – variables implícitas
- Sectorizada – global
- Necesidad de perfección – necesidad de utilidad
- Prioridad de lo técnico – prioridad de actitudes reflexivas
- Acento en los aspectos técnicos – acento en los aspectos ético-valorativos
- Momentánea – permanente
- Objetiva – egocéntrica
- Subjetiva – intersubjetiva
- Mayor imposición – mayor participación
- Para justificar lo hecho – como intento o propuesta de cambio

Estos son sólo algunos de los ejemplos de pares dialógicos en los cuales podemos percibir la imposibilidad de elección de unos de los polos, mediante la anulación o superación del otro. Ambos términos de la relación coexisten, y sirven para indicarnos muchas veces el camino a seguir, la inclinación a corregir, etcétera.

"Fases" en el proceso evaluativo institucional

Es evidente que, si deseamos hacer de la evaluación un proceso con "sentido y significado", hay que darle un cierto nivel de sistematicidad: no de cualquier manera, no en cualquier momento, no cualquier persona, no a cualquier cosa. Esto no quiere decir rigidez; todo lo contrario: la mayor organización es la que permite, paradójicamente, mayor flexibilidad.

Por eso hablamos de "pasos" o "fases" en el proceso evaluativo.

Estas fases recogen nuestra postura, explicitada anteriormente: entender la **evaluación como un proceso de recoger información, elaborar información y distribuir información.** Lo que en ese espacio se podía considerar una cuestión de principios, se traduce ahora en el pensar en acciones concretas y organizadas.

¿Qué queremos decir cuando hablamos de sistematicidad?

Implica abordar las acciones con un método o manera de proponer y acordar las acciones requeridas. Se definirá en este momento qué se va a evaluar.

Si la evaluación es "global", se evalúa toda la organización, lo cual es altamente complejo aunque no imposible.

Si la evaluación es "parcial", se evalúan aspectos determinados de la organización.

El proceso de evaluación podría ser considerado como una práctica indagatoria que permite mirar reflexivamente el objeto o ámbito que se analiza, con el propósito de aprehender los elementos más significativos que permitan su posterior profundización y/o modificación.

Vista de esta manera y teniendo en cuenta la función de la escuela, la evaluación puede ser pensada como un **momento de conocimiento crítico, que se constituye en un espacio de reflexión**, y que permite a los actores institucionales problematizar su rol y determinar las limitaciones que imponen los modelos de desempeño en que se desarrollan.

Todo diseño de evaluación debe estar integrado a un proyecto institucional. Implica anticipar, tratar de lograr acuerdos, puntos de consenso sobre momentos, tipos, análisis de los contratos que cada escuela asume. Debe ser realista y adaptable.

LOS MOMENTOS A CONSIDERAR PODRÍAN SER:

1. Etapa de diseño del proyecto evaluativo.
2. Etapa de recolección, de obtención de información.
3. Etapa de análisis, de producción de información.
4. Etapa de distribución de la información.
5. Etapa de utilización de los resultados de la evaluación para la toma de decisiones pedagógicas.

1. ETAPA DE DISEÑO DEL PROYECTO EVALUATIVO

Sin pretender plantear momentos estrictos o un modelo rígido, el diseño del proyecto de evaluación requiere definir con claridad y precisión qué, cómo, cuándo, dónde y por qué se desea relevar información de una escuela.

Esto deberá quedar plasmado en el diseño, siguiendo algunos momentos, fases o etapas que describiremos a continuación.

La rigurosidad de las respuestas que el proceso evaluador otorgue a la comprensión y mejora de la escuela se verá apoyada por la secuencia del proyecto

En este momento se caracterizan las acciones que permitirán encarar el proceso de evaluación siempre directamente relacionado con el proyecto a evaluar y el impacto logrado.

A. Para ello se requiere definir de antemano ***los parámetros y los indicadores*** que servirán de marco de referencia en este proceso. Si bien se los define de antemano, también es posible redefinirlos durante el proceso.

Los parámetros *"son los criterios generales que orientan, conceptual y metodológicamente el proceso y se constituyen entonces en el marco de referencia acerca de los cambios o variaciones que el ejercicio evaluativo pretende lograr"*.

Los indicadores son justamente los que facilitan advertir esos "cambios o variaciones".

Su elaboración por parte de quienes conforman el grupo de actores involucrados en la evaluación es altamente significativo porque permite detectar realmente el impacto deseado por todo proceso encarado y deben estar directamente vinculados con ese objeto a evaluar.

El problema que se desea resolver orientará la caracterización o enunciación de los indicadores.

- los indicadores deben especificar claramente el impacto deseado;
- deben orientar las apreciaciones realizadas por todos los actores de modo que faciliten advertir los cambios operados a través de las acciones enunciadas y emprendidas en relación con el impacto deseado;
- y también deben tener, obviamente, una directa relación con las metas formuladas, es decir, deben estar directamente relacionados con los problemas detectados que se intentan superar.

B. En la etapa de diseño también se definen las ***fuentes, técnicas e instrumentos*** para relevar información que permita evaluar el impacto del proyecto.

A lo largo del texto podremos encontrar que muchas veces algo es fuente, técnica o instrumento, de acuerdo con el contexto y con la situación.

Si bien no deseamos emplear estos términos como sinónimos, ya que no lo son, es necesario dejar en claro que muchas veces nos hemos encontrado que lo que en una bibliografía era denominado como técnica, en otra era un instrumento, y viceversa.

Es por ello que nos permitiremos la libertad de denominarlos "términos asociados" no sinónimos pero íntimamente relacionados, a veces, "intercambiables".

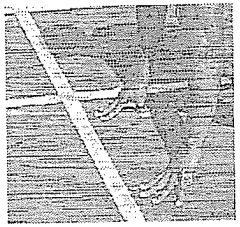
Las **fuentes de información** a las que se puede recurrir para advertir la marcha de las acciones a través de los indicadores, pueden ser orales o escritas.

- Las **fuentes orales** incluyen a los mismos actores involucrados en los proyectos, informantes claves, entidades de distinto orden, funcionarios, padres, supervisores, etcétera.
- Las **fuentes escritas** son todo tipo de documentación que circula en las escuelas.

- Los INSTRUMENTOS que facilitan la aplicación de las técnicas para recoger información son: guías de observación, cuestionarios, guías de entrevistas, listas de cotejo, escalas estimativas, diarios de campo, etcétera.
- Las TÉCNICAS más utilizadas en las instituciones educativas para relevar datos existentes son: observación de desempeños diversos, toma de encuestas, entrevistas, consultas a archivos, informes, documentos.

C. En esta etapa de diseño de evaluación se requiere también caracterizar el *cronograma del proceso*, no para encasillar y hacerlo rígido, sino para enunciar tentativamente cuáles son los momentos más adecuados para llevar a cabo el proceso.

Genéricamente podríamos enunciar algunos momentos como significativos, sin decir que siempre serán los que se consideren:



- el inicio de una gestión;
- la definición de la política de gestión;
- el inicio del proyecto educativo institucional;
- la finalización de alguna actividad muy significativa o de varias de ellas relacionadas con algún proyecto;
- la culminación de varios proyectos específicos o de uno solo;
- la culminación de acciones previstas para un determinado período de tiempo.

DE Por último, en la etapa del diseño, se requiere definir ***quiénes participarán*** **del proceso evaluativo** y definir su grado de responsabilidad.

En toda institución educativa el responsable máximo es el equipo directivo, y, por ende, se espera que el responsable último de este proceso sea el/la directora.

Como no adherimos al concepto de directivo omnipotente, y sí adherimos a la delegación de tareas y formación de equipos autónomos de trabajo, nos parece enriquecedor del funcionamiento institucional que, al definir la participación de los actores comprometidos en los proyectos y su correspondiente definición de responsables de la evaluación, se designe un responsable de su coordinación que sirva de enlace con los directivos.

Es conveniente programar encuentros periódicos para su seguimiento y evaluación conjunta.

ACTIVIDAD

Paso a paso y organizadamente: ¡¡¡organizados, sí; rígidos, no!!!

Esta actividad tiene como propósito ayudarlo a organizar las etapas del proyecto evaluativo.

Complete el cuadro a medida que las acciones evaluativas se vayan definiendo.

Acciones	Propósitos	Temporalización	Responsables	Cómo se realizará	Ajustes que se introducen
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					

2. Etapa de recolección, de obtención de información

Fundamentamos esta etapa en el interés por la comprensión del significado de las acciones de los actores sociales de las instituciones educativas.

Nos interesan particularmente los procesos mentales de los actores, el significado subjetivo del actor y también la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias que configuran el contexto donde los hechos se despliegan.

Estamos instalados en un enfoque interpretativo sobre la enseñanza, definido por una participación intensiva en un contexto determinado, por el intento de un cuidadoso registro de lo que ocurre, es decir, valoramos la recopilación de información, y la posterior reflexión y análisis de lo recogido.

Lo importante es utilizar los métodos adecuados, es decir, el o los que convienen según el objeto a evaluar; que sean variados, capaces de registrar la complejidad de la situación, que permitan recoger información en forma prolongada, que faciliten su interpretación y análisis y la reflexión colegiada y abierta, con el objeto de arribar a la elaboración de un informe que facilite la toma de decisiones para mejorar la acción institucional.

La información que tenemos y cómo usarla

No cabe duda de que la complejidad de la tarea educativa requiere cada día poseer mayor grado de información institucional que facilite la toma de decisiones adecuadas a cada contexto, momento y circunstancia.

En las escuelas existe un elevado número de datos e informaciones que no siempre se usa, por causas varias:

- dificultad para relevarlo adecuadamente,
- dificultad para analizarlo,
- dificultad para advertir la riqueza de dicha información,
- dificultad para comprender la dinámica institucional,
- temor de que no se interprete adecuadamente o que se evalúe negativamente a quien la suministra,
- desconfianza de que sea oportuna y exacta, etcétera.

Para los directivos, como promotores de las acciones de cambio, y para los alumnos y docentes, como protagonistas de la acción educativa, el tener, interpretar y utilizar información le otorga a la institución educativa un perfil profesional y de eficiencia.

El **sistema de información** es una estructura permanente e interactiva de personas, datos y procedimientos que facilita obtener, interpretar, analizar y distribuir información para la toma de decisiones que permitan mejorar la calidad de la oferta educativa. Como vemos, esto se aproxima sobremanera a los requerimientos de la evaluación institucional.

Se vincula con la información que desearíamos tener para comprender mejor los hechos, la que realmente se necesita y la que a su vez es posible ofrecer y hacer circular para darle verdadera utilidad.

Resulta tan absurdo e inadecuado tener **poca** información como **mucha e inútil**; el exceso de información es tan dañino como la escasez.

Hay una máxima indispensable en estos casos:

> ***Nadie puede actuar más allá de la información que posee para hacerlo.***
> ***No tener información adecuada es en realidad no poder actuar.***

ACTIVIDAD

¿Qué sé y qué no sé?

Es importante reflexionar acerca de qué información se requiere en esta primera fase del proceso de evaluación y cuál es la que en la realidad cotidiana se posee u obtiene.

Le proponemos responder a estas preguntas para pensar en qué medida influye la información en las decisiones que toma y debe tomar un directivo regularmente.

- ¿Qué tipo de información necesita habitualmente para tomar esas decisiones?
- ¿Qué tipo de información tiene regularmente?
- ¿Qué le faltaría para completar la información más adecuada?
- ¿Qué información querría tener y no consigue?
- ¿Cuáles son las causas por las cuales no la obtiene y quién la debería obtener y/o brindar?
- ¿Qué instrumentos podría aplicar para obtenerla?
- ¿Qué técnicas utilizaría para interpretarla?
- ¿La usaría para sí mismo o sería necesario difundirla entre otros actores institucionales?
- Si analizara esa información y la usara para la toma de decisiones, ¿qué aspectos de su acción directiva resultarían más eficientes?

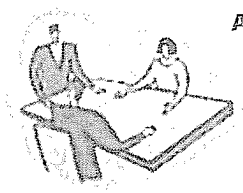
El directivo y los demás actores institucionales comprometidos en la búsqueda de datos inicialmente deben determinar cuáles son las necesidades específicas de información.

Para satisfacer dichas necesidades se pueden recabar datos secundarios, primarios o ambos.

A. Los **datos primarios** son información recabada para el propósito específico que se indaga.

B. Los **datos secundarios** son información que ya existe; se ha recabado con otro propósito en otra oportunidad.

A. Los datos primarios pueden recopilarse mediante diversas técnicas



A.1. Entrevistas a personas o informantes válidos

Es una de las maneras más seguras de conocer la opinión de los protagonistas de la acción institucional.

Es una técnica muy democrática, los sujetos participan abiertamente, y se conocen sus expectativas, actitudes, opiniones. Se les debe garantizar cuidado, respeto y ser escuchados.

Pueden hacerse individuales o grupales, tanto a padres como a docentes, alumnos, personal administrativo y de servicios generales; existen diversas posibilidades, por ejemplo un entrevistador y un entrevistado, un entrevistador y varios entrevistados, varios entrevistadores y un entrevistado, varios entrevistadores y varios entrevistados.

La mayor cualidad de las entrevistas es que se pueden buscar diversas opiniones y profundizar sobre ellas, se pueden aclarar dudas, solicitar la fundamentación de una respuesta, se intenta controlar las contradicciones en el discurso y en las respuestas, se contrastan opiniones propias del entrevistado con el entrevistador y con otros actores institucionales, se puede extender en tiempo o hacer más estrecha en función de la calidad y veracidad de las respuestas obtenidas, se pueden pedir propuestas concretas, etcétera.

VENTAJAS DE UNA BUENA ENTREVISTA

Garantía de que la información es veraz, por el replanteo permanente que se puede hacer y la amplitud con que se puede abordar el tema en cuestión.

DESVENTAJAS O DIFICULTADES

- Requieren de mucho tiempo y dedicación tanto previa como durante la realización.
- Ausencia del anonimato que algunas veces perjudica la visión y participación institucional.
- El particular sesgo que le da el entrevistado a lo indagado por su historia personal o su vínculo con la institución y los hechos.

✓ **Entrevista semiestrucuturada o abierta.** El entrevistador puede hacer una guía previa de cuestiones a indagar, únicamente con carácter orientador para la entrevista.

✓ **Entrevista cerrada.** El entrevistador se guía estrictamente por un cuestionario elaborado previamente.

✓ **Entrevistas informales.** Se realizan sin acuerdo previo y surgen de modo espontáneo.

En toda entrevista es muy importante la habilidad del entrevistador para que el diálogo sea fluido y espontáneo. El entrevistador deberá tener en cuenta aspectos de lo no verbal, como ser gestos, silencios, omisiones, posturas, tono de voz, etcétera.

Recomendamos tener particular cuidado en conocer el vínculo preexistente entre los entrevistados, para facilitar la búsqueda de la información y no entorpecerla o perjudicar la interpretación de los datos.

A.2. Observación directa, participante y no participante

Consideramos a la ***observación*** como uno de los modos esenciales de abordar el estudio de procesos y cuestiones educativas.

La observación como técnica para la recolección de información debe proveer datos para **significar** la ecología de la organización institucional.

Deseamos marcar los ejes que merecieron mayor atención a lo largo del tiempo transcurrido en el último siglo.

- En un comienzo, la observación, de carácter más que nada exploratorio, intentaba identificar las actividades conjuntas y complementarias llevadas a cabo por docentes y alumnos y los procesos educativos en general.

- Posteriormente se trabajó en la identificación de los instrumentos empleados para categorizar lo observado.
- Por último se desarrollaron, y se desarrollan actualmente, enfoques alternativos que tienen como meta comprender a la observación como proceso esencial de una gestión institucional y como referente indispensable para la investigación educativa, y por lo tanto buscan incidir en la toma de decisiones sobre el diseño y la práctica de la observación.

➢ ¿Qué es la observación?

Es un proceso que requiere **atención voluntaria, selectiva, inteligente.**

Consiste en el **examen atento** que se realiza sobre algo o sobre algunos sujetos.

Lo que guía la observación es siempre la intención del observador, el proceso observacional variará según **el propósito que orienta al observador.**

El propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se lo observa, durante cuánto tiempo, en qué lugar se lo observa, cómo se registra lo que se observa, cómo se interpreta lo observado, cómo se usa lo que se interpretó, etcétera.

Quien observa posee creencias, teorías y marcos referenciales que inciden, definen y orientan el propósito de la observación, *matizan y tiñen toda la información que recoja a través de la observación y también matizan el uso que de dichos datos se haga.*

➢ Observación en lo cotidiano y en las instituciones educativas

- **Observación cotidiana.** Habitualmente es tácita y no sistemática, es decir, es realizada al azar, no es acumulativa y no siempre brinda elementos a los que se pueda acudir para la toma de decisiones pedagógicas. O al menos no lo tiene siempre como propósito.
- **Observación en instituciones educativas.** Es deliberada, sistemática y específica con el propósito de investigar y tomar decisiones. Medio para obtener una descripción o representación de acontecimientos, procesos y fenómenos y de los factores que en ellos influyen a fin de comprender y mejorar la educación, la enseñanza y el aprendizaje.
- Se la puede considerar como un proceso contextualizado.

➢ Características a considerar

Se necesita determinar los mecanismos y herramientas utilizados para registrar y almacenar observaciones, así como los factores que intervienen en la observación.

Se deben definir y "recortar" previamente los aspectos o "parcelas" a observar, para así intentar obtener datos relevantes y significativos. Incluimos aquí:

- la situación a analizar;
- el fragmento del hecho, suceso, situación educativa a observar;
- el lugar donde se va a realizar la observación;
- las personas a observar;
- los procedimientos e instrumentos que se emplearán para observar, registrar, analizar y comunicar los datos obtenidos.

Es necesario apelar a la *selectividad del observador,* que no es un inconveniente o una dificultad sino que es propia de la observación; ya que no es posible conocer ni tampoco representar toda la realidad.

Se deben recoger elementos apropiados y suficientes para asegurar que los datos sean descriptos de la manera más clara y ajustada posible.

Es importante considerar al contexto (concepción ecológica: cada contexto está incluido en un contexto mayor) como un factor que influye en lo observado.

La generalización y comunicación de las conclusiones alcanzadas a partir de lo observado debe considerar el contexto de donde provienen los datos.

➢ Técnicas de observación

- *Elaboración de diarios* que resumen observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis, explicaciones.
- *Análisis de documentos,* por ejemplo muestras de trabajos de los chicos, o conclusiones de los grupos de discusión con los pares, o síntesis de lectura bibliográfica relativa a la cuestión investigada.
- *Datos fotográficos, grabaciones y filmaciones* tomados durante el desarrollo de las actividades investigadas.
- *Opiniones, sugerencias y/o comentarios de observadores externos* si se decide su participación.
- *Triangulación,* es decir, confrontación de distintas perspectivas de un mismo hecho o situación
- *Informes analíticos* que resumen el punto de vista del docente u otros actores comprometidos con la investigación-acción.
- *Entrevistas* con sujetos que participan del contexto de la cuestión.

➢ Instrumentos de observación

Existe un alto número de instrumentos para registrar, almacenar y representar lo observado.

Cada uno de ellos será más o menos apropiado según la cuestión que se estudia y más adecuado para representar el segmento de la realidad observado.

1. **Con categorías *cerradas*.** Apelan a categorías definidas de antemano, reflejando la postura ideológica del observador. Aunque durante la observación del objeto a estudiar se puedan presentar fenómenos o hechos que en las categorías no se consideraron previamente, estos no se incluirán en el registro, ni se considerará su influencia en el suceso observado.
2. **Con categorías *abiertas*.** Son más flexibles; el observador recorta aquello a observar durante el hecho, y este recorte, esta percepción, es generalmente conducida por su marco referencial, su formación y sus creencias acerca del objeto a registrar durante la observación. Entre ellos podemos encontrar:
   - **los descriptivos**, pueden tener categorías prefijadas pero también pueden incluirse algunos aspectos emergidos durante la observación;
   - **los narrativos y registros** que emplean recursos tecnológicos (grabaciones, audiovisuales, etc.) no emplean categorías o aspectos definidos de antemano.

- **Guías de observación.** Se constituyen en una serie de indicadores de aspectos a considerar durante la observación. Pueden implicar grandes ejes o variables; estas variables pueden abrirse a su vez en indicadores más específicos y analíticos que orientan más las cuestiones a considerar.

➢ **Los indicadores en el proceso de observación**

En función de las diferentes realidades y docentes, los indicadores que se propongan deberán ser distintos, adaptados a cada situación particular. Se pueden elaborar indicadores para:

- evaluar-autoevaluar el proceso de enseñanza, la calidad de la enseñanza,
- la actuación en el aula del docente,
- autoevaluar la planificación,
- los proyectos curriculares,
- las relaciones en la institución,
- las relaciones entre los alumnos,
- las actitudes de los alumnos,
- las producciones de los alumnos,
- el proceso de aprendizaje de contenidos, etcétera.

A. 3. Encuestas

Consisten en la indagación que se realiza mediante cuestionarios orales o escritos a fin de obtener información vinculada con alguna problemática o cuestión institucional.

➢ **Requerimientos para organizar una encuesta**

- Previo a su elaboración se requiere determinar tanto los objetivos como los destinatarios. Ello permite determinar la factibilidad de su implementación, en función de los recursos con que se puede contar.
- La elaboración de la encuesta requiere sumo cuidado en el tipo de preguntas, su extensión, complejidad, complementariedad, profundidad y su posterior codificación y análisis.
- Muchas veces es conveniente hacer una breve aplicación previa a una pequeña población, evaluarla y corregirla, y recién entonces aplicarla a la totalidad de la población en cuestión.

Ventajas

- Es económica y puede cubrir fácilmente un elevado número de encuestados.
- Se puede aplicar no sólo en el interior de la institución, sino también a una gran porción de la comunidad extraescolar.
- Se puede enviar por cuaderno de notas, correo común, fax, e incluso correo electrónico (si fuera posible).
- Puede brindar tanto información cuantitativa como cualitativa.
- Su interpretación es de fácil realización, si se ha elaborado con los recaudos mencionados.

➢ **Cuestionario**

Puede ser planteado a una o más personas.

Puede ser empleado como parte de una encuesta más general o ser respondido por una sola persona. Depende de los fines a los cuales se apunte. Si se desea tener una imagen global de una población determinada, el cuestionario, obviamente, no se puede aplicar a una o dos personas.

Es un instrumento muy común que plantea una serie de preguntas para ser contestadas. Es necesario elaborar muy cuidadosamente los cuestionarios eligiendo las preguntas a formular, la forma, redacción y secuencia.

El error más común es incluir preguntas que no pueden contestarse, o que son innecesarias, redundantes, poco claras, o preguntas que difícilmente se contesten con franqueza, o cuya forma sugiere o influye en la respuesta.

El obstáculo de este instrumento radica en que una cosa es lo que el sujeto piensa y otra es lo que puede expresar en la respuesta marcada o señalada en el cuestionario.

Las preguntas *cerradas* abarcan todas las posibles respuestas, y quien contesta elige una de ellas.

Las preguntas *abiertas* permiten contestar con las propias palabras del interrogado. Si bien revelan más el dato indagado, son más difíciles de tabular.

El lenguaje debe ser directo, sencillo y claro.

Las preguntas más delicadas y difíciles de responder deben aparecer al final del cuestionario.

Los posibles tipos de preguntas a realizar son:

1. **Dicotómica.** Ofrece dos elecciones como respuesta. Estas constituyen las *listas de cotejo*. Por ej. Si/no, presente o ausente el rasgo o indicador enunciado.
2. **Elección múltiple.** Ofrece tres o más elecciones. Escala de clasificación o estimativa en tanto clasifica algún atributo. Puede indicar una escala de acuerdo. Por ejemplo: fuertemente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, fuertemente de acuerdo. También puede indicarse como excelente, muy bueno, bueno, regular, malo.

Según el grado de apertura de las preguntas, pueden dar lugar a:

A. Lista de cotejo.

B. Escala de calificación o estimativa.

ACTIVIDAD

¿Siempre o nunca?

Esta actividad tiene como propósito darle algunas pistas para analizar las planificaciones didácticas de los docentes de su institución, y de paso... darle un ejemplo de escala de calificación.

EN LAS PLANIFICACIONES DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES	SIEMPRE	OCASIONALMENTE	CASI NUNCA	NUNCA
1. Se tienen en cuenta todos los componentes didácticos.				
2. Hay una clara correlación entre los objetivos y los contenidos.				
3. Hay una adecuada articulación entre los contenidos de las distintas disciplinas.				
4. Las estrategias metodológicas son coherentes con la explicitación de las actividades de los alumnos.				
5. Existe una secuenciación y complejización de los contenidos disciplinares.				
6. Están claramente enunciadas las estrategias de evaluación.				
7. Existe variedad de recursos adecuados a la actividad propuesta.				
8. Hay una clara continuidad con la unidad didáctica precedente.				

A.4. Opinión experta

Según la determinada o especial parcela del campo institucional que se intenta evaluar, muchas veces es deseable recurrir a la opinión de algún asesor o especialista que sea un referente válido para la indagación, la búsqueda de información, la selección de estrategias, el relevamiento de datos y su análisis.

A.5. Diarios de campo

Son portadores de impresiones, experiencias, vivencias de los actores institucionales y expresan hechos tomados espontáneamente o escritos y registrados con planificación previa.

Constituyen un interesante registro de situaciones institucionales descriptas tal como fueron vividas por los observadores, participantes o no de los hechos.

Su mayor valor consiste en que la carga afectiva puesta en la caracterización de los acontecimientos otorga claves y muchas pistas para comprender ciertas cuestiones que de otro modo pasarían desapercibidas.

Los diarios de campo generalmente dan cuenta tanto de contenidos como de procesos, caracterizan climas y reacciones de los sujetos participantes.

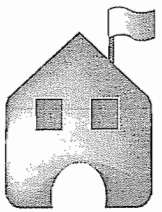
Es deseable que contengan datos sobre tiempos, espacios, procesos, condiciones de desarrollo de las acciones, relaciones entre los sujetos participantes, recursos y objetos presentes.

ACTIVIDAD

Yo cotejo, tú cotejas, todos cotejamos

Esta actividad le permitirá a Ud. realizar una autoevaluación del uso que realiza de la diversidad de técnicas a las que apela para realizar la evaluación institucional. De paso... le damos un ejemplito de cuestionario dicotómico o lista de cotejo.

RESPONDA A ESTAS PREGUNTAS	SI	NO
1. ¿Ha utilizado Ud. variedad de técnicas para la recolección de información necesaria para la evaluación institucional?		
2. ¿Ha usado estadísticamente los datos de ingreso y egreso de sus alumnos en los últimos años para ver la curva de crecimiento o decrecimiento?		
3. ¿Ha usado la información estadística oficial para contrastarla con los resultados obtenidos en su institución?		
4. Cuando requirió información especializada para evaluar una disciplina curricular, ¿apeló a una opinión experta?		
5. ¿Reconoce la diversidad de datos preexistentes en su institución que sólo se usan formalmente?		
6. Para evaluar los recursos materiales de su institución, ¿elaboró una guía de observación?		
7. ¿Ha utilizado las actas de reuniones de trabajo del equipo docente para planificar las subsiguientes reuniones considerando los resultados de las anteriores?		
8. ¿Realiza un diario de campo dejando constancia de algunas observaciones informales que le parecieron interesantes?		
9. Cada año que planifica su primera reunión institucional, ¿vuelve o relee la memoria anual del ciclo anterior?		



A.6. También existen testimonios en las escuelas

Si bien no son consideradas técnicas, son fuentes primarias de información las producciones de los alumnos y de los docentes, o de otros actores que se consideran fuentes de testimonios interesantes de diverso tipo.

B. Información secundaria

Se puede obtener de fuentes internas y externas. Los datos secundarios se obtienen más rápidamente y con menor costo que los primarios, pero pueden no ser suficientes. Por ello resulta necesario determinar si la información así obtenida es pertinente, exacta, imparcial y actual. Ejemplos de datos de tipo secundario son:

B.1. Materiales publicados

Muchos datos provenientes de investigaciones, publicaciones y estudios relativos al tema que se desea evaluar, además de bibliografía especializada sobre evaluaciones y su impacto sobre la calidad de la educación, pueden ser usados como referente para interpretar los procesos intrainstitucionales.

B.2. Documentos externos provenientes del sistema educativo

Son datos elaborados por distintas entidades del sistema educativo; pueden proveer información de útil referencia comparativa para la autoevaluación institucional. Pueden ser datos de seguimiento y contrastación relevantes como, por ejemplo, estadísticas del gobierno, o de encuestadores privados, etcétera.

También los datos estadísticos de algunos organismos pueden dar pistas orientadoras para los problemas que las escuelas detectan en su interior e intentan resolver, por ejemplo, datos de ausentismo, repitencias, accidentes. Por supuesto, se deberán tener recaudos al tomarlos como referentes porque el contexto (épocas del año, edades, tipo de instituciones), al ser diferente puede producir datos absolutamente irrelevantes o perjudiciales al momento de usarlos para la comparación. Otro riesgo es la manipulación que se puede hacer de los datos estadísticos. Si los indicadores no son los adecuados, el riesgo de distorsión puede ser mayor.

B.3. Informes y documentos que reflejan acciones y decisiones institucionales

Los documentos que existen en las instituciones educativas son numerosos, pero **no siempre son usados como instrumento para la autoevaluación**. Generalmente son tomados como documentación de realización obligatoria y formal para cumplimentar mandatos de las autoridades, pero no de utilidad propia.

Podríamos clasificarlos teniendo en cuenta diversas características: documentos oficiales, públicos de orden didáctico y no didáctico, documentos espontáneos y muchas veces informales de los actores institucionales, datos de todo tipo que dan cuenta de los movimientos institucionales en general, etcétera.

- **Documentos oficiales.** Provienen de las autoridades jurisdiccionales y dan cuenta de la interacción entre la escuela y el ámbito oficial. Lo más importante de esta documentación no radica en su letra formal, sino en el modo como es interpretada, sentida y vivida por los actores institucionales. Otros documentos oficiales de orden interno son las memorias institucionales, informes de evaluaciones anteriores y de supervisiones.
- **Documentos de orden didáctico.** Son de variada producción, expresan la intervención mayor o menor de los actores y reflejan el sentir y las representaciones de éstos. Ejemplos: el P.E.I., el P.C.I., los murales y carteleras, los cuadernos de comunicados de las autoridades hacia los docentes, las revistas, las publicaciones, grandes o pequeñas, la radio escolar, el periódico escolar, las filmaciones internas, las planificaciones didácticas, evaluaciones y estrategias de acreditación, fotografías tomadas en actividades didácticas diversas dentro y fuera de la institución, trabajos de investigación, informes de monitoreo y seguimiento de tareas pedagógico-didácticas, carpetas didácticas de los docentes, actas de reuniones, etcétera.
- **Documentos públicos no didácticos.** Dado su carácter natural de origen, expresan la vida misma de la institución y su dinámica real. Pueden ser escritos por distintos sujetos en diarios, murales, cartas de protesta o satisfacción.
- **Documentos espontáneos e informales.** Al igual que los anteriores, son espontáneos. Ejemplos: graffiti, cartas anónimas, carteles que aparecen en baños, puertas de acceso o internas donde circula mucha gente, notas presentadas por distintos miembros de la institución, notas que circulan sin quedar claro quién las originó, pero a las cuales termina adhiriendo la mayoría.
- **Datos varios.** De tipo administrativo, informan los movimientos de ingreso de alumnos y docentes, repitencia, ausentismo, egresos, graduaciones, renuncias, informes, actas, expedientes, registros diarios; en fin, perfilan a los alumnos, los docentes, el personal administrativo y también resultados de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para terminar, es valioso **contrastar los tipos de documentos**, su contenido, intención y coincidencias, para tener un perfil lo más claro posible de la vida institucional y cómo es sentida por sus protagonistas.

Cuando se analizan estos documentos **hay que ser cuidadoso**, determinando la autoría, el uso, los destinatarios originales, la forma en que fueron realizados, cómo llegaron a la institución, quién los distribuyó, cuándo se originaron, para tener certeza de veracidad, autenticidad y confiabilidad, o cuanto menos hacer la interpretación de los datos desde estas consideraciones.

3. Etapa de análisis y elaboración de información evaluativa

Conclusiones en forma de juicios de valor o de datos cuantitativos o combinación de ambos:

- En la etapa de diseño de la evaluación indicamos una serie de recaudos que facilitan el acceso a un proceso de reflexión a través de la aplicación de criterios para la valoración y comprensión.
- El análisis de los datos a partir de marcos de referencia adecuadamente explicitados orienta su "lectura".
- Es en esta etapa de análisis cuando se elaboran y producen las conclusiones.
- Estas conclusiones, en algunos casos, pueden estar expresadas en juicios de valor; su característica es que el análisis del "objeto" evaluado se traduce en proposiciones.
- En otros casos, el análisis del "objeto" evaluado se expresa mediante la producción de datos cuantitativos, "cifrados", que muestran algún otro aspecto de dicho objeto.

¿La evaluación triangular, el triángulo de la evaluación o triangulando la evaluación?

Cuando hablamos de la **triangulación** nos referimos a la importancia de incluir diversos actores –implicados en la acción evaluada– de manera colegiada y abierta a través del debate en el proceso de realización del análisis.

Es así como la **triangulación** se constituye en un recurso muy eficaz para garantizar la calidad del análisis de los datos.

La **triangulación** facilita la contrastación, depuración y confiabilidad de la multiplicidad de datos que pudieron recogerse en esta etapa de la evaluación.

¿QUÉ SE PUEDE TRIANGULAR?

a) **Las miradas, perspectivas e interpretaciones** de los sujetos frente al objeto a evaluar; por ejemplo, de docentes-alumnos-directivos, de supervisores-padres-directivos; de padres pertenecientes a la unión de padres-ex directivos-figuras representativas de la comunidad.

b) **Los momentos en que los acontecimientos indagados suceden**; por ejemplo, antes, durante y después de una reunión de equipo docente convocada para organizar una acción institucional, cuando el objeto evaluado son los procesos comunicacionales en el interior de la escuela.

c) **Los resultados o datos obtenidos a través de distintos métodos o técnicas**, por ejemplo, a través de cuestionarios, observaciones y documentos oficiales archivados en la escuela cuando lo que se intenta indagar es la concepción subyacente en la actualidad en las prácticas educativas y su relación con los documentos curriculares vigentes.

Algunas consideraciones esenciales en el tratamiento de la información

➢ DELIMITAR EL RELEVAMIENTO DE LA INFORMACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Es evidente que los límites entre ambos no son absolutos; al mismo tiempo que se recoge información se van construyendo significados y cuando se lleva a cabo el análisis se puede regresar a relevar más información si la que se tiene es insuficiente.

Pero hay que destacar que, para que la información sea confiable, no se deben tomar decisiones ni actuar intuitivamente hasta llevar a cabo un informe puntual e integral desde los marcos interpretativos definidos en la etapa del diseño.

➢ CATEGORIZACIÓN

Avanzar en la interpretación de los datos requiere ir construyendo categorías integradoras de ellos.

Estas categorías se vinculan con los parámetros definidos durante el diseño del proyecto de evaluación.

Del surgimiento de los significados que se construyen durante el proceso de análisis podrán ir elaborándose nuevas categorías que sintetizarán e integrarán los datos de una recogida amplia y pormenorizada.

➢ COEXISTENCIA DE INFORMES PARCIALES, PARALELOS E INFORME FINAL, TOTALIZADOR

Es probable que distintos actores, docentes, padres, directivos, estén llevando a cabo procesos evaluativos paralelos de proyectos diferentes.

El informe integral es una instancia ineludible, pues la escuela es una unidad y no debe ser vista como compartimentos separados o aislados entre sí.

Por ejemplo, se evalúa la transformación del proceso de conceptualización de los alumnos, el funcionamiento de la biblioteca, la nueva organización del archivo institucional, el funcionamiento del laboratorio, las prácticas docentes, la articulación horizontal de los contenidos de ciencias sociales, etcétera.

Cada proyecto particular puede elaborarse en función de la detección de problemas parciales; todos ellos apuntan a un mismo propósito: mejorar o elevar la calidad de la oferta educativa de la escuela.

En consecuencia, deben evaluarse todos y cada uno de los proyectos parciales en particular y en forma global, pero en función de lograr las metas formuladas para la institución total.

4. ETAPA DE DISTRIBUCIÓN DE LA INFORMACIÓN

➢ ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL. CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES

El informe final presenta los resultados de la evaluación.

Debe contener una opinión integral acerca de lo obtenido como información del proceso evaluativo, para tomar decisiones acordes con los indicadores de calidad detectados.

Debe ser elaborado en un lenguaje claro, comprensivo, sin perder la calidad técnica que requiere todo acto comunicacional. La brevedad y precisión de la información es garantía de comprensión; un largo discurso y altamente técnico impide la comprensión.

Debe estar caracterizado por un estilo que conoce al destinatario de la información y debe ser adecuada a él.

Es conveniente realizar una valoración global de los resultados de la evaluación, que contenga un pequeño resumen de los hallazgos, las conclusiones a las que se arribó y propuestas alternativas para el futuro, es decir, propuestas de mejora para el año próximo o período siguiente a la presentación de las conclusiones.

- Exponer las concepciones sobre evaluación que subyacen a las prácticas seleccionadas.
- Hacer un recuento de las técnicas, estrategias e instrumentos empleados durante el proceso de evaluación, indicando ocasión y protagonistas.
- Hacer una breve descripción de la información que se considera significativa, a modo de resumen.
- Relacionar estos datos con las concepciones que se sustentan, a modo de inferencias y explicaciones de estos sucesos.
- A partir de lo anterior, hacer una lista de aquellos aspectos críticos o problemáticos detectados.
- Sugerir un abanico de acciones que puedan llevarse a cabo para modificar el funcionamiento institucional.

➢ DISTRIBUCIÓN Y CIRCULACIÓN DEL INFORME

- Comunicar a los actores involucrados las conclusiones. Además, divulgar el informe en otros sectores.
- Poner por escrito la reflexión garantiza la transmisión equitativa de las ideas y conclusiones y su comunicación.
- La difusión de los informes evaluativos mediante los canales adecuados es una manera de democratizar las instituciones, de transparentar la gestión y de comprometer a los docentes en la dinámica general de la institución.

5. Etapa de utilización de los resultados para la toma de decisiones pedagógicas

- En este momento se definen las medidas de modificación, ampliación, transformación de lo previsto en función de la información relevada.
- La intención es intervenir activa e intencionalmente en los procesos y resultados sobre los cuales se emitió el juicio evaluativo, a fin de apuntar al impacto deseado, es decir, al logro de los objetivos de cada proyecto o de las acciones en su conjunto.
- Recordemos que la evaluación se encara con el propósito de comprender y transformar las prácticas institucionales; por ende, éste es el momento para encarar los cambios a la luz de la información obtenida, tratando de aprehender la multidimensionalidad de la institución.

ACTIVIDAD

¡¡Tiempo al tiempo!!

A modo de ejemplo de las etapas en el proceso de evaluación.

Esta actividad tiene como propósito evaluar, con información obtenida de docentes y alumnos, el criterio con que está siendo usado el tiempo de asistencia de los alumnos a la escuela para develar cuánto de él se dedica en forma efectiva a la enseñanza y el aprendizaje.

Le proponemos al directivo que:

1. elabore una encuesta con indicadores para develar el uso del tiempo de los alumnos en la escuela (detallar todo tipo de actividades que realizan);
2. entregue dicha encuesta a los docentes para que la devuelvan respondida al día o días siguientes;
3. sistematice la información tanto de modo cuantitativo como cualitativo.
4. elabore un pequeño informe y que lo difunda entre los docentes implicados con recomendaciones para operar en beneficio de un mayor aprovechamiento didáctico, si fuere necesario;
5. planifique acciones de asesoramiento pedagógico con los integrantes del equipo de conducción y/o asesores y/o coordinadores para mejorar la calidad de la enseñanza.

Evaluar sí, pero... ¿qué?

La pregunta que uno siempre se realiza al llevar a cabo un proceso evaluativo radica en dónde poner la mirada. ¿Cuáles son los ámbitos posibles?

Nos proponemos evaluar en este texto **la dinámica institucional**.

Describir, analizar y comprender la dinámica institucional está al servicio de la **construcción del conocimiento** de los alumnos que a ella concurren.

Ideas como "dinámica institucional" y "construcción del conocimiento por parte de los alumnos" ya nos están indicando hacia dónde es más conveniente orientar la mirada evaluativa.

A. El proceso curricular, desde la perspectiva de sus efectos cualitativos

Se refiere a los factores que inciden en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos.

Evaluar los aprendizajes de los alumnos significa discernir en qué medida la acción educativa ha facilitado la construcción de competencias de distinto orden a fin de facilitar una mejor apropiación e inserción en su contexto próximo actual e inmediato y futuro.

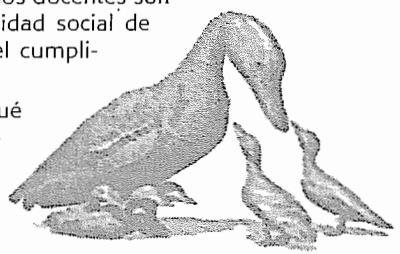
Una verdadera evaluación, con sentido lógico, es aquella que permita recrear las situaciones didácticas para comprenderlas e iniciar su mejoramiento.

FACILITA DAR RESPUESTA A PREGUNTAS COMO:

- ¿Qué es lo que facilita que el alumno aprenda?
- ¿Qué indicadores muestran los obstáculos que hay que modificar para que sus competencias se complejicen?
- ¿Se han desarrollado las potencialidades respetando la heterogeneidad de los alumnos?
- ¿Aprenden conocimientos funcionales para su vida cotidiana, es decir, son socialmente significativos?

El aula no sólo involucra a sus protagonistas, docentes y alumnos; también involucra a otros casi invisibles pero presentes, padres, familiares, amigos, es decir, otros actores sociales que también configuran lo que allí sucede. Todo proceso educativo se ve influido por estos "otros" protagonistas. La evaluación curricular y de los aprendizajes construidos por los alumnos, de alguna manera también los involucra. La evaluación pone luz sobre la relación entre docentes, alumnos padres y contexto actual.

La evaluación también pone de manifiesto que los docentes son trabajadores que tratan de responder a la necesidad social de educar mediatizando las expectativas a través del cumplimiento curricular.



La evaluación, por lo tanto, intenta reflejar en qué medida la escuela contribuye a satisfacer las necesidades de la sociedad de incluir activamente en ella a los alumnos actuales, en un futuro más o menos cercano.

Cada institución emprende una definición peculiar de aquellos indicadores que den cuenta del acceso a las competencias que el diseño curricular expresa como deseables para el sistema.

Algunos ejemplos de variables que se pueden considerar para evaluar el desarrollo curricular

- La articulación curricular entre niveles y grados, salas o cursos.
- La coherencia de las estrategias metodológicas utilizadas en la escuela.
- La diversidad en el uso de los espacios y tiempos didácticos.
- Las estrategias de evaluación usadas para considerar la construcción de competencias en los alumnos.
- La calidad de los seguimientos realizados a fin de detectar procesos y resultados de los aprendizajes.

ACTIVIDAD

Evaluando la evaluación de los aprendizajes de los alumnos

1. **Haga una lista de algunos de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos empleados habitualmente en su institución.**
   - **¿Comparte usted los criterios que subyacen a la selección y utilización de estos instrumentos?**
   - **¿En qué medida considera que la utilización de estos instrumentos posibilita la toma de decisiones pedagógicas?**
2. **Enuncie algunos de los indicadores que habitualmente se seleccionan en su escuela, a fin de realizar una evaluación de los aprendizajes de los alumnos.**
3. **Identifique con qué paradigma se relacionan dichos indicadores.**

B. Las prácticas docentes, los desempeños habituales

Se refiere a la evaluación de aspectos relativos a la formación de los docentes, sus capacidades, actitudes y disposiciones y el modo como inciden en sus actos de enseñanza.

➢ **REQUISITOS IMPORTANTES QUE UN DIRECTIVO DEBE TENER EN CUENTA AL DESEMPEÑAR SU ROL DE OBSERVADOR**

- Poseer un andamiaje conceptual o marco teórico.
- Apropiarse de ciertas condiciones instrumentales y de conocimiento de prácticas pedagógicas, tendientes a impedir efectos perversos como resultado de la implementación de la observación; por ejemplo, un análisis salvaje que impida la toma de conciencia en el observado de la posibilidad y necesidad de transformación de sus prácticas.
- Disponer de una serie de datos de base, a modo de indicadores, acerca de los docentes a observar:
  - tipo de formación docente y profesional, edad y antigüedad en el nivel y en la institución;
  - saberes predominantes –sustantivos, pedagógicos e institucionales–;
  - su postura frente al curriculum prescripto;
  - representación que tiene acerca de sus alumnos, –biografía anticipada– de la escuela, de otros docentes, de las autoridades y de los padres.

➢ **ASPECTOS INDICADORES A TENER EN CUENTA EN ESTE PROCESO EVALUATIVO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES**

- Detección del nivel de conflictividad que las situaciones personales del docente ejercen en el grupo de alumnos y de pares.
- Nivel de interés del docente y motivación personal.
- Grado de identificación con los objetivos de la institución y el proyecto educativo de la institución.
- Capacidad de trabajo en grupo y disponibilidad de tiempo y esfuerzo que requiera la dinámica institucional.
- En qué medida el docente se percibe como un diseñador de situaciones didácticas.

- Cuál es su concepción de contrato didáctico, cómo se muestra en sus prácticas habituales.
- En qué medida está abierto a las innovaciones.
- Cuánto puede abrirse a la reconsideración crítica de su práctica.
- Si reconoce a la comunicación interpersonal como vía privilegiada para el desarrollo de los aprendizajes de sus alumnos.

➢ **INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS HABITUALES**

- Algunos instrumentos posibles de ser usados para develar estos aspectos son: encuestas, cuestionarios, técnicas de dinámicas de grupo desplegadas en diversas reuniones organizadas por el equipo de conducción, análisis de planificaciones y entrevistas.
- La observación directa de clases es el instrumento por excelencia para evaluar las prácticas docentes.
- Puede realizarse en torno de determinadas **variables**. Las más significativas son:
  - Coherencia entre objetivos a lograr, competencias a desarrollar en los alumnos y actividad seleccionada.
  - Adecuación en el uso del espacio y del tiempo a las posibilidades de la lógica disciplinar y del grupo de alumnos.
  - Pertinencia de la modalidad vincular desarrollada por el docente.
  - Pertinencia en la selección y uso de recursos y materiales, coherencia con la disciplina, los alumnos y el contexto.
  - Vínculo que el docente establece con el conocimiento, es decir, manejo de conceptos, actitudes y procedimientos.
  - Pertinencia en la selección de contenidos; grado de articulación y tratamiento durante el desarrollo de la clase.
  - Tratamiento de la interactividad, es decir facilitación del vínculo del alumno con el objeto de conocimiento, los otros alumnos y el docente mismo.
  - Grado de circulación de la información, grado de centralidad del docente en la conducción de la actividad, grado de facilitación de la comunicación grupal.
  - Pertinencia de las estrategias seleccionadas por el docente en la conducción de las actividades y de los instrumentos de evaluación de la actividad.

C. Las prácticas de conducción, el funcionamiento individual y grupal de los directivos y/o coordinadores

Se refiere al estilo de gestión del equipo de conducción.

El equipo de conducción, como promotor del proyecto institucional, debe ser un **articulador de acciones** a fin de advertir la pertinencia de los conocimientos de los alumnos, la calidad de las prácticas docentes y las condiciones que favorecen los procesos de formación de los alumnos.

➢ **RASGOS QUE HACEN A LA PROFESIONALIDAD DE LOS MIEMBROS DE LOS EQUIPOS DE CONDUCCIÓN**

Exponemos algunos de los **aspectos** que nos permiten dar cuenta **del grado en que un equipo de conducción tiende a conducir una escuela orientada a responder a necesidades de aprendizaje de calidad.**

- Muestran disponibilidad de recursos teórico-técnicos para planificar, coordinar y organizar actividades institucionales.
- Tienden a ejercer un liderazgo administrativo y pedagógico centrado en los aspectos educativos, un liderazgo político situacional.
- Procuran que en el proyecto pedagógico se definan las formas peculiares de enseñar y aprender, de distribuir los tiempos y los espacios y la asignación de recursos.
- Se proponen desarrollar fuertemente la autonomía pedagógica.
- Se esfuerzan por disponer de un ambiente organizado y orientado principalmente hacia el aprendizaje y la enseñanza.
- Coordinan recursos y materiales eficientemente.
- Planifican adecuadamente la provisión de recursos y definen las posibilidades en función de poseerlos o no.
- Valorizan la presencia de contenidos curriculares en la propuesta didáctica, con objetivos claros y bien definidos.
- Toman el logro de aprendizajes por parte de los alumnos como la tarea primordial y altamente focalizada. Manifiestan una fuerte preocupación por los resultados de los aprendizajes.
- Priorizan la cultura institucional profesionalizada.
- Reconocen la expertez como condición de idoneidad.
- Priorizan las decisiones posibles de concretar.
- Se caracterizan por el "hacer".
- Muestran interés por la capacitación y actualización. Abordan la capacitación focalizada en las propuestas de enseñanza y en las estrategias de enseñanza.
- Solicitan apoyo técnico externo en función de sus necesidades.
- Muestran capacidad para la reconversión de conflictos.
- Intentan establecer redes colaborativas internas y externas.
- Propenden la cohesión de los actores institucionales.
- Favorecen la creación de estructuras participativas.
- Intentan conformar un grupo de docentes consolidado en el trabajo en equipo y que alcance un alto grado de profesionalismo.
- Recompensan al personal sin adular.
- Delegan responsabilidades.
- Tienen capacidad para coordinar y conducir reuniones
- Tienden hacia el consenso como la forma privilegiada para lograr acuerdos.
- La negociación es el estilo que caracteriza su liderazgo.
- Ponen de manifiesto una fuerte capacidad para aprender y para detectar los problemas institucionales, es decir, intentan detectar, abordar y resolver los conflictos que se les presentan.
- Tienen una actitud de apertura crítica hacia las innovaciones.
- En otras palabras, se muestran capaces de cuestionar su propio desempeño para así advertir con qué cuentan para transitar la cotidianidad con fortaleza y para tratar de guiar la institución *hacia la transformación y la innovación.*

ACTIVIDAD

Espejito, espejito: ¿Quién es la/el más linda/o?

1. En un cuadro de doble entrada seleccione los aspectos que le resulten más relevantes de los expuestos en el párrafo anterior y analice cuantitativamente o cualitativamente su propio desempeño.
2. Guarde dicho papel "celosamente", para volver a mirarlo luego de un tiempo prudencial y asombrarse, deleitarse o preocuparse por los cambios o no-cambios detectados.

Aspectos	Primera valoración	Segunda valoración

D. El proyecto institucional, explícito o implícito, con todas las formas que pueda asumir

Anteriormente hemos señalado la definición de la viabilidad de los proyectos como uno de los momentos de elaboración del P.E.I.

Esta definición se identifica con la *evaluación preventiva*, ya que, con la elaboración de escenarios prospectivos, evitamos tomar decisiones equivocadas, malgastando los –generalmente– escasos recursos institucionales.

Evaluar la viabilidad de las acciones evita poner en marcha acciones que tienen escasas posibilidades de resultar efectivas, es decir, seguramente no alcanzarían el impacto deseado en relación con solucionar problemas o con mejorar la calidad de la propuesta institucional.

La evaluación también se relaciona con *acciones correctivas,* en tanto permite reorientar procesos y reasegurar resultados, al identificar la presencia de factores no deseados imprevistos, ya sea por dificultades interpersonales entre los actores, por ausencia de los tiempos y espacios planificados para llevar adelante las acciones, por limitación de recursos materiales, por la dispersión de esfuerzos.

Por último, una de las utilidades de la evaluación radica en poder hacer uso frecuente, cada vez con mayor calidad y eficiencia, de aquellas técnicas e instrumentos de trabajo que permitan advertir cuál es el impacto

que se va logrando o se ha logrado con las acciones desarrolladas para tomar decisiones acerca de qué, dónde y cómo actuar.

La evaluación así entendida se constituye –tal como señaláramos en nuestro anterior cuadernillo– en un *proceso investigativo clarificador* ya que a través de técnicas e instrumentos específicos para la recolección de información, con su correspondiente análisis e interpretación, se sigue un camino que conduce a garantizar la validez de las acciones que se llevan a cabo.

También se la puede considerar como en una *acción de "balance"* en tanto se puede realizar en una etapa de cierre de propuestas o proyectos. Se refiere a la eficacia con que se logran las metas propuestas considerando todas las dimensiones del campo institucional.

Cada escuela elabora un proyecto con una identidad que la caracteriza; ofrece un espacio educativo en relación con una concepción pedagógica, una concepción de gestión educativa y con una determinada relación con su medio; esto caracteriza su identidad.

El proyecto institucional concreta los grados de autonomía con que cada escuela puede perfilar y formular las orientaciones jurisdiccionales, pero también para darle vida propia a través de proyectos curriculares de acuerdo con las necesidades socioculturales y económicas en las que está inserta la escuela.

La evaluación del proyecto institucional es un intento de valorar los cursos de acción de los proyectos específicos, es decir, la relación existente entre las metas establecidas y la distancia que existe para su logro; podrá dar respuesta, por ejemplo a:

- ¿Se han llevado a cabo innovaciones en las propuestas?
- ¿Qué obstáculos se han superado de carácter organizacional para alcanzar lo logrado?
- ¿Qué nuevas formas de comunicación han emergido en la escuela?
- ¿Se han conformado verdaderos equipo de trabajo?
- ¿Se ha dado respuesta a los problemas enunciados con los criterios y acciones propuestas?
- ¿Han impactado los proyectos específicos en los aprendizajes de los alumnos?
- ¿Se han respetado los espacios de cada uno o se han desplegado luchas de poder?

LAS PREGUNTAS ANTERIORES TAMBIÉN SE PUEDEN CONSIDERAR ANALIZANDO ASPECTOS TALES COMO:

- presencia de canales de comunicación formales establecidos en la escuela;
- incidencia de los servicios de apoyo de la institución en el desarrollo educativo;
- interés de la comunidad educativa por participar en las acciones de la escuela;
- servicios administrativos no burocratizados;
- roles desempeñados acordes con la función;
- articulación interna entre departamentos;
- uso verdadero y permanente de grados crecientes de autonomía;
- atención y respeto por las diferencias individuales;
- estructura colaborativa-participativa;
- regulación de la convivencia;
- metas orientadas a la enseñanza y el aprendizaje.

E. Infraestructura edilicia y materiales de apoyo

Son las cualidades del espacio institucional, sus aulas, distribución y apoyos materiales y administrativos que facilitan la tarea educativa.

Los espacios denotan y connotan significados. Su distribución, destino, decorado y presencia o ausencia de elementos de confort necesarios para la tarea educativa, expresan significados y perfilan la concepción de enseñanza y aprendizaje que subyace en la escuela.

Su aprehensión deberá realizarse con técnicas y recursos adecuados.

SON ASPECTOS RELEVANTES:

- la adecuación y habitabilidad,
- el tamaño,
- la relación que se establece a través de pasillos u otros medios,
- la protección contra el frío y el calor,
- la limpieza, el estado de mantenimiento,
- el mobiliario y su adecuación según su uso.
- el material de apoyo existente: bibliotecas, videotecas, sala de computación, elementos para actividades físicas, elementos para laboratorio, etcétera.

Todos los elementos existentes y su ubicación y usos no reflejan sólo un aspecto de orden económico, es decir, factibilidad de compra. Por sobre todo ponen de manifiesto ideologías y concepciones: la movilidad o estatismo, la presencia o ausencia, su disposición para el uso, la manera en que se guardan y cuidan, quién y cómo los distribuyen.

Cada escuela determina qué quiere evaluar según el servicio educativo que ofrece; se advierte no sólo la calidad y variedad de lo que se tiene, sino su facilidad de acceso y uso, en qué medida responde a lo que se necesita.

Por otro lado, es muy importante evaluar en qué medida sus actores han registrado la necesidad de incrementar su cantidad, pertinencia y adecuación a los contenidos curriculares.

Otro aspecto importante a evaluar es la determinación de la calidad de los servicios administrativos y el modo en que se prestan.

Resultará muy relevante advertir en qué medida la posibilidad de cambio y adecuación a las necesidades del servicio educativo y la permeabilidad de los actores a dichos requerimientos satisface las necesidades institucionales.

Deseamos finalizar este capítulo poniendo el acento en el papel fundamental que los procesos evaluativos tienen para generar y proponer innovaciones y/o transformaciones.

La evaluación y su relación con la innovación y la transformación

La evaluación institucional, en la medida en que hace referencia a la marcha institucional general, deberá basarse en acuerdos intrainstitucionales con respecto a si es oportuno encarar procesos de transformación e innovación y las modalidades que deben asumir.

La búsqueda de consensos y acuerdos lo más amplios posible tiene su razón de ser en la tensión que se produce entre la fuerza que siempre tiene la tendencia hacia la conservación de lo ya probado y la fuerza que trae consigo una posible innovación y renovación. ("Más vale malo conocido que bueno por conocer" no es un dicho banal, tiene mucha presencia en los supuestos institucionales.)

La innovación no es simplemente una declaración de deseos e intenciones, sino que debe ir acompañada por acciones concretas.

Una variable que tiene una potencia enorme, como optimizadora u obstaculizadora para implementar innovaciones en las instituciones, es la temporal: ¡cuántas propuestas se quedaron en el camino por no tomar en cuenta el tiempo que se necesitaba para anticipar, pensar, ver, rever, elaborar, reelaborar, mirar para adelante, mirar para atrás!

Las propuestas de innovación y transformación pueden apuntar de manera explícita a uno u otro de los aspectos del funcionamiento institucional, pero siempre tienen como eje esencial el aprendizaje de los alumnos. Se parte siempre de considerar a la escuela como un sistema, de tal modo que cualquier modificación en una de sus partes afectará al resto.

NOTA

1. *La autoevaluación institucional,* Pedro Lafourcade, Buenos Aires, Kapelusz, 1993.

CAPÍTULO 7

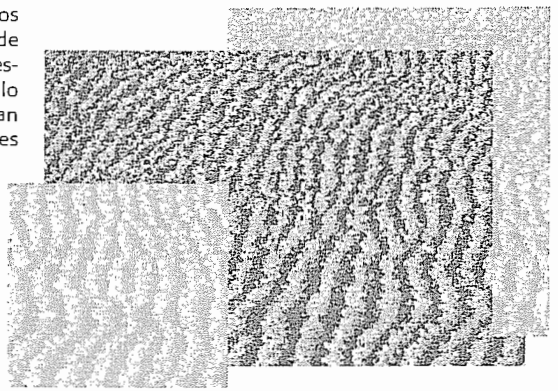
LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Concurso:

"ELIJA TÍTULO PARA ESTA PARTE"

Los términos comunicación e información muchas veces son empleados como sinónimos. Nosotros partiremos de la postura de que ambos son conceptos "asociados" entre sí; no son sinónimos, pero están tan íntimamente relacionados que muchas veces se los emplea como tales. No es nuestra intención cambiar el modo de referirnos habitualmente a ellos, sino considerar algunos aspectos importantes que surgen a partir de poder diferenciar sus respectivas caracterizaciones. Sabemos que muchas veces es lo mismo decir "te voy a comunicar algo" que "te voy a informar algo".

Distingamos comunicación de información. La diferencia se basa en los distintos objetivos perseguidos por cada una de ellas. La *información* implica la transmisión de conocimientos estructurados, generalmente remite a un emisor activo y en un solo sentido. La *comunicación* implica un intercambio de información destinado a cambiar el comportamiento del otro, remite a relaciones interactivas producidas en varios sentidos, es decir, con reciprocidad.



Poder diferenciar ambos conceptos nos permitirá comprender mejor muchos de los problemas que hay con respecto a estos temas en una institución. Es por ello que repetidamente sostenemos que gran parte de los problemas institucionales tiene más que ver con la "distribución de la información" que con una "mala comunicación".

Como ejemplo de lo que queremos decir podemos citar una frase habitual en todo tipo de instituciones, no sólo en la escuela, como: "no nos comunicamos; yo le hablo y no me contesta, mira para otro lado". Lo que sostendremos es que en realidad no hay problemas comunicativos, en tanto la persona probablemente "ha comunicado" exactamente lo que quería.

Como vemos, cuando hablamos de comunicación ponemos esencialmente el acento en la idea de relaciones vinculares entre personas, y los problemas que surgen a partir de dichas interacciones en la institución.

Cuando hablamos de información, en cambio, ponemos el acento en dos aspectos: cómo podemos dar a la información la "forma" más adecuada a nuestros propósitos y cómo podemos hacer para asegurar que la distribución de la información sea lo más adecuada posible. También estos aspectos son ejes esenciales de conflicto en una institución y por ello deseamos prestarle atención.

ACTIVIDAD

Comunicarnos o no comunicarnos. ¿Es ésa la cuestión?

a. Se divide al grupo total en dos subgrupos. Esta división puede ser hecha por estamentos, uno conformado por los miembros de la institución en cargos de coordinación y directivos y otro por maestros, o puede hacerse mezclando los estamentos.
b. Se adjudica a uno de los grupos el carácter de docentes, lo sean o no, y al otro grupo el carácter de directivos, lo sean o no.
c. Se le entrega al grupo de "docentes" la hoja (A) con la encuesta correspondiente a ellos y al de "directivos", la otra (A').
d. Se rotan las respuestas y se les entrega la hoja correspondiente (B) o (B') para hacer un análisis de ella.
e. Se hace una lectura de las conclusiones a las que hayan llegado durante el desarrollo de la actividad.

A. Imaginen que son docentes de su escuela
- ¿Qué opinan acerca de la comunicación que tienen con sus directivos?
- ¿Cómo desearían que fuese la comunicación con los directivos?
- ¿Dónde creen que radican las dificultades para establecer una buena comunicación con los directivos?
- ¿De qué modo creen que podría facilitarse la comunicación con los directivos?

Responder en hoja aparte, para ser rotado.

A'. Supongan que son directivos de su escuela
- ¿Qué opinan acerca de la comunicación que tienen con sus docentes?
- ¿Cómo desearían que fuese la comunicación con los docentes?
- ¿Dónde creen que radican las dificultades para establecer una buena comunicación con los docentes?
- ¿De qué modo creen que podría facilitarse la comunicación con los docentes?

Responder en hoja aparte, para ser rotado.

B. Desde el rol de directivos
- ¿Qué semejanzas y/o diferencias encuentran entre sus respuestas y las de los docentes?
- ¿A qué atribuyen estas semejanzas y/o diferencias?

B'. Desde el rol de docentes
- ¿Qué semejanzas y/o diferencias encuentran entre sus respuestas y las de los directivos?
- ¿A qué atribuyen estas semejanzas y/o diferencias?

¿Teorizamos o nos dedicamos a la práctica?

Hay dos series de cuestiones que podemos plantearnos sobre estos temas cuando nos adentramos en la vida cotidiana de una institución educativa.

1. Por un lado, están las cuestiones de la práctica, las preguntas que puede hacerse toda persona que está en contacto con una institución educativa, **para poder hacer una lectura adecuada del estado de situación** de aquella.
2. Por otra parte, están las cuestiones que apuntan más bien a **explicitar o a poner sobre la mesa todo lo relativo a las conceptualizaciones** que sostenemos sobre estos términos, conceptos, definiciones y/o nociones.

En esta clasificación de las preguntas hay una especie de materialización de la dicotomía entre teoría y práctica. No es lo mismo preguntarnos cómo son la comunicación y la información en nuestra institución que preguntarnos qué entendemos por comunicación y por información.

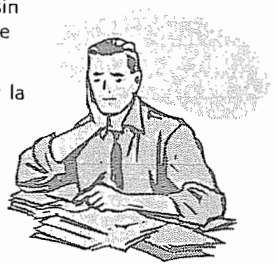
¿Legitimamos la dicotomía? Muy por el contrario, se trata de dejar en claro que ambas series de preguntas coexisten y se explican mutuamente.

- **Las concepciones teóricas** sobre la comunicación y la información que no toman como punto de partida las situaciones reales y como punto de llegada el intento de comprender y modificar, cuando sea necesario, dichas situaciones, terminan siendo preciosas definiciones que son todo menos operativas para aquellos que conforman el escenario escolar.
- **La explicitación de situaciones cotidianas** referidas a la comunicación y a la información en una institución que no consideran la existencia de concepciones subyacentes al significado que se otorga a dichas prácticas, corren siempre el peligro de ser meras opiniones, muchas veces opuestas entre sí, que al no darse cuenta de que parten de conceptos y nociones diferentes parecen verdaderos "diálogos de sordos". En lugar de convertirse en situaciones de debates de posturas, son empecinamientos en significaciones particulares a las cuales se otorga el carácter de verdades universales.

En este texto, **expondremos algunas reflexiones** sobre el tema de la comunicación y la información que de ningún modo intentan abordar todo el panorama temático, ni en amplitud ni en profundidad.

La **selección de estas reflexiones** tiene como eje conductor la presencia que en la actividad cotidiana de las instituciones educativas tienen estos temas. Explicar y comprender su presencia puede muchas veces actuar como factor preventivo de conflictos habituales en una institución.

Los **conflictos institucionales** existen con o sin nosotros, gracias a nosotros y también a pesar de nosotros. Como ya lo hemos planteado en nuestros escritos anteriores, acompañamos la idea de que es imposible pensar una institución sin conflictos, pero ello no implica que creamos que debemos dejar que los conflictos nos invadan, ahoguen y destruyan.



Necesitamos los conflictos, pero no por ellos mismos, sino por la posibilidad de movimiento dinámico, de crecimiento al momento de abordarlos y de elaboración de estrategias de resolución que representan. Tampoco podemos plantearnos de un modo omnipotente: "¡Aquí está el manual para resolver conflictos!".

Creemos firmemente que los procesos de comunicación, y su modo de darse, presentarse, ocurrir en una institución, pueden dar origen a conflictos como también ayudar a enfrentar y resolver algunos de los ya existentes.

CENTRAL BIBLIOTECA

También sostenemos que **muchas veces los problemas esenciales en una institución tienen más que ver con el modo en que circula la información que con los vínculos comunicativos entre las personas.**

Nunca podremos desprender el tema de la comunicación y la información del tema del poder dentro de una institución. Es sabido que quien tiene información que otro no posee, y debería tener, se encuentra en una situación de poder sobre él. "Le da" o "no le da" la información. Ejemplos sobre esta situación vienen inmediatamente a la memoria de todos los que transitamos instituciones.

De ahí llegamos, casi seguidamente y sin solución de continuidad, a la consideración de que temas que podrían ser técnico-organizativos, neutros y asépticos, están totalmente **embebidos de connotaciones ideológicas y políticas**. Es por ello que el modo en que entendemos la comunicación y la información, y la manera de ponerlas en práctica en las instituciones, refleja los compromisos ideológicos y éticos que toda persona tiene con sí misma, con su entorno y con la sociedad en general.

Ejes salientes a considerar

➢ ¿De qué hablamos cuando hablamos de comunicación? ¿Qué es la comunicación dentro de una institución?

- La vida en una institución implica interacciones sociales.
- La comunicación es un proceso social mediante el cual los miembros de una institución se ponen en contacto los unos con los otros.

➢ ¿Para qué necesitamos comunicarnos?

- Comunicar hace referencia a capacidades que individuos, grupos e instituciones tienen para trasmitir y recibir ideas, pensamientos, sentimientos, etcétera.

➢ ¿Qué es comunicar? ¿Es emitir y recibir, o es hacer común?

- Emitir y recibir es casi hablar de dos procesos separados, de dos actores diferentes: emisor y receptor. Vamos a considerar luego esta definición como válida en tanto recorte artificial de un sistema más amplio, continuo, en el que todos estamos inmersos, siendo al mismo tiempo emisores y receptores, sin poder dejar de serlo.
- Necesitamos enfatizar la raíz etimológica del término: es "hacer común". Esto es de especial interés en una institución, ya que ella se construye esencialmente a partir de lo que se va logrando tener "en común". No "emito" un mensaje a alguien que lo "recibe", implicando con ello que yo lo he dejado de poseer.

➢ ¿Entre quiénes se establece la comunicación? ¿Cuándo comienza? ¿Cuándo termina?

- Cuando decimos que es un proceso interactivo intentamos superar la concepción cuasi dicotómica de un emisor comunicándose con un receptor, el cual luego podrá o no volver a comunicarse con el primero o con otros.
- Al hablar de relación, entendemos a la comunicación como un sistema que no comienza cuando un emisor se pone en contacto con un receptor, sino que le preexiste. Todo emisor y receptor se incorporan a un sistema comunicacional, que por supuesto transforman al incorporarse.

➢ ¿Qué empleamos para comunicarnos?

- Si sostenemos que comunicarnos implica vínculos interpersonales, podemos observar claramente que hay una infinidad de medios, vehículos que nos permiten establecer estos vínculos: palabras, silencios, entonaciones, gestos, movimientos, actitudes posturales, e incluso selección y disposición de objetos, personas y espacios.

➢ ¿Por qué preocuparnos por la comunicación?

- Preocuparse por el proceso de comunicación es tomar en cuenta las relaciones que se establecen entre los miembros de la institución, y de los efectos que en ellos puede producir la emisión o recepción de información, en tanto contenido y en tanto forma; en tanto texto y en tanto contexto.

➢ ¿Por qué hacemos referencia a comunicación y a información como términos diferentes?

- Cotidianamente comprobamos que para trabajar adecuadamente en las instituciones no basta con tener, desarrollar y hasta mejorar nuestra capacidad de comunicación. También hay que prestar mucha atención a las informaciones, su elaboración, organización y distribución.

  Podemos ejemplificar de la siguiente manera: al llegar a una escuela encontramos diversos objetos (cuadros, carteleras, plantas, sillas, cajas, espacios asignados a diferentes actividades). Cada uno de estos objetos, y su ubicación espacial, nos brindan información. Lo interesante es destacar que, aunque sean los objetos y espacios portadores de información, con quienes nos comunicamos es con aquellas personas que pusieron estos objetos, las personas que distribuyeron de ese modo los espacios, ya que la comunicación es una relación interpersonal.

➢ ¿Qué es la información?

- Hace referencia a lo que tradicionalmente se denomina el "mensaje" en el proceso de comunicación. Es el "qué".
- Implica darle una forma, un significado a algo, es enterar a alguien de algo.

➢ ¿Cuáles son las características de una información?

- Por una parte no hay dudas de que remite a datos de todo tipo, datos que pueden ser de tipo "demográfico" o estar referidos a pensamientos, opiniones, representaciones mentales.
- Por otro lado, no podemos dejar de señalar que no todos los datos transmisibles en su carácter de información automáticamente se constituyen en información institucional, por lo menos no en carácter de información relevante para el funcionamiento institucional.

➢ ¿Hay distintos tipos de información que pueden circular en una institución?

Hacer referencia a información dentro de una institución nos lleva a plantearnos la diferencia entre:

- Información relevante, necesaria para poder realizar acciones;
  - información reservada, en función de los roles de los que la poseen: no todo puede ser considerado información necesaria para todos, o información pública;
  - información privada;
  - información institucionalizada;
  - desinformación: información irrelevante, engañosa, superflua, excesiva.
- Poder comprender la diferencia entre estos tipos de información permitirá a los equipos de conducción definir qué hacer con la información que se posee o se debería poseer.

ASIGN. CENTRAL BIBLIOTECA

Comunicación.
¿Para qué hablar de lo que ya todos sabemos?

Es interesante comenzar por cuestionarnos las ideas que sostenemos sobre la comunicación, sabiendo que siempre formó parte de nuestra formación profesional como docentes y que además estamos inmersos en ella constantemente.

ACTIVIDAD

Si lo sabe, cante

1. Haga un listado de todos los conceptos que asocia con "comunicación".
2. En grupos, por semejanzas y diferencias, armen un listado único en cada grupo.
3. Roten los papeles y traten de acercarse a una definición de cada uno de los términos.
4. Hagan una puesta en común, con el objetivo de ver cómo se ponen de manifiesto los saberes previos que en general comparten con respecto a la comunicación.

¡No me van a tirar lo que ya sé y de lo que estoy seguro!

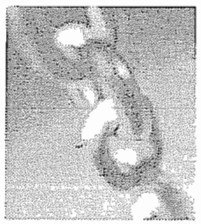
Podemos plantear que existe una **concepción tradicional acerca de la comunicación**, que involucra esencialmente términos tales como: emisor, receptor, canal, mensaje, interferencia y ruido.

Desde un primer momento queremos dejar en claro que no intentamos –no tendría sentido ni sabríamos cómo hacerlo– modificar estos conceptos. Lo que deseamos es más bien "reubicarlos" en función de las concepciones actuales sobre sistemas.

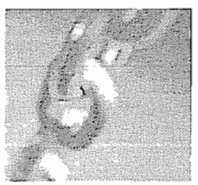
Por supuesto que seguiremos haciendo referencia a un **emisor** y un **receptor**, pero partiremos de comprender que ello implica hacer un recorte válido a los fines de un análisis, ya que este esquema habitualmente empleado es eso, un esquema, un modelo, pero no la realidad misma. Es esencialmente un recorte artificial dentro de un sistema complejo.

Este **recorte artificial** nos es especialmente útil cuando deseamos analizar la incidencia de un determinado aspecto en una situación. Por ejemplo, al ir a observar una clase queremos focalizarnos en el uso del vocabulario por parte del docente. En ese caso, al registrar, planteamos un momento X como "inicio" del proceso de comunicación entre el docente y los alumnos. Esto es absolutamente válido en la medida en que seamos conscientes de que ese inicio no es en realidad el inicio del vínculo comunicacional entre los participantes de la situación, sino el inicio de la situación que deseamos registrar.

Actualmente, la Teoría de la Comunicación deja en claro que **el concepto de "comunicación" ha ido variando**. O por lo menos ha ido variando el significado que le otorgamos.



"Repensar y romper" con la concepción tradicional es comenzar a entender realmente a la comunicación como un sistema.



No somos emisores en el momento de emitir el mensaje y receptores en el momento de recibirlo: todos somos, al mismo tiempo y constantemente, emisores y receptores.

Lo común de la comunicación es hacerse común

Deseamos explicitar y sostener una de las caracterizaciones sobre comunicación que nos parece más interesante y operativa para analizar el modo en que ésta funciona en la institución educativa.

Comunicación, etimológicamente, es "hacer común algo". Volvamos a nuestra concepción tradicional del proceso de comunicación como el proceso mediante el cual un emisor "emite" un mensaje a un receptor, y ese "emitir" algo (la información) a veces se nos representa como algo que, al haber "emitido" ya no lo tengo, ya no me pertenece.

Esta caracterización de la comunicación como el "hacer común algo" nos indica que ese algo pasa a ser de ambos, o de varios, o de muchos: ese algo lo puedo compartir, pero no "me lo saco de encima", es decir, diferenciamos "comunicación" de transmitir o impartir. Es por ello que numerosos autores sostienen que ***la comunicación es el proceso por el cual la institución se nos hace común a todos.***

La comunicación como sistema

LA COMUNICACIÓN ES UNA VARIABLE

Cuando analizamos una institución con una actitud científica nos preguntamos **qué variables están incidiendo** en determinadas situaciones. Partimos de la convicción de que toda institución está compuesta por diversas variables, y que el modo en que dichas variables se presentan puede ser indicador de mayor o menor grado de conflictividad.

Es a partir de esta premisa que consideramos que **la comunicación es una variable y como tal atraviesa la institución.**

Comunicación como sistema. Comunicación como variable. Estas ideas hacen que el considerar la comunicación como un proceso que se inicia cuando un emisor emite un mensaje y un receptor lo recibe, nos quede "corto" para comprender la real incidencia que la comunicación tiene en todo lo que sucede en una institución.

Si es un sistema, si es una variable constante, entonces podemos plantear con absoluta certeza que dicho sistema, dicha variable, **"preexiste", "coexiste" y "post-existe" a nosotros.** No es un proceso que recién comienza cuando nos dirigimos a una persona, no es: "la función comienza cuando usted llega". La comunicación en tanto sistema ya está funcionando, ya está instalada. Nos insertamos en ella.

Nuestra "entrada", nuestra "aparición", **nuestra "intervención", produce cambios en el sistema dinámico de la comunicación.** No le somos "indiferentes". No es que "iniciemos" el proceso de comunicación, en todo caso "iniciamos" nuestra intervención en dicho sistema.

Pocas frases son actualmente tan conocidas en el terreno de la comunicación como aquella que dice: ***"Es imposible no comunicarse".*** Igualmente creemos que merece ser ubicada en este concepto más amplio de sistema.

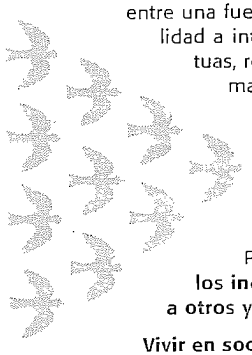
La comunicación es un sistema de interacción, y por lo tanto **no es lineal;** no va primero en una dirección y luego en la opuesta, va en "ambas" simultáneamente, el concepto de *feedback* permite sostener este principio dinámico de interacción entre las personas.

Aun corriendo el riesgo de plantear lo obvio, nos gustaría recordar algunas de las **características esenciales de la idea de sistema,** con objeto de que nos sirva para comprender mejor el lugar que cada uno de nosotros ocupa en esto que llamamos comunicación, cuando partimos de entenderla como un sistema. Esto significa, entre otras cosas, que la comunicación:

- ***Está constituida por partes y relaciones entre ellas.*** Cada uno de nosotros se puede considerar una parte de ese sistema. También cada uno de nosotros se vincula con otros; esta vinculación se constituye en una relación, la cual conforma también el sistema.
- ***Implica una totalidad (no una suma de partes).*** Según algunas concepciones, la comunicación hasta llega a ser un asunto "privado" entre dos personas. Esta concepción nos lleva a mirar más allá, a ver las incidencias múltiples que este vínculo interpersonal tiene en la institución en su conjunto.
- ***Se constituyen redes de comunicación.*** Es interesante la consideración de la existencia de subsistemas dentro del sistema mayor. Pueden explicar las numerosas manifestaciones de quiebres en la institución, ya sea entre estamentos, turnos, niveles, etcétera.
- ***Puede ser abierta o cerrada.*** La comunicación como sistema tiene distintas modalidades de relación con lo que podríamos denominar el exterior de la institución. Muchas veces es esta característica de más abierto o más cerrado lo que habrá que tratar de modificar para que todo el sistema mejore su funcionamiento. No podemos dejar de indicar que la apertura o cierre del sistema también se pone de manifiesto en el interior de la misma institución.
- ***Es un proceso interactivo.*** Como ya hemos indicado, implica, por sobre todo, un fenómeno relacional entre las personas. Es un sistema no lineal, sino circular, espiralado, conformado de acciones y reacciones continuadas y recursivas.
- ***Se registra una interesante existencia de mecanismos de autorregulación.*** Esta idea parte de la necesidad de todo sistema de estar en equilibrio. Los mecanismos de autorregulación son los que el propio sistema pone en marcha cuando ese equilibrio se ve amenazado. Por ejemplo, si algunos de los miembros no logran sus propósitos, pueden ir modificando, inventando, regulando las estrategias de propagación de información para que la comunicación sea efectiva.

La comunicación como relación interpersonal

Nos volvemos a preguntar y a responder: ¿qué se entiende por comunicación? Su interpretación ha cambiado a través del tiempo. Entendida en un comienzo como un proceso lineal entre una fuente y un receptor destinatario de un mensaje, llegamos en la actualidad a interpretarla como **un proceso interactivo;** implica interacciones mutuas, recursos y motivaciones diversas para interpretar y emitir ideas; en suma, lo que estamos diciendo es que **es un proceso "intersubjetivo"**.



Referirnos a la comunicación es referirnos a **relaciones entre personas.** En el proceso de comunicación hay siempre dos o más participantes. (Incluso si estoy yo solo y hablo conmigo mismo, se da una especie de situación de disociación: una parte mía habla y delibera con otra.)

Podemos ver a la comunicación como aquella **capacidad que tienen los individuos y los grupos para transmitir/recibir ideas y sentimientos a otros y de otros**.

Vivir en sociedad es vivir con otros. Al decir de muchos: **es con-vivir, es correlacionarse,** es **comunicar**se. Ello significa tomar en consideración la existencia de

Otro y Otros, iguales y distintos de mí. Vincularse con otros es necesario para vivir en sociedad, tener en cuenta a los otros también es necesario para alcanzar objetivos particulares y sociales, propios y compartidos.

La comunicación como interacción social implica la necesidad de tomar en consideración las características propias y ajenas, de las personas y contextos, para poder alcanzar las metas de todo tipo propuestas.

- Es considerar lo que denominamos **"modalización del discurso"**: de qué manera deberán ser dichas las cosas, de acuerdo con las personas, con la temática, con el contexto, para que se cumplan los objetivos.
- Es considerar que el **significado que se otorga a ese vínculo comunicacional** no siempre es el mismo para todos los participantes.

Cuando estamos en una institución, esta relación interpersonal entre los miembros condiciona, entre otros:

- el **grado de unión y coordinación** que tienen y van alcanzando los actores de la situación educativa;
- el **grado de cohesión o discordancia** del grupo como totalidad y entre los miembros;
- el **nivel de colaboración, participación o individualismo** en los comportamientos institucionales;
- las **modalidades de compromiso** en las decisiones colectivas.

Comunicación: visión emotivo-afectiva

Comprendida a través de los intercambios verbales, **una parte de su significación no puede ser captada a través de la observación, ya que se desarrolla en el ámbito de las emociones**, de los sentimientos que muchas veces no se hacen concientes para ninguno de los interlocutores, las vivencias, lo fantaseado o imaginario que provoca el contacto con otros sujetos, y los diferentes contextos que generan en cada uno interpretaciones y emociones diferentes, a pesar de participar de una situación común.

La **personalidad de los participantes**, con historias, vivencias, estados emocionales y experiencias sociales y culturales diferentes, da un matiz determinado a la situación interactiva.

La **identidad de cada uno de ellos** genera una situación común que hace más o menos viable la comunicación dependiendo de los objetivos que persigue cada uno.

Todo **depende de sus marcos de significación**, pues la aproximación o distanciamiento de sus marcos simbólicos hará más o menos viable la comunicación.

En las instituciones educativas este rasgo se hace muy relevante, ya que las discordancias o coincidencias en las representaciones que sobre la tarea y las ideologías subyacentes existan, facilitarán o dificultarán la búsqueda de acuerdos y producciones colectivas, en tanto se disponga o no de marcos de significación que faciliten la comunicación.

Todo esto conlleva actitudes que **movilizan en cada actor institucional representaciones** que evocan sus experiencias previas ante hechos semejantes vividos en otra oportunidad.

Comunicación y relaciones institucionales

Las **relaciones institucionales** y **la comunicación** se pueden dar, interpretar y analizar en dos niveles:

A. **nivel de la *tarea*,** donde se da una trama de relaciones secundarias;

B. **nivel de la *no-tarea*,** en donde la trama de relaciones es fantasmática, es decir, con predominio de lo inconsciente.

La comunicación es el **vehículo** gracias al cual las organizaciones están insertas en el ambiente.

A través de la comunicación es posible mantener la **interdependencia** entre los componentes de la organización, ya sean individuos, grupos, departamentos, sectores, etcétera.

De ese modo se logra **mantener el sistema interno** y se posibilitan los **intercambios con el entorno**.

La **mayor o menor apertura de la organización al entorno** está condicionada por su mayor o menor habilidad para establecer intercambios mutuos de información con él.

A través de dichos intercambios de información, la organización podrá **conocer las necesidades y expectativas** que se perciben como demandas.

De esta manera se advierte el papel de la comunicación **como herramienta que viabiliza las tareas** dentro de la organización, al permitir a sus integrantes la comprensión de su rol dentro de ella y por lo tanto desempeñarse de acuerdo con esa comprensión en el ámbito organizativo.

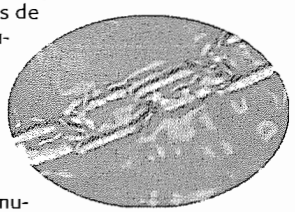
La comunicación aparece **como un medio y no como un fin**, en tanto es el elemento que posibilita y dinamiza los procesos de gestión institucional.

Es por ello que muchas veces se dice que quien realiza una eficaz comunicación realiza una **gestión competente**; sin duda el tipo de comunicación que circula por la institución perfila el tipo de conducción, y la identidad institucional y sus características resultan producidas por los significados de los mensajes transmitidos.

El **volumen y el contenido de la información** que se intercambia en las instituciones recibe la influencia de diversos factores:

1. relacionados con la tarea, o sea, **operativos**;
2. vinculados con las características de las estructuras organizativas y su nivel de jerarquización, o sea **organizativos**;
3. las estrategias desarrolladas por los actores en función de su status, normas, ideología acerca de la autoridad, o sea, **sociológicos**;
4. las perspectivas y actitudes de los actores, o sea, **psicológicos**.

De todos los factores mencionados destaquemos las **estrategias de poder que desarrollan actores o grupos**. La vinculación entre sistemas de poder y fenómenos de comunicación es sumamente fuerte y muchas veces determina el tipo de institución y su clima organizacional.



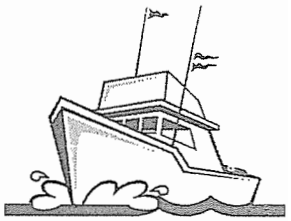
Los procesos comunicativos pueden entenderse como **procesos de conexión** que permiten la interacción entre distintas partes de la organización.

- El **itinerario** que siguen las conexiones define las redes de comunicación.
- Sobre la **red y el flujo de comunicación** influye poderosamente el posicionamiento de los miembros de la organización.

Hacer referencia a la comunicación es considerar la existencia de los *canales de comunica-*

Canales de comunicación

NO ES VENECIA PERO IGUAL NAVEGAMOS



ción: es el proceso por medio del cual se traslada, circula, la información. El canal es el "cómo", el "por dónde".

¿Cuáles son?

CANAL FORMAL
- Canal formal ascendente
- Canal formal descendente

CANAL INFORMAL
- Canal informal positivo
- Canal informal negativo
- Canal informal negativo "liviano"
- Canal informal negativo "pesado"

No es nuestra intención establecer un *ranking* sobre cuáles son mejores y cuáles son peores.

En realidad, salvo algunos (rumores), todos son adecuados según el aspecto del funcionamiento institucional al cual apunten.

Como en muchos casos, su mayor o menor "valor" depende de si se está empleando el canal más adecuado para la situación en cuestión.

Esto sucede, por ejemplo, cuando hay informaciones que, por sus propias características y por los actores involucrados, deberían transitar por un "canal formal" y lo están haciendo por un "canal informal", perdiendo así su efectividad, y viceversa.

Ser formal y descender no es sinónimo de autoritario

La primera y más frecuente dirección de las redes que aparece o se visualiza en las organizaciones es la **formal descendente,** que generalmente **porta órdenes e indicaciones** de qué realizar, cómo hacerlo, por qué y para qué llevarlo a cabo. Por ello debe ser detallada, cuidada y específica. De sesgo prioritariamente autoritario, muchas veces atenta fuertemente contra las necesidades e intereses de los actores y puede generar tensiones si es la única línea de comunicación.

El **canal formal descendente** es sumamente interesante para ser observado y analizado. En primer lugar porque **no está demasiado bien visto**, y en segundo lugar porque su valor para la marcha institucional **debería ser reconsiderado**.

¿Por qué no está muy bien visto? Porque durante mucho tiempo –e incluso actualmente– fue el canal preferido para "bajar órdenes", muchas de las cuales iban directamente contra los intereses de los miembros de la institución a quienes les llegaban, que sentían estas órdenes como arbitrarias, injustas y fuera de lugar.

Estas apreciaciones muchas veces forman parte de los mitos, muy difíciles de desarraigar. Nos cuesta hacer uso de este canal porque sostenemos el **mito de que emplearlo es caer en el autoritarismo**, ser dictatorial.

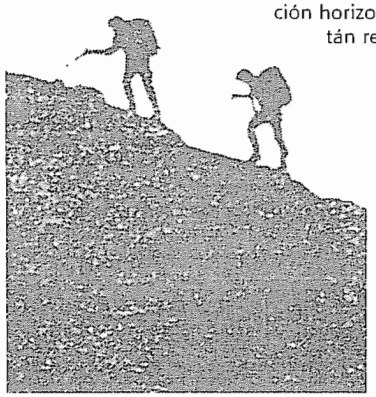
Es por ello que deseamos explicitar algunas de **las características de este canal** que explican, justifican y aun hacen deseable su presencia.

- El **canal formal descendente** es esencial para que las informaciones que por él se distribuyen circulen de un modo especial. Tiene como función esencial la de legitimar la información.
- Volviendo a nuestra definición de que la comunicación es "hacer común", podemos comenzar a ver cómo el Canal Formal Descendente ayuda a este "hacer común". Legitima e institucionaliza la información. Permite que la información, aquella a la cual le corresponde, sea compartida por todos los miembros de una institución, aquellos a quienes les corresponde.
- Muchas veces, presos de los mitos anteriormente relatados, las informaciones circulan por canales indebidos: si la información que circula debe estar legitimada, institucionalizada, las conversaciones de pasillo no siempre son el modo más eficiente para lograrlo.
- El **canal formal descendente**, como deja entrever su nombre, formaliza la información, generalmente usa como sostén la palabra escrita, aunque también puede ser oral (por ejemplo en indicaciones dadas en una reunión de personal, aunque quede constancia en Actas). El aspecto descendente del canal no hace otra cosa que reflejar la organización jerárquica de nuestras instituciones.
- Nos agradaría dejar en claro que esta organización jerárquica de nuestras instituciones educativas, no necesariamente implica actitudes autoritarias; emplear el canal formal descendente no convierte a un directivo en el "Gran Dictador", ni en el "Pequeño Burócrata".
- Actitudes arbitrarias y abusivas pueden darse sin apelar necesariamente al canal formal descendente. Pero tampoco puede negarse que si alguna persona de la institución tiene actitudes de tipo dictatorial, es el canal formal descendente el elegido en forma predominante.
- Finalizamos diciendo que este canal permite institucionalizar la información que circula. Se lo puede emplear de un modo más o menos democrático y participativo, y ello no depende del canal sino de las personas que lo emplean.

Somos andinistas: formales y ascendentes

El **canal formal ascendente** está constituido fundamentalmente por aquella información que suben de estamentos inferiores a los superiores.

La comunicación es **formal ascendente** sobre todo en lo referente a la marcha de las tareas y el permiso que se otorga a sus integrantes para cometer errores y reelaborarlos. Permite a la conducción obtener información y precisiones acerca de la marcha de las acciones y contribuye a la toma de decisiones. Puede ser también **horizontal** y se refiere a los intercambios entre actores de la misma jerarquía. Los aspectos a considerar en la comunicación horizontal –en la que predomina lo informal sobre lo formal– están referidos al par colaboración-competencia.



- La intención es la misma que en el caso anterior: la de formalizar, institucionalizar, legitimar, hacer común todo tipo de información. Lo que cambia es la fuente, el origen de dicha información. Está constituido esencialmente por la carpeta didáctica, informes de reuniones con padres, etcétera.
- Es por ello que rescatamos este canal formal ascendente: porque hay informaciones que tienen que ser un producto institucional y se legitiman por canales formales. Es ayudar a transformar las informaciones individuales e interindividuales en informaciones institucionales, comunes y compartidas entre los directamente interesados.

Cerramos esta idea de los **canales formales** diciendo que su supuesto de base está sintetizado en la frase siguiente: "Es importante que todos sepan lo que todos saben". Aunque suene a juego de palabras, apunta a "hacer común" lo que debe ser común.

Sin saco y corbata: la informalidad también vale

En las organizaciones también se llevan a cabo **comunicaciones informales** que se originan tanto en las relaciones sociales, muchas veces derivadas de las actividades prescriptas por el diseño organizacional, como en la no existencia de canales formales de comunicación, o en su inadecuación.

Esta forma de comunicación es más espontánea y suele resultar más satisfactoria para los actores institucionales que la formal. Es además más rápida, más exacta, naturalmente menos restrictiva, y además incorpora aspectos afectivos y sentimentales. Es muy importante para lograr flexibilidad y cambios organizacionales y para movilizar las reales necesidades de sus miembros.

- La comunicación **informal** se asienta particularmente en la comunicación no verbal, en la cual los gestos, las expresiones o mímica de la cara, la tonalidad de la voz y las miradas aclaran, fortalecen y amplían el mensaje.
- La presentación de sí mismo puede expresar inquietud, inseguridad, soltura, seguridad, reserva, inhibición.
- La actitud corporal o "porte", en la que se incluyen el vestido y el peinado, también expresan actitudes, valores y disposición del sujeto para la comunicación y recepción y emisión de mensajes.
- Los estados emocionales se expresan por medio de índices que es muy importantes "leer" a fin de advertir el efecto de lo dicho o no dicho.

Por otra parte, es necesario aclarar que la comunicación informal puede ser el origen de rumores e información clandestina y disruptiva de la tarea y de las metas institucionales.

Hablar del **canal informal** es hablar de las modalidades más habituales de comunicación dentro de toda institución; las escuelas no escapan a esta regla, sino que, por el contrario, en ellas se ve muchas veces incrementada por los encuentros cara a cara y frecuentes entre sus miembros.

Los mismos directivos de una institución apelan en ocasiones al canal Informal cuando deben hacer circular informaciones que pueden producir cierto rechazo. En estos casos, el uso del canal informal pasa a ser una estrategia de distribución de la información, pero debe tenerse siempre en cuenta que cuando la información es institucional, es decir, referida al funcionamiento de la escuela, y se considera que debe llegar a todos o a determinados miembros de la institución, puede ser transmitida primero informalmente, pero luego debe pasar a una instancia formal.

Charla de café lo informal también puede ser positivo

Los canales informales son de distintos tipos. Está el que podemos denominar **canal informal positivo**.

- **Es informal** porque no emplea modalidades que forman parte de la organización institucional: papeles, carpetas, reuniones, entrevistas. Más bien se da en reuniones informales: sala de maestros, delante de una taza de café, en una conversación circunstancial.
- **Es positivo** porque tiene por intención, explícita o implícita, intercambiar información que hace a la tarea institucional, incluyendo prácticas habituales, características de los miembros en cuanto a su desempeño, etcétera.

- Su carácter de informalidad es el que permite que sea a menudo un verdadero "semillero de ideas". ¡Cuántos **ejemplos** tenemos de que las mejores ideas y las más profundas reflexiones surgieron de estos intercambios casi circunstanciales!
- En este **canal informal positivo** nos encontramos con que la información está identificada (se sabe quién lo dice).
- Comprender la existencia de este canal es también prestar atención al hecho de que es necesario que, en un momento dado, la información producida u obtenida pase al **canal formal**, que, como ya dijimos antes, es el único que verdaderamente garantiza la institucionalización de dicha información.

Aguas peligrosas van por los canales negativos

Los canales más peligrosos en una institución son **los canales informales negativos.** Los denominamos negativos porque su propósito no está puesto en el logro de las metas institucionales, sino en la obtención de ventajas sobre personas o grupos con los que existe un enfrentamiento.

También es cierto que nuestra experiencia en las instituciones nos muestra que podríamos, con una cierta cuota de humor, referirnos a **dos ramas diferentes, dentro de esta "negatividad". El liviano o "light" y el pesado o "heavy"**.

¿Quién puede decir que no ha entrado en una institución, preguntando a sus pares: "¿Qué hay de nuevo para contar?" Y esta pregunta no hace referencia específica a las tareas institucionales.

- Sin intentar defender, sino más bien describir esta situación habitual, nos referimos a este **canal informal negativo "liviano"**, como la "sal y pimienta" de una institución educativa. Su nombre, casi con nivel académico, es el de ***chismes.*** Es cierto que un chisme no entra en la categoría de información positiva, pero también es cierto que en general quien lo emite no desea dañar realmente a la o las personas que son "tema" del chisme. El chisme no es en general anónimo, sino que comienza con frases del estilo de "¡sabes lo que me contó Fulano sobre...!"
- Es casi obvio describir el contenido del **canal informal negativo "pesado"**: es el **rumor**, cuya intención es sin ninguna duda la de dañar la tarea o reputación de otra u otras personas. Lo que menos importa es si el contenido es verdadero o falso. El que siempre sea anónimo, expresa claramente que al autor del rumor le faltan fundamentos o coraje para dar la cara. Las frases comienzan generalmente así: "¿sabes lo que se dice de...?"

"Se dice de mí..."

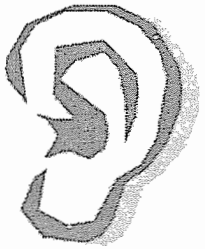
Los ***rumores*** no sólo se desarrollan en informaciones que hacen referencias negativas a personas o acciones; también se puede hacer una referencia positiva inalcanzable, con lo cual lo que se daña es la credibilidad de la persona o institución, lo que puede ser más dañino todavía.

Un ejemplo de esto es cuando se hace correr el rumor de que una persona se ha comprometido a algo (no pedir determinados datos administrativos, por ejemplo); esta persona obviamente los solicita porque, según su criterio, son necesarios para el funcionamiento de la institución. Como resultado de este interjuego entre rumores y decisiones, puede suceder que los miembros de la institución lleguen a la conclusión siguiente: "A esta persona no se le puede tener confianza, dice una cosa y hace otra".

"¿Cómo se hace para detener un rumor?" es siempre la pregunta del millón. Le damos importancia al tema porque sabemos muy bien que los rumores adquieren tal fuerza que pueden llegar a arruinar trabajos muy buenos de personas e instituciones. Y no sólo trabajos, sino reputaciones y hasta la libertad.

Desde ya que no hay fórmulas mágicas, pero sin embargo nos agradaría compartir con ustedes algunas reflexiones que el tema nos ha producido a lo largo de los años, por supuesto que abiertas a discrepancia y discusión.

- **No escuchar un rumor** es siempre una buena decisión, mientras no ignoremos que esa corriente imparable va a encontrar otras rutas para seguir su camino. Es decir que no escuchar un rumor no es garantía de que deje de existir.



- **"Prestar oídos"** a rumores puede llegar a ser un modo de legitimar ese canal de comunicación. Aunque después se afirme que no se cree en el contenido, por falta de bases reales, ya se instala la posibilidad de permitir que se "institucionalice" esta modalidad.
- **Ignorar totalmente el rumor**, en algunos casos, puede llegar a ser inconveniente en una situación en que no hay otras fuentes de información, en instituciones en las cuales el rumor es el único medio –por miedo u otras razones– en el cual circulan informaciones que quizás deban ser tomadas en cuenta.
- **El rumor debería ser detenido** como modo de comunicación; debe tratarse de que "las cosas se digan de frente, con autor incluido". Esto a veces se puede lograr mejor que diciendo "Yo ni los escucho".
- **¿De qué modo hacerlo?** Pidiendo pruebas de lo dicho, sin tratar de averiguar el origen del rumor ni discutir su verdad o falsedad. Al indicar la necesidad de una constatación, quien trae el rumor debería pedir dicha constatación a su "eslabón" anterior. Es como una especie de dique de contención: si se niega o no se escucha el rumor es seguro que éste encontrará modos de seguir difundiéndose por otros "subcanales"; si se piden pruebas, en cambio, podría hacerse volver hacia atrás esa corriente imparable, ya que cada uno de los que formaron parte de esta cadena debería ocuparse de pedir pruebas a su informante inmediatamente anterior.
- En el fondo se constituye en una **estrategia a largo, a veces muy largo plazo**, para "desarmar" una modalidad de comunicación. Es lograr que paulatinamente toda la institución se comprometa a no iniciar ni sostener este canal de comunicación.
- A veces es interesante **diferenciar el canal de comunicación del contenido**. No queremos eludir un punto peligroso: ¿qué hacemos con el contenido del rumor? Sabemos por nuestra experiencia que el no legitimar el rumor por ser una modalidad perversa y no-ética de comunicación no significa ignorar que muchas veces es el único modo en el cual circulan informaciones que posiblemente son verdaderas.
- El aspecto más importante a tener en cuenta es el siguiente: **nunca tomar decisiones que tengan como base la información distribuida como rumor**. De todos modos, quedará a criterio del directivo ver de qué manera puede obtener información adecuada referida al tema, hacer observaciones discretas, mirar con más detenimiento las producciones, etcétera.
- Aunque no nos guste en absoluto lo que estamos diciendo aquí, la experiencia nos ha mostrado que un directivo debería desarrollar estrategias para tomar precauciones que, sin legitimar bajo ningún punto de vista el rumor, le permitan analizar situaciones antes de que algunas cosas estallen por no estar instalada en la institución la comunicación profesional como debería ser.

Canalizando los canales

¿Qué nos queda por decir como conclusión de esta parte?

- **El tema de los canales de comunicación es muy delicado**: los canales están, la cuestión es **por cuáles de ellos elegimos navegar**. Algunos son más tentadores que otros: porque son más rápidos, porque son más íntimos, porque nos evitan enfrentamientos no deseados o porque son más sabrosos. La cuestión clave, especialmente para los directivos, es hacer de la elección del canal una decisión coherente con el rol que desempeñan. El que un canal esté disponible no lo convierte automáticamente en válido para la institución.
- Destaquemos que **la proximidad entre los canales formales e informales** da cuenta de la **identidad** institucional. Cuanto más separados están, tanto más coartada está la comunicación y, resulta tanto más negativo como signo de salud institucional.
- Podemos asegurar que muchas de las estrategias utilizadas por los actores institucionales se **justifican** en la **necesidad de mantener cierto equilibrio y lograr la subsistencia del sistema**. Los significados que cada uno otorga a los procesos comunicacionales de la escuela se ligan directamente con los propios. Construir la cultura de lo colectivo se sustenta, muchas veces, en lograr comunicaciones claras, haciendo explícito lo implícito, y haciendo circular la comunicación por los canales adecuados.
- Actualmente, **docentes**, directivos y padres se preguntan **por qué se ha incrementado la violencia en las escuelas**, y no nos referimos a aquella que se da entre alumnos, sino a la violencia general que se pone de manifiesto en el sistema educativo a través de conductas diversas: en el aula, en la institución, en su entorno, entre adultos, entre alumnos, entre adultos y alumnos. Si pensamos que la agresividad no es ni buena ni mala sino que resulta de una situación de frustración que provoca un incremento de la angustia, advertiremos que es consecuencia de otra violencia, generalmente institucionalizada, es decir, una violencia que no se reconoce como tal en tanto es compartida por todos y se percibe como natural.
  - La violencia o agresividad es consecuencia de una situación inmanejable de la cual no se puede huir, es decir, no se puede asumir una conducta que evite la participación en dichos actos de violencia (explícitos o implícitos) que resultan intolerables para el sujeto.
  - **Las comunicaciones clandestinas y contradictorias son formas de comunicación que favorecen la violencia institucional.**
- No debemos olvidar que lo que se intenta instalar en una institución es la **comunicación profesional** (sea ésta formal ascendente, descendente o informal), que tiene que ver con las estrategias utilizadas para poder emitir mensajes efectivos.
  - Cuando decimos que la **comunicación debe estar centrada en la tarea**, no queremos decir que no se pueda hablar de otra cosa que no sea la tarea misma. Lo que queremos decir es que la tarea es aquello hacia lo cual deberíamos tender. Si perdemos esto de vista, corremos el riesgo de hacer resbalar el funcionamiento total hacia caminos de chismes y rumores.
  - La **comunicación profesional** apunta especialmente a los puntos, espacios, minutos y momentos de encuentro para mirar la práctica, analizar el trabajo cotidiano de docentes y alumnos, reflexionar sobre los supuestos que subyacen a esas prácticas y plantearse momentos de aprendizaje y momentos de proyectos, momentos de recuperación de la historia y momentos de innovaciones.

ACTIVIDAD

Rumores en la escuela

Se gestaban problemas en el Colegio Vistabuena. La moral de los empleados del colegio era baja. Varios miembros clave del personal habían presentado sus renuncias y circulaba el rumor entre el personal de que habría cambios administrativos y una reestructuración general en el nivel docente y en el no docente. La baja moral afectaba la calidad de la enseñanza, debido a las malas actitudes del personal y a las luchas internas.

Roberto Vélez, director del Colegio Vistabuena, estaba preocupado. No sabía lo que sucedía en el colegio ni qué debía hacer al respecto. Él había sido contratado tres meses antes por el ex director del colegio, Francisco Insúa, quien se jubiló después de trabajar catorce años en la Institución. Antes de venir a Vistabuena, Roberto había sido director de un colegio cercano, durante aproximadamente dos años. Había obtenido su título en Ciencias de la Educación en la universidad estatal. Ninguno de sus empleos anteriores ni su educación lo habían preparado para la baja moral existente en Vistabuena.

Roberto decidió reunirse con sus directivos de nivel para analizar la situación de la moral y descubrir cuál era la raíz del problema. Corroboraron el hecho de que existía un problema y dijeron a Roberto que habían escuchado de varias "fuentes confiables" los despidos que se avecinaban. Cuanto más negaba Roberto los despidos, más desconfiados se mostraban sus directivos. Querían saber por qué no podía confiar en ellos y decirles lo que sucedía "en realidad". Finalmente, comenzaron a asumir que ellos eran víctimas potenciales de la reestructuración que, estaban seguros, era inminente.

Roberto estaba todavía más preocupado por la situación de la moral después de hablar con sus directivos. Parecía que, independientemente de lo que hiciera, las personas que trabajaban para él se volvían cada vez más paranoicas.

Llamó a Francisco Insúa, el ex director, y le preguntó si tenía alguna idea de lo que pasaba en el colegio, Francisco contestó que nunca se había encontrado con un problema de moral serio en todos sus años como director del Colegio Vistabuena; de hecho, siempre sintió que la moral del colegio era excelente. Esta conversación no hizo a Roberto sentirse mejor respecto de la situación. Desesperado, Roberto decidió llamar a uno de sus profesores de la universidad estatal, quien era un experto en comportamiento en las organizaciones. Entonces, Roberto contrató al profesor como consultor para resolver el problema de moral.

El profesor comenzó a trabajar entrevistando a miembros del personal del colegio. Una y otra vez escuchaba la misma historia: el personal del colegio creía que el nuevo director planificaba una importante reorganización, incluyendo despidos masivos. Cuando se les preguntaba a quién habían escuchado hablar sobre esta reorganización, los miembros del personal mencionaban varios nombres. Sin embargo, el consultor identificó un nombre como fuente de información para casi todas las personas: Pedro Costas, a cargo del conmutador en el colegio.

Pedro tenía 64 años de edad y había estado en el colegio durante más de treinta años. Era bien visto dentro de la institución y pasaba gran parte de su tiempo diario atendiendo el conmutador y transmitiendo luego los mensajes a docentes y administrativos, en el momento libre de éstos. Esta tarea le daba un contacto muy estrecho con cada departamento del colegio. Cuando el profesor consultor entrevistó a Pedro, él afirmó que no había escuchado de despido alguno. El profesor reconoció las contradicciones entre el informe recibido por parte de Pedro y los recibidos por parte de los otros miembros del personal del colegio y concluyó que probablemente Pedro era la fuente inicial del rumor acerca de los despidos.

Cuando el profesor informó a Roberto Vélez lo que había descubierto, Roberto reaccionó con ira y quiso despedir a Pedro. El profesor le aconsejó que no lo hiciera y le dijo que despedir a Pedro sólo serviría para confirmar el falso rumor acerca de los despidos. Si se podía prescindir de Pedro, que había estado en el colegio durante treinta años, el personal del colegio estaría realmente convencido de que el rumor era cierto. En vez de eso, sugirió a Roberto que reconociera que Pedro era un líder informal en el colegio, y que podría atraérselo como a un aliado del colegio en lugar de tratárselo como a un enemigo.

Roberto volvió a llamar a Francisco Insúa y le preguntó qué sabía acerca de Pedro Costas. El antiguo director respondió que Pedro había sido uno de sus empleados de mayor confianza. De hecho, Francisco le dijo a Roberto que le había dado un trato especial a Pedro. Lo invitaba a su oficina de vez en cuando y le preguntaba cómo iban las cosas. Pedro daba a Francisco información acerca de lo que pasaba entre bambalinas en el colegio. Francisco dijo que solía buscar el consejo de Pedro acerca de los problemas del colegio y las decisiones a tomar y que, generalmente, éste lo había aconsejado bien. Cada Navidad, Francisco se aseguraba de dar a Pedro una botella de whisky como regalo. Roberto comenzó a darse cuenta de la importancia de Pedro en el colegio. Recordó lo cortante que había sido cuando Pedro fue a su oficina durante la primera semana en Vistabuena y le preguntó si precisaba ayuda, Roberto había estado ocupado con algunos detalles y había rechazado, sin deliberación, su oferta de ayuda. Roberto se dio cuenta de que probablemente Pedro se había ofendido por la manera brusca en que el nuevo director había reaccionado hacia él y, tal vez inconscientemente, se había vengado al comenzar el rumor acerca de los despidos en el Colegio.

Roberto siguió el consejo del profesor consultor y comenzó a fomentar su relación con Pedro Lo invitó a comer con él en el comedor del colegio y le pidió consejo sobre cómo elevar la moral del personal. Durante el siguiente mes, Roberto alentó a Pedro a pasar por su oficina para analizar cualquier problema o ideas que tuviera. Compartió con Pedro algunas ideas acerca del mejoramiento de la relación entre directivos y docentes.

Durante ese mismo mes, el rumor desagradable acerca de los despidos comenzó a aquietarse y mejoró la moral. Pedro enviaba ahora nueva información a través de la organización acerca de cómo había intercedido ante el nuevo director en nombre de los empleados del colegio. Difundió que había convencido al nuevo directivo para mantener el personal existente. Incluso, Pedro comenzó a mencionar que Roberto Vélez era un hombre sabio y un excelente director.

Preguntas de reflexión

1. ¿Cuál es la relación entre los canales de comunicación formal e informal en el Colegio Vistabuena?
2. ¿Por qué experimenta problemas de moral el colegio?
3. ¿Quién es el verdadero responsable del decaimiento de la moral? ¿Por qué?
4. Si la institución educativa lo contratara como consultor, coincidiría con lo evaluado por el profesor? ¿Qué haría para determinar las causas de los problemas?
5. ¿Qué sugerencias haría Ud. para mejorar la situación?

Adaptado de *Organizational Communication*, G. Kreps, Longman UK

La comunicación adecuada refleja vínculos interpersonales adecuados

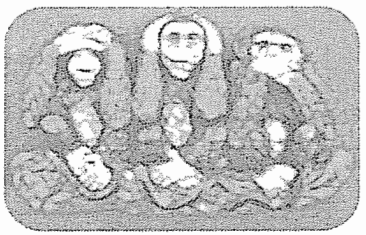
Antes que nada, deseamos aclarar que **analizar el desarrollo de actitudes favorables para la comunicación compromete a toda la institución.** Enfatizamos la función de directivos y coordinadores sólo en función del eje general del texto, no porque creamos que los directivos son los únicos responsables del modo en que funciona el sistema de comunicación en una institución.

Ponemos el acento en el tema de las relaciones interpersonales al referirnos a la comunicación. Esto no es ingenuo, se trata de señalar que hablar de las consideraciones que se debería tener en una institución con respecto a la comunicación hace referencia más que nada a aspectos actitudinales. A continuación explicitamos algunas de las modalidades a considerar para aumentar el grado de adecuación de esta variable tan importante en toda institución.

¿Diálogo es: "Yo hablo, usted escucha"?

SABEMOS QUE LA COMUNICACIÓN CONLLEVA LA IDEA DE **DIÁLOGO**

- Al comunicarnos dialogamos, ya sea con palabras, gestos o silencios.
- Tener una actitud dialógica significa tener o procurar desarrollar la capacidad de escuchar a otro.
- Si es una relación, escuchar al otro es que **cada uno** escuche.
- Todos son otro para el otro.
- Muchas veces este "escuchar al otro" se toma de un modo unilateral, especialmente cuando se juegan situaciones de orden jerárquico.



- Por eso planteamos que no sólo importa que uno comprenda lo que el otro quiere decir, sino que el otro tenga la oportunidad de decir lo que quiere decir.

Muchas veces parecería que "permitir" que el otro "participe" en el diálogo es sinónimo de conformación y aceptación de lo que dice. No es a ello a lo que nos referimos: es darle la oportunidad a todos de ser escuchados, incluyéndonos a nosotros mismos.

LA **"ACTITUD DIALÓGICA"** NO IMPLICA ELIMINAR EL DEBATE NI LA DISCUSIÓN

- Estar dispuesto a dialogar quiere decir estar dispuesto a escuchar, aunque no necesariamente se tenga que estar de acuerdo con lo que se oiga.
- La actitud dialógica es una condición esencial para sostener una conducción lo más democrática posible. Un directivo o coordinador debe estar también dispuesto a cuestionarse a sí mismo.
- No creer que el rol da la razón por sí mismo significa estar dispuesto a rectificar nuestras propias opiniones y nuestras modalidades comunicativas.
- Es no creer que estamos por encima de alguien o que somos incapaces de equivocarnos. ¡Cuántas veces no nos damos cuenta de que el contenido de un mensaje, por más "correcto" que parezca, se anula por la modalidad empleada!

¿Y cómo le hablo a él? Modalizar el discurso

Tener en cuenta las características de la o las personas con quienes uno se pone en relación es tener en cuenta lo que podríamos denominar **modalización del discurso.**

- Significa el esfuerzo por poner más el acento en lo que se quiere que la otra parte comprenda, escuche, reciba, y no tanto en lo que uno mismo quiere decir.
- Si bien parece un contrasentido, lo que trata de expresar es una situación que se da a menudo, en la cual una de las partes tiene como objetivo el "decir lo que quiere" y no "que el otro comprenda lo que se le quiere decir".
- Ejemplo de esto podría ser el caso de un psicopedagogo y las diferencias que presenta un mismo eje en cuanto al contenido y la modalidad de comunicación, en el caso de devolución al alumno, a los padres, al docente, al directivo o a otros psicopedagogos.
- Otro ejemplo de esta modalización puede ser la existencia de dos cuadernos de comunicación interna diferentes en tanto que la información contenida en uno u otro debe ser recibida de modos distintos de acuerdo con las características de los destinatarios.

"No hay mensajes "buenos" o "malos", lo importante es que tengamos claridad con respecto a cuál es el mensaje que de hecho emitimos y cuál es el que "pretendemos" emitir".

"¡¡Te mato!!" ¿Teatro o realidad?
Texto y contexto en la comunicación

No nos asombra escuchar a muchos personajes políticos, del espectáculo o de las ciencias, diciendo: "Me sacaron la frase de contexto". Muchas veces nosotros podríamos decir lo mismo.

No cabe duda de que la validez de un texto parte de un contexto, y es de allí de donde obtiene su significado. Esto es igualmente importante dentro de una institución educativa, donde las ***palabras*** adquieren distintos significados en distintas ***circunstancias.*** En este párrafo ya nos estamos refiriendo a "palabras": **texto** y a "circunstancias": **contexto**.

El título que tiene este punto del escrito hace referencia a **un ejemplo** que empleamos habitualmente para aclarar esta relación entre texto y contexto.

- Relatamos a una persona del grupo que nos hemos encontrado con un hombre que estaba atacando a una mujer gritándole repetidamente "¡¡Te mato!!"
- Le decimos que no sabíamos qué hacer y preguntamos qué hubiese hecho en nuestro lugar.
- En general, si tenemos suerte, nos responde: "separarlos", "llamar a la policía", "seguir de largo" u otra frase de ese tipo.
- Le decimos que nosotros no hicimos nada de eso, sino que nos acomodamos en nuestra butaca para continuar viendo la representación de "Otelo" en el teatro.
- Nuestro interlocutor queda momentáneamente descolocado ante nuestra respuesta, y luego generalmente se ríe ante la situación, quedando de este modo claramente graficada la relación entre **texto y contexto.**

Lo que tratamos de explicar es que el significado de un término, una oración, una expresión de todo tipo (su valor) no es un absoluto, siempre debe ser escuchado, comprendido, analizado y respondido con **relación al contexto temporal, espacial y vincular** en el que se da la situación comunicativa.

Es justamente **el contexto lo que da sentido al texto**. El contexto incluye la situación, circunstancias, códigos, historia personal, grupal, institucional.

- Otro elemento sumamente importante para entender esta relación entre texto y contexto es el referido al **sistema de roles** que se dan en una institución.
  - No debemos olvidar nunca que la comunicación es entre personas, pero en función del rol que ellas desempeñan, y que en la institución la relación es relación entre roles, por supuesto, encarnados en personas concretas.
  - Es por eso que las relaciones jerárquicas dentro de la institución se constituyen en parte esencial de todo contexto.
- Para el análisis de la comunicación dentro de una institución es fundamental considerar su **historia**, parte esencial de lo que denominamos identidad, estilo, cultura institucional. Lo indicamos en este punto porque explica y habilita la construcción de los códigos propios de cada institución, sean éstos más o menos compartidos por todos sus miembros.
- La **existencia de reglas y códigos** en todo grupo es universal.
  - El directivo tiene que indagar cuáles son los códigos particulares de su institución.
  - Tenemos la tendencia a "universalizar" nuestras propias reglas y códigos y de este modo creer que los demás los comparten, sin siquiera tomarnos el trabajo de comprobar si en realidad es así.
- Toda comunicación se lleva a cabo en un **terreno marcado y preconcebido** por los actores institucionales.
  - Las representaciones que cada uno tiene de dicho terreno preconfiguran qué y cómo ha de transmitirse lo que se desea transmitir.
  - El alumno sabe cómo dirigirse al docente y, si tiene varios, sabe cómo dirigirse a cada uno de ellos.
  - El docente sabe cómo establecer su comunicación con directivos y supervisores tanto como con padres y alumnos.
  - El directivo sabe cómo dirigirse a un miembro de la asociación de padres, y un docente de escuela religiosa sabe cómo dirigirse a la Hermana Superiora.

  - Lo que sabemos es que tales representaciones no son individuales sino que son socialmente trasmitidas y reconfirmadas por nuestra numerosa intervención en ámbitos educativos.
- La comunicación se lleva a cabo a través de marcos que permiten configurar nuestras **percepciones**, en muchos casos a través de **prejuicios y estereotipos**, tanto como **mitos**.
  - Lamentablemente, muchas veces los prejuicios tienen tal fuerza que pre-configuran la comunicación y también conducen a "**las profecías autocumplidas**", en tanto no nos permiten disponernos a intercambiar opiniones a través de un juicio abierto y dispuesto; en otras palabras, imposibilitan el diálogo.
  - Muchas veces **nos dirigimos a la imagen pre-elaborada** que tenemos de alguien y no nos dirigimos a otro u otros sujetos reales destinatarios de nuestra comunicación.
- Recordemos que la comunicación es la permanente interacción entre roles, roles que revisten aspectos complementarios: *expectativas y conjuntos de actitudes.*

- No existen roles sino a través de interacciones; por ello son los otros quienes detentan la mitad de ellos.
- Por esto afirmamos que cada sujeto de la comunicación elabora una representación de la situación comunicativa.
- Cada uno se comunica a partir del saber o constructo que se ha hecho del rol y, por ende, de la situación de comunicación.

Si en este momento agregamos que **todo contexto es un texto en sí mismo**, lo que queremos decir es que las circunstancias que rodean y contienen el texto ya están emitiendo mensajes por sí mismas. Como diría Marshall McLuhan: ***"el medio es el mensaje"***. Es por ello que debemos poner gran atención en aprender a "leer" tanto textos como contextos.

Saber que existe esta relación entre texto y contexto nos sirve para tener en cuenta las variables que se ponen en juego en todo proceso comunicativo y para que **utilicemos este conocimiento de las variables a nuestra "conveniencia"**, de modo tal que el mensaje sea efectivo.

Uno de los problemas habituales en una institución es la **falta de coherencia entre texto y contexto**. Lo que se intenta "comunicar" queda descalificado por -o se contradice con- el contexto. Prestar atención al "cómo, dónde, a quién, con quién" es tanto o más importante que prestar atención al "qué".

Ritualizar los rituales. ¿Y qué pasa en el contexto de la escuela?

Retomando el concepto de *contexto en el ámbito institucional*, recordemos que connota tanto un conjunto de significados y símbolos, como también una situación o marco en el cual los procesos de intercambio se desarrollan en un entorno físico, tiempos determinados, roles y status de los actores con sus respectivas relaciones, y también ciertos rituales típicos de cada escuela.

Los rituales

- Son comportamientos variables que se funden en una sola **secuencia, rígida y obligatoria.**
- En su origen, tienen una **función operativa original**, pero luego la pierden para finalmente sólo configurar un determinado significado asumido por todos.
- Configuran las relaciones y los intercambios, pero **no pasan por el plano de la conciencia, de la reflexión.**
- En consecuencia, muchas veces se **convierten en estereotipos no lógicos** pero que pocos se animan a transgredir, pues ninguno los asume como "pensables".
- En las escuelas, y en la sociedad en general, los rituales:
  - **posibilitan una identificación** en el comportamiento de los actores;
  - **facilitan su unión**;
  - pueden **disminuir los montantes de agresión** y
  - refuerzan el sentimiento del "nosotros", es decir, **refuerzan la cohesión**.
- Es por ello que **quienes ingresan a una institución son "instruidos"**, explícita o implícitamente sobre lo que en ella se debe hacer; seguramente muchos habrán escuchado expresiones como "acá siempre se ha hecho así", no dando alternativa ninguna al recién llegado para actuar de modo muy distinto al rito institucional.

- Muchos **conflictos entre los viejos y los nuevos** se producen justamente porque éstos se distancian de lo normado, porque intentan instaurar nuevos modos de comunicación que no se corresponden con el ritual.
- En todo ritual, **la identidad individual no importa**; muy por el contrario, lo que interesa es, por encima de todo, lo que el rito significa para la institución.
- El ritual **intenta facilitar el acercamiento entre actores** tratando de minimizar el riesgo de disminuir la autoestima y la identidad de cada uno.
- También se da como un **sistema normativo** que estructura las relaciones sociales.

EXISTEN RITUALES DE:

- **Acceso.** Determinan estilos de acercamiento y alejamiento.
- **Confirmación.** Expresan la imagen que cada uno desea dar mediante actitudes de deferencia y respeto, de evitación y distancia, o de acuerdo.
- **Transgresión.** Pueden expresar el desdén por el interlocutor, indiferencia, menosprecio, invalidación, pueden expresar ignorancia del código y también desacuerdo con lo normado por el ritual.
- **Reparación.** Tratan de superar algún tipo de daño o perturbación en la comunicación. Pueden expresarse mediante ruegos, excusas, justificaciones.

"¿Quién eres tú para hablarme así?"
Definición de la relación

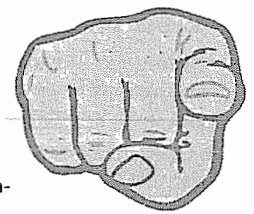
Estamos haciendo referencia en todo momento a la comunicación como un sistema, constituido tanto por partes como por las relaciones entre dichas partes.

En este momento deseamos abordar un aspecto esencial, que es el de las relaciones interpersonales que se establecen constantemente en la institución, relaciones que se van definiendo a cada momento.

¿Qué quiere decir que **las relaciones entre las personas se definen constantemente**? No nos referimos aquí a la relación dada por el orden jerárquico establecido, sino a la relación entre las personas, que muchas veces puede coincidir con el anterior, pero que otras tantas puede incluso contradecirlo.

Para ejemplificar esto, acudiremos nuevamente a situaciones que empleamos para esclarecer estos conceptos. El título seleccionado remite a un ejemplo concreto:

- Nos dirigimos a una de las personas del grupo de directivos y le decimos, sin necesidad de emplear un tono autoritario: "¡Levántate!".
- En general, la persona lo hace.
- Continuamos hasta que las personas a las cuales nos dirigimos están todas levantadas.
- Puede suceder que alguna de ellas se niegue a levantarse, o pregunte "¿Por qué?" Si esto no sucede, debemos preverlo hablando previamente con alguien del grupo para que lo haga.



- En ese momento preguntamos a las personas que se levantaron por qué lo hicieron, por qué no se opusieron o cuestionaron la indicación.
- Los protagonistas quedan obviamente sorprendidos ante la pregunta, y responden poniendo el acento en nuestro rol de coordinador del grupo, en la confianza que nos tienen, etcétera.
- Preguntamos a alguno de los miembros, en lo posible a alguno que tenga hijos adolescentes, si respondería de la misma manera en caso de que alguno de sus hijos adolescentes le diese la misma indicación (u orden). La respuesta casi general es: "¡Ni en broma, quién se cree que es!"
- Nuevamente, a partir de situaciones concretas, ayudamos a los miembros de la institución a apropiarse de conceptos que permiten explicar las situaciones institucionales.

Estamos constantemente interactuando con otros con los que tenemos y establecemos **distintos tipos de relación**. En este caso nos referimos a **relaciones en las cuales uno da órdenes y otro las obedece, uno da órdenes a quien no le corresponde dar órdenes, o uno se resiste a aceptar indicaciones de quien corresponde que le dé indicaciones**.

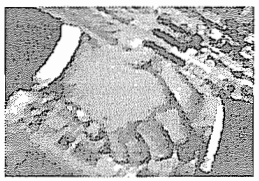
La relación dentro de una institución es de rol a rol. Todo rol se ejerce en relación con otro rol, y no en el vacío. Por lo tanto, ambas partes definen la relación. Pero, como sabemos muy bien, no siempre las relaciones entre las personas están definidas por el orden jerárquico, en la realidad cotidiana se manejan de otro modo.

Llegamos así a un punto esencial: **la relación se define por el modo en que se da la comunicación**. Todo el tiempo estamos definiendo la relación con el otro.

El **modo en que cada miembro va insertándose en este sistema de comunicación,** el modo en que responde al vínculo que se establece va definiendo la relación; la modalidad está definiendo la relación. La relación se está definiendo todo el tiempo, es decir que no se da de una vez para siempre; por lo tanto, siempre nos podemos plantear cambiar el modo en que se da la comunicación, para llegar por ese camino a modificar las relaciones interpersonales.

Se podrá **cuestionar constantemente lo que otro plantea y su modo de hacerlo**; si este cuestionamiento constante es aceptado, si el modo en que es aceptado este cuestionamiento es mediante una actitud sumisa, ya está definiendo la relación entre ambos.

La relación interpersonal entre los miembros de un nivel y el del siguiente es la llave tanto de la circulación de la información como del clima psicológico de la organización. En este nivel se pone de manifiesto el par dominio-sumisión.



Lo que deseamos que quede claro es que no estamos emitiendo juicios de valor en estas afirmaciones. Simplemente, o quizás no tan simplemente, deseamos dejar en claro que el modo en que se va presentando este sistema de comunicación nos muestra cómo los miembros de la institución definen su relación mutua, en un proceso constante de definición y redefinición.

Un concepto asociado al mencionado es el de **distancia óptima**, que está relacionado con el contexto cultural; por ejemplo, tutear al otro o tratarlo de *usted* puede ser entendido de diferente forma, según el contexto.

Si cualquiera de nosotros entra en una institución que no conoce, y donde todos los miembros están igualmente vestidos –de tal modo que la vestimenta no sea un atributo de reconocimiento–, **podría al poco tiempo suponer, o adivinar, quiénes "mandan" y quiénes "obedecen", por el modo en que se desarrolla la comunicación**. Es por ello que sostenemos que la definición de la relación está dada esencialmente por el modo en que se da la comunicación.

Los directivos y coordinadores deberán entonces prestar la atención debida a este punto para que la relación definida por la ordenación jerárquica no se contradiga con la relación establecida por las modalidades de comunicación habituales en la institución.

Comunicar es ejercer influencia

Nos comunicamos entre los seres humanos porque establecemos relaciones entre nosotros. Establecemos relaciones porque formamos parte de una comunidad social.

Toda comunicación nos vuelve diferentes de lo que éramos antes, nos afecta, nos obliga a tomar posición.

Este tipo especial de relación entre humanos denominada **comunicación tiene como finalidad esencial el ejercer influencia sobre el otro**, tratar de producir modificaciones en él. Pero producir modificaciones en el otro no tiene que ver simplemente con el darle indicaciones u órdenes para que haga algo o lo deje de hacer, también hace referencia a modificaciones en cuanto a saberes, en cuanto a actitudes con respecto a nosotros u otras personas y acontecimientos.

Es decir que este concepto de **influencia mutua** abarca todo el mundo de las interacciones humanas.

Si nos referimos en forma más directa a la institución educativa, nos encontramos con que una 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.

En este contexto el concepto de influencia ocupa un lugar relevante

- Los procesos de influencia **se vinculan con los cambios de opiniones, de actitudes** y **de conducta** que un individuo o grupo despierta o genera en otros.
- Es un proceso estrechamente **vinculado con la interacción**.
- Por ello **conflicto, poder y negociación** constituyen un entramado relativo a la influencia social y, por ende, a los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas.
- Son **resultantes de los mecanismos de regulación** que pueden conducir a los cambios institucionales y a los procesos innovadores, pero también a la sumisión y al conformismo.

Dichas interacciones entre los actores institucionales pueden:

- reducir las diferencias de puntos de vista;
- imponer idénticas visiones;
- eliminar a quienes quieren diferenciarse del resto;
- esta perspectiva no implica intentos de sumisión, conformismo o autoritarismo, sino que expresa el intercambio en las relaciones humanas;
- muchas veces estas influencias se ejercen con objeto de alcanzar metas comunes y avanzar hacia nuevas metas.

Pueden advertirse **comportamientos de resistencia a la influencia** como expresión de miedo a la pérdida de la independencia y también como reacción al conformismo.

Esto da cuenta del permanente **interjuego entre la dependencia-independencia** de los sujetos que facilita la construcción de una identidad.

Muchas actitudes de quienes se distancian de lo común e intentan influir sobre los demás **pueden desencadenar lo instituyente**, por eso decimos que **tienden a la innovación**.

Lo que sucede es que muchas instituciones tienen tal predomino de la "reproducción" que los grupos mayoritarios separan, escinden y distancian a quienes no se someten al conformismo y al

NÚMER CENTRAL BIBLIOTECA

statu-quo, los que generalmente constituyen el grupo minoritario de las instituciones. Estos grupos representan potenciales conflictos y muchas veces rupturas en la cultura e identidad institucional, lo que muchas veces es sentido como peligroso, amenazador y disruptivo.

¿Comunicadores o manipuladores?

Saltar desde aquí a la idea de **manipulación** es un poco fuerte, ya que éste es un término cargado de una valoración negativa: manipular es a menudo entendido como lograr que alguien haga algo contra sus deseos e intereses sin que se dé cuenta de que lo está haciendo.

Debemos pensarlo desde su posible uso para lo positivo. La pregunta sería entonces: cuando estamos convencidos de algo, ¿cómo podemos hacer para que el o los otros también estén convencidos?

"Si toda conducta es una comunicación que incide de una manera ineludible en la conducta de los demás (efecto pragmático), se desprende de esto que siempre ejercemos una acción manipuladora."

El término **manipulación** se asocia muchas veces con una mirada parcializada sobre política y políticos ("los políticos son los mejores manipuladores"). Esto no le hace ningún bien a la política ni a la totalidad de los políticos, ya que decir "todos" no es lo mismo que decir "algunos".

De todos modos, no queremos dejar de emplear el término manipulación en el sentido de ejercer influencia sobre el otro, base de toda interacción humana. El **aspecto ético** está puesto en las finalidades de dicho intercambio, las cuales pueden ser más o menos adecuadas ideológicamente.

¿Por qué necesitamos este término, tan mal visto, para nuestro análisis de la realidad institucional y de sus directivos? Porque en la medida en que un directivo, en función de metas institucionales éticamente correctas, deba "influir sobre los demás" deberá acudir a la manipulación, es decir a **elaborar la estrategia adecuada para conseguir la modificación de conducta necesaria en el otro**. Esta estrategia podrá apuntar a las variables del contexto, a la modalización del discurso, etcétera.

Es imposible no comunicarse..., es imposible no influenciar al otro..., por lo tanto, es imposible no manipular al otro o ser manipulado por otro.

*"El punto crucial es que a menudo **no somos conscientes de ello.** Lo importante es tener una **conciencia razonada** de la **acción manipuladora** y, por ende, del **efecto** que nos proponemos obtener."*

El lugar de la persuasión en la comunicación

Influir y persuadir son fenómenos cotidianos en las relaciones humanas. La diferencia estriba en la intencionalidad. La persuasión es deliberada; la influencia, no.

EJEMPLOS DE INFLUENCIA
Estilos para organizar los grupos, tipo de actos escolares cuando se repiten sin intención de operar cambios reflexivos, estilos de presentación de trabajos escritos.

La persuasión parte de la idea de la inexistencia de diferentes puntos de vista y, al ser un esfuerzo que se ejerce en un tiempo y espacio determinados, sus resultados suelen ser muy diversos. Estas diferencias pueden deberse al temor a la autoridad o al orgullo.

EJEMPLOS DE PERSUASIÓN
Un diálogo con un docente para que interprete la necesidad de hacer ciertos cambios en su tarea cotidiana, la búsqueda de un aliado para ir a convencer a la directora de no hacer un determinado proyecto.

La negociación implica un intercambio de expectativas por medio del cual se alcanza un acuerdo diferente del inicial pero que conviene a todos.

Ejemplos de negociación: sostener argumentos que refuten la opinión del director para hacer el proyecto propuesto.

Elementos que participan de la persuasión

1. La fuente de la información

- Según quién emita el mensaje existirá mayor posibilidad de creer en él y dejarse persuadir.
- La competencia y la legitimidad de quien habla dan lugar a mayor confianza.
- Para incrementar la credibilidad sería conveniente usar datos estadísticos, testimonios confiables, invitar a algún experto, valerse de fuentes bibliográficas, documentos internos de la escuela, presentar claramente el tema que se expone buscando ejemplos y hechos relevantes, mostrar producciones internas de los alumnos o de los colegas que refuerzan lo planteado, etcétera. Por ejemplo: participar de un taller coordinado por una compañera que haya tenido fracasos reiterados en la coordinación de sus grupos resta posibilidades de persuasión a lo que ella exponga.

2. El mensaje

- Será más persuasivo en la medida en que provoque sentimientos de contraste e invalidación de la situación que se desea cambiar, de calidad teórica, social o intelectual del proyecto que se intenta promover, de oportunidad para el cambio y la transformación, del desajuste de las actuales acciones institucionales y de la pericia del hablante.
- Por cierto que existen importantes diferencias entre la persuasión escrita y oral; la primera requiere mayor coherencia interna y profundidad en la presentación.

3. El canal

- La diversidad en el uso de canales promueve mayor apoyo y capacidad de persuasión, de la misma manera que si algo es expresado por varias personas desde perspectivas diferentes, pero convergentes.

Se deduce de lo anterior que la capacidad para persuadir se basa en tres cuestiones fundamentales:

- capacidad para comunicar;
- capacidad para detectar los motivos de interés del interlocutor;
- liderazgo personal.

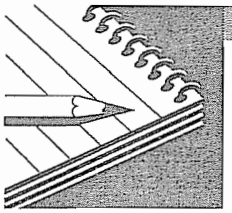
Nos interesa destacar que, dado que la persuasión involucra de tal modo las decisiones institucionales, debe ser ética, y como proceso bidireccional, requiere sinceridad y empatía. La empatía se desarrolla mediante la escucha atenta, y la observación, sincronizando el discurso con el vocabulario, las formas de representación y de expresión de su interlocutor, pero por sobre todo, manteniendo una actitud sincera de aceptación del otro.

La comunicación como contrato intersubjetivo

Vamos a firmar un contrato

Si entendemos que comunicación implica co-construir una realidad, podemos agregar el concepto de contrato de comunicación, que conlleva implícitamente ciertos acuerdos básicos sobre los intercambios que se llevarán a cabo.

Todos los elementos que hemos caracterizado ponen de manifiesto que la comunicación entre los sujetos en la escuela –en todas las organizaciones– debe ser entendida como un **sistema de intercambios**.

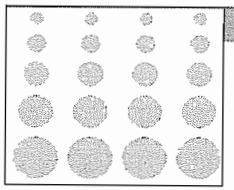


1. Los protagonistas del contrato comunicacional

- En este sistema de intercambios resulta muy interesante rescatar el concepto de **lugar de los sujetos** que interactúan en la comunicación y que expresa la posición que cada uno ocupa, que desea ocupar y que le facilita al otro su propio lugar.
- Los **roles de cada uno** se distinguen por la percepción que se tiene, su expectativa, es decir, lo prescripto del rol y la acción que cada uno pone de manifiesto. Justamente muchos de los obstáculos en la tarea de las escuelas se dan porque se producen desajustes en el desempeño del rol, o en las expectativas que se les asignan a algunos roles en el proceso comunicacional; lo más significativo del rol está aquí, en lo intersubjetivo que comportan los roles vividos.
- En las escuelas, en cada escuela, se tienen visiones determinadas acerca del ejercicio de los roles; algunas priorizan algunos aspectos; otras, otros.
- Los **conflictos de roles** pueden tener causas intrapsíquicas e interpersonales donde se juegan los propios vínculos tempranos de los actores, la propia representación de "padre-autoridad", las represiones, las angustias y por ende las "proyecciones" o deposiciones que se realizan sobre los otros actores de la institución; también identificaciones y "sentimientos fantasmáticos", es decir, imágenes que implican una determinada visión de la interacción intersubjetiva desde una perspectiva inconsciente.
- Las **relaciones de simetría** y **complementariedad** ponen en juego los pares supervisor-director, director-padre, padre-maestro, maestro-alumno, maestro-padre, "portero"-docente, etcétera.
- Las **relaciones pueden ser complementarias y/o jerárquicas**, lo cual ya de hecho conlleva cierta relación de poder, además de una permanente movilidad, juego de fuerzas, tensiones, reacciones, ajustes.
- La **lógica interna del equilibrio por la autoestima**, tanto personal como institucional, conduce a que el ejercicio de los roles sea configurado de una manera típica en cada institución, y, como consecuencia natural, por determinados estilos en las comunicaciones. Esto tendrá mucho que ver con el tipo de cultura institucional predominante, si es doméstica, por negociación, por burocracia o por carisma.
- La natural **socialización institucional** que provoca sobre cada actor se debe a la particular influencia que ejercen las regulaciones internas y externas.
- Las **normas y reglas determinan los grados de movilidad en la comunicación**: cuando destacamos las formas de poder, entendido como un proceso de relaciones, nos referimos justamente al grado de libertad, de interjuego con que cada actor tiene cierto espacio para entablar sus relaciones con los demás; el grado de incertidumbre o certeza que le generan normas y actores en el juego de roles define la peculiaridad de la comunicación.

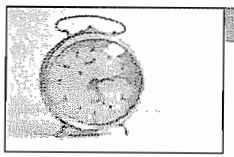
Recordemos, como hemos planteado anteriormente, que:

- **El poder,** conceptualmente entendido como relación de intercambio entre actores y no como un atributo, configura relaciones estratégicas de manipulación, de modo tal que no se agote la fuente de poder de cada actor.
- **Las normas**, las limitaciones, las organizaciones son regulaciones que encuadran los sistemas de relaciones y por ende las comunicaciones en el interior de las instituciones.
- **La institución, por lo tanto, no preexiste a las relaciones**; se configura a partir del "juego" de las interacciones entre los actores; normas y relaciones son dos aspectos interactivos que se configuran por el juego en el que operan los actores cotidianamente.
- **Este juego interactivo**, por otro lado, determina lo instituido y lo instituyente; lo estable y lo inestable; lo permanente y lo que se modifica; todo desde la perspectiva de las relaciones estratégicas entre actores.
- Son puntos de partida para comprender lo que está pasando en la institución; son indicadores de los modos con que los actores desean, pueden o saben comunicar sus intereses, necesidades, rechazos, saberes y motivaciones, y expresan los estilos comunicacionales.



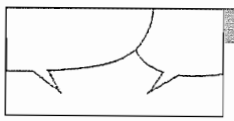
2. El espacio en el contrato comunicacional

El concepto de **espacio** –que proviene de lo que denominamos marco– no sólo remite al lugar donde las relaciones se despliegan, sino también al territorio o espacio personal que delimita la distancia interpersonal y que es aquel que cada uno siente y tolera en la proximidad como posible junto a los otros; la disposición espacial en la comunicación también es sumamente importante, ya que sujetos de frente, de costado o de espaldas no sienten que la comunicación es igual.



3. El tiempo en el contrato comunicacional

El concepto de **tiempo** –que también implica el marco en el que se configura la comunicación– influye poderosamente en la comunicación; impone ritmos y se configura tanto desde lo objetivo, cronológico, como desde lo psicológico –que tiene sus propios ritmos en tanto es regulado por procesos inconscientes–. Por esta razón, muchas veces docentes, padres y alumnos tienen percepciones tan diferentes del tiempo institucional compartido, no sólo por el tipo de actividad que comparten, o no, sino porque remite a experiencias previas de cada uno.



4. La organización en el contrato comunicacional

En toda institución existe una determinada **organización de la comunicación**, es decir, un *contenido* de mensajes, una *forma* de emitirlos y una *manera* de hacerlos circular.

Todos sabemos que en las escuelas hay contenidos formales que hacen a la tarea, pero también existen los informales, y justamente se ligan con comunicaciones informales que generalmente no se vinculan con el trabajo de cada uno.

También existen en cada escuela ciertos recursos usados, como la entrevista, las carteleras, el "cuaderno de comunicados", la carpeta viajera, los libros de actas. Las maneras remiten tanto a los canales formales como a los informales.

¿Cómo se hace para escuchar activamente?

Escuchar es una tarea activa, requiere concentración y **motivación** y se efectúa por pequeñas fracciones de tiempo, entre las cuales quien escucha va realizando asociaciones, le aparecen imágenes de distinto tipo, recuerdos e ideas que se le ocurren como consecuencia de lo que escucha.

Se pueden diferenciar niveles de escucha: **el *centrado,* el *proyectivo,*** y **el *selectivo*.**

- El primero da cuenta del proceder en búsqueda de datos faltantes, en tanto se tiene una idea bastante amplia y general de lo que se trata.
- El segundo indaga bastante acerca de las intenciones de quien habla, y de la perspectiva a futuro del contenido del mensaje.
- El tercero implica una especial atención a los resultados prácticos del mensaje.

Las interferencias en la escucha pueden ser de tres órdenes: emocionales, sociales y cognitivas

1. ***Las interferencias emocionales*** son peligrosas en tanto la comprensión sólo se filtra a través de los sentimientos, el estado anímico, las buenas o malas noticias precedentes y actuales en torno del mensaje, las sensaciones corporales, la alegría o desagrado actual, la seguridad o inseguridad para la toma de decisiones, el estado de humor, la euforia, la depresión o la hiperactividad típica de quien escucha. Por ejemplo: "¡Qué mala noche pasé! y además si no cobro a tiempo no voy a poder pagar los impuestos. No sé qué me está diciendo esta maestra ahora sobre Horacio y sus dificultades para controlarlo".
2. ***Las interferencias sociales*** se vinculan con las representaciones o el imaginario que quien escucha posee o construye sobre su interlocutor. Así se puede menospreciar, enaltecer, alabar y prestar particular escucha o desatender según el "rango" que se le otorga al interlocutor. Por ejemplo: "Esta madre viene de una zona marginal a pedir vacante acá; no creo que se la pueda dar".
3. ***Las interferencias cognitivas*** tienen que ver con saberes o ideas que filtran el mensaje. Por ejemplo: "Este supervisor ya planteó este mismo tema en otra escuela y le fue mal. No creo que sea interesante lo que me pueda decir a mí".

La escucha activa se caracteriza por varios rasgos observables en el interlocutor

- La mirada atenta sobre quien habla.
- No se dan respuestas automáticas sino en concordancia con lo que viene desarrollando el otro.
- Se escucha con los dos oídos; quien lo hace con uno solo, tiene el otro en su propio interior esperando para hablar y decir lo que él está pensando.
- No termina las oraciones del interlocutor sino que espera que termine de hablar y decir lo que tiene en su cabeza.
- Responde tanto verbal como corporalmente.

Sugerencias para desarrollar la escucha activa en los interlocutores

- Mantenga una proporción adecuada entre habla y escucha.
- Mantenga el contacto visual con su interlocutor; trate de mantener sus ojos en los ojos del otro y si conversa con un grupo numeroso haga circular su mirada por todos ellos.
- Tome notas de lo que el otro le dice, de modo de actuar en relación con el diálogo entablado.
- No crea haber adivinado el pensamiento del otro antes de que él termine de hablar, terminando su frase.

- No saque conclusiones antes de tiempo.
- Dé muestras de su escucha activa respondiendo a su interlocutor.
- Preste atención al contenido de la comunicación y no sólo a las formas; muchas veces ademanes, actitud corporal o acentos en el tono de voz desorientan.
- Realice preguntas interesantes y en número suficiente de modo de aclarar lo confuso y sólo lo necesario.
- Trate de compartir conceptos previos acerca de aquello de lo que se va a hablar.
- Exprese sus ideas breve y claramente.
- Module su tono de voz.
- Si habla ante un grupo numeroso, haga uso de apoyos audiovisuales.
- Intercale alguna anécdota vinculada con el tema que pueda servir como ejemplo.
- Haga uso del humor sin forzarse; no intente hacerse el gracioso si no lo es.
- Utilice alguna dramatización que involucre a su interlocutor más emocionalmente si el tema lo permite.
- No sea sarcástico.

ACTIVIDAD

"¡¡Habla más fuerte que no te escucho!!"

Puede hacer esta actividad solo o compartirla con otros miembros de la institución.

Determine si la siguiente es una afirmación verdadera o falsa: "Escuchar bien en una cualidad que poseen pocos directivos; cada paso en la escala jerárquica favorece una peor escucha".

Para responder le damos algunas "ayuditas":

SUPUESTOS	SÍ	NO	A VECES
(a) El directivo, a medida que asciende o pasa más años en el cargo, sólo escucha a los de su circuito homogéneo, de pares, y en él se encierra.			
(b) El directivo generalmente intenta influir y deja poco que influyan sobre él. Resulta incómodo que otros nos influyan y estar atentos a la escucha es un riesgo para dejarse influir.			
(c) A mayor importancia en la escala jerárquica, menos necesidad de "quedar bien" con los subalternos, y por consiguiente, de escucharlos.			
(d) A mayor distancia jerárquica no se nos pedirán explicaciones sobre acciones que deberíamos haber asimilado y no lo hemos hecho por falta de escucha.			
(e) Alcanzar un cargo directivo significa saber más que los demás, por lo cual no es necesario escuchar lo que opinan los "subalternos". Ser directivo es sinónimo de ser inaccesible.			
(f) Ser directivo significa dar directivas, razón por la cual más que escuchar debo ser escuchado.			

Informándonos sobre la información

¿Por qué preocuparnos por la información?

Comunicación e información son términos asociados, ya lo hemos dicho antes. Pueden usarse como sinónimos, también lo hemos dicho antes. De todos modos, queremos remarcar justamente esto último: no son sinónimos.

Baste para aclararlo un ejemplo casi cotidiano: podemos obtener información tanto de las personas como de los objetos (un cuaderno de clase, la disposición espacial de las sillas y escritorios, la presencia o ausencia de flores, etc). Pero siempre y únicamente nos comunicamos con personas, con las personas que colocaron, usaron, entregaron, ubicaron esos objetos de los cuales obtenemos información.

Aunque suene ridículo decirlo: no nos "comunicamos" con objetos, por lo menos no hasta ahora, ni nosotros ni nuestros conocidos.

Retomando nuestro hábito de apelar al origen etimológico de los términos, como una fuente confiable para conocer el sentido de algunos conceptos recurrimos al diccionario, donde, entre otras acepciones, encontramos la siguiente: "dar forma sustancial a una cosa".

Implica comprender que informar es "dar forma", "dar la forma" que se considera más adecuada para que el sentido del mensaje sea transmitido de una manera determinada, para lograr los efectos esperados.

- Es tomar en consideración tanto a quien quiere decir algo como a quien se quiere que reciba el mensaje. Implica la posibilidad de "descentrarnos" y comprender que no hay garantía de que lo que queremos transmitir sea recibido de la misma manera por aquellos a quienes va dirigido. Significa la necesidad de "modalizar el discurso", de "tener en cuenta al otro desde el otro".
- En este caso nos interesan los procesos mediante los cuales "damos forma" a lo que deseamos transmitir.

La comunicación y la información se constituyen en un eje central en la vida institucional: ¿cómo se obtiene información? ¿Cómo se brinda? ¿Cuándo se da? ¿A quién se da qué información? ¿De quién se obtiene? ¿Para qué se necesita? ¿A qué información nos referimos?

¿Qué información circula en una institución educativa?

En este punto trataremos de abordar un hecho interesante y que se refiere a los tipos de información que circulan en una institución.

Es cierto que podríamos hacer una gran cantidad de clasificaciones pero, como hablamos de una institución educativa, nos interesa más que nada marcar las diferencias entre las informaciones que podemos denominar "elaboradas" que circulan en la escuela de igual modo que en todas las instituciones, y las informaciones que responden a lo que denominamos "conocimientos" característicos del carácter educativo de esta institución y de sus propósitos en cuanto a permitir la apropiación de los mismos.

1. Hay información ya elaborada que debe circular en una institución: normativas, descripciones de situaciones varias, resultados de evaluaciones de alumnos y docentes, etcétera.

- Esta información tiene como objetivo o meta esencial el permitir que el funcionamiento orgánico de la institución sea lo más armónico posible.
- Puede venir de fuentes extrainstitucionales o intrainstitucionales.
- Emplea casi siempre lenguajes formalizados, haciendo poco uso de modalidades coloquiales.
- De preferencia tiene un sostén escrito.
- Habitualmente requiere notificación de su recepción.

2. También circula en una institución información producida a partir de la construcción de conocimientos que la misma institución realiza. Hablamos de construcción de conocimientos en tanto ponemos la mirada en la característica de educación sistematizada que le es propia: se construyen conocimientos no desde un punto de vista de "construcción científica de nuevos conocimientos" sino desde la comprensión de que la transmisión de conocimientos tiene como premisa esencial la construcción de significados.

- Enseñar tiene que ver con asignar y compartir significados. Conocer tiene que ver con atribuir significados. Consideramos que los miembros de la institución educativa no son meros receptores pasivos de informaciones que, a modo de "verdades absolutas", les son transmitidas.
- Esta información que les es brindada por diversos medios (clases de los profesores, libros de texto, debates con los compañeros, computadoras) les es necesaria pero no suficiente. Cada uno de estos "constructores de conocimiento" le otorgarán significado a partir de sus propios marcos de significación, esquemas individuales, grupales e institucionales, que les permiten interpretar y actuar sobre todo tipo de información.

Distribución de la información en una institución

Con respecto a la información, también deberíamos agregar algunos comentarios acerca de la deformación de la información cuando ésta es distribuida.

Sin desear entrar en detalles que nos pueden llevar a perder el rumbo, queremos tener en cuenta **algunas de las "verdades"** que sobre el tema de la circulación de la información se sostienen habitualmente.

- Cuando la información no circula "normalmente", es que alguien la está boicoteando.
- Toda información, si la dejan, llegará a su destino "normalmente".
- Si la información es clara para quienes la emiten, tendría que ser igualmente clara para los receptores; en caso contrario, o son incapaces o no quieren entender las cosas.
- Conque la información se brinde una vez es suficiente, si no la entienden es porque son incapaces o no quieren entender las cosas.

Estas afirmaciones, si bien parecen caricaturizar y ridiculizar la situación, no lo hacen, ya que, por supuesto no con las mismas palabras, describen la sensación habitual que con respecto a la circulación de informaciones tienen los miembros de una institución.

Nos resultaron sumamente interesantes y relevantes, para una revisión y eventual modificación de posturas anteriores, algunos de los escritos que sobre comunicación e información circulan hoy no sólo en los ambientes educativos, sino también en todos los campos de las disciplinas que involucran relaciones interpersonales.

Se habla hoy de la segunda ley de termodinámica y de la entropía. Dice la Enciclopedia Encarta ("Termodinámica", Enciclopedia Microsoft (R) Encarta (R) 98 (c)1993-1997).

La segunda ley de la termodinámica da una definición precisa de una propiedad llamada entropía. La entropía puede considerarse como una medida cuán próximo o no se halla un sistema al equilibrio; también puede considerarse como una medida del desorden (espacial y térmico) del sistema.

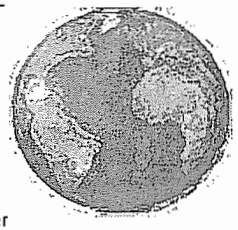
La segunda ley afirma que la entropía, o sea, el desorden de un sistema aislado nunca puede decrecer. Por tanto, cuando un sistema aislado alcanza una configuración de máxima entropía, ya no puede experimentar cambios: ha alcanzado el equilibrio.

La naturaleza parece, pues, 'preferir' el desorden y el caos.

Cuando hablamos de este principio y deseamos ver la relación que puede tener con lo que sucede en la institución educativa, nos vemos obligados primero a explicar qué valor puede tener para nosotros.

El ejemplo que empleamos habitualmente es el de los efectos de la ley de gravedad en los objetos. Si bien dicha ejemplificación es más efectiva con gestos y movimientos, trataremos de apuntar a ella con el uso de palabras.

1. Tengo una piedra en la mano y la suelto; si me preguntan qué pasará, contesto, por supuesto, sé que caerá al suelo, y si me preguntan el porqué, también podré contestarlo: por efectos de la ley de gravedad.
2. Tengo un objeto valioso, de cristal, muy delicado en la mano. Si pregunto qué pasará si lo suelto, la respuesta inmediata, especialmente si el dueño está cerca, será: "¡Se rompe, y yo te mato!" Si pregunto el porqué, la respuesta generalmente apuntará a mi falta de cuidado y de interés por el valor del objeto.



3. Resulta a veces difícil comprender que lo "normal" no es sinónimo de "deseable", es tan "normal" que caigan al suelo la piedra como el objeto valioso, si los suelto, porque sobre ambos actúan los efectos de la ley de gravedad. Esto no es lo mismo que sostener que la caída de ambos objetos sea igualmente "deseable".
4. Esto nos lleva inmediatamente a plantearnos que en realidad la verdadera dificultad no está en nuestra querida y nunca suficientemente ponderada ley de gravedad, sino en mí y en el cuidado que tengo para que lo "normal" (caída al suelo del objeto valioso) no se cumpla. O sea: lo "deseable" que se pide de mí es que trate de evitar que lo "normal" suceda.

Aplicando estos principios al tema de la información, podemos afirmar que toda información, por su propia naturaleza (y a partir de comprender un poco la idea de la Entropía), tiende a deformarse, degradarse e incluso deteriorarse y anularse cuando circula por los diversos canales de comunicación que existen en una institución ("teléfono roto").

Aceptando que esto es "lo natural o normal", la pregunta que podríamos hacernos es la siguiente: ¿cómo evitar los efectos negativos de esta "ley natural"? ¿Cómo podemos hacer para evitar o disminuir la posibilidad de que la información se pierda, se "rompa", no llegue a destino, pierda claridad o se torne ambigua? Podemos tomar recaudos.

"En el país de la Entropía la redundancia es ley"

Redundar y controlar

Como ya hemos dicho antes, en toda institución –en nuestro caso la educativa– hay un sistema de comunicación instalado, y al mismo tiempo podemos observar una constante: una deformación de la información que circula.

Como ya hemos indicado antes, esto es algo inherente a ella cuando se va distribuyendo, debido a la acción del **principio de entropía.**

¿De qué nos puede servir conocer la ley que produce la deformación de la información? Nos permite tomar recaudos para evitar sus efectos, es decir para tratar de evitar o minimizar esta deformación, ya que sabemos muy bien cuánto depende el funcionamiento institucional de que la información circule lo menos deformada posible y llegue a sus destinatarios lo más parecida en su esencia a la información de origen.

Recaudos

Hoy en día son muchos los autores que plantean la existencia de recaudos para que la ley de entropía no se cumpla, entre ellos la redundancia y los controles. Estos recaudos, como veremos seguidamente, son aquellos que empleamos habitualmente en las instituciones.

¿Cuál es entonces el objetivo de plantearlo en este texto? Comprender que son los mecanismos habituales y normales, y no "cargarnos de bronca" porque tengamos que ponerlos juego. Eso sería lo mismo que considerar que lo normal en una institución es que la información circule de modo que siempre llegue tal como partió, y que "si esta institución no estuviese funcionando así, no tendríamos que tomar estos recaudos".

Nosotros deseamos que la actitud varíe: que comprendamos que el problema sería no contar con recaudos adecuados, y no el tener que emplearlos. Por el contrario: deberíamos alegrarnos de tener a nuestro alcance algunos recaudos útiles, y en caso contrario, elaborar aquellas estrategias que sirvan para este mismo fin: evitar que se deforme la información cuando ella es distribuida.

Si no tomamos los recaudos necesarios podemos dar lugar a alianzas, a la formación de grupos de poder, etcétera. Desde el lugar de conducción debemos hacernos responsables de la selección de los recaudos más adecuados para nuestra institución y preocuparnos porque sean acordes a cada situación.

REDUNDANCIA

Como lo indica su nombre, apunta a redundar, a repetir, a abundar sobre algo. Pero en este contexto informativo el significado que se le otorga es algo diferente.

No es exactamente repetir siempre lo mismo –lo cual provoca cansancio y hasta rechazo–, sino que es repetir lo mismo de modos diversos. Ejemplo típico de esto es una información que deseamos que llegue a los padres conservando la idea original y asegurando la llegada al destinatario. Ponemos notas en el cuaderno, lo decimos en la puerta de la escuela, se lo decimos a los chicos, lo ponemos en la cartelera e incluso, de acuerdo con el grado de importancia de la información, podemos también hablar por teléfono.

CONTROL

Se hace referencia a la necesidad de ejercer una función de contralor durante el proceso de distribución de la información.

Tenemos mecanismos habituales que, por lo menos en teoría, deberían actuar como control. El más común es la ***notificación.*** Alguien se notifica de una información firmando al

pie. El único problema es que muy a menudo, como todos nosotros lo hemos vivido en nuestra historia escolar, esta firma no garantiza que el destinatario haya recibido y se haya apropiado de la información, porque en muchos casos es simplemente un acuse de recibo de que la información existe, no de que verdaderamente la recibió. Ejemplo: el docente que firma una comunicación muchas veces acusa recibo sin haberla registrado. Lo que se esté firmando es: "confirmo que una información existe", pero no siempre: "confirmo que recibí una información".

En otros casos, lo que necesitamos es controlar que la o las otras personas han comprendido la información recibida de un modo semejante a como fue originada. En estos casos una buena estrategia de control puede ser llegar a una síntesis compartida, o que la otra persona o personas hagan un registro de lo sucedido.

Como se dijo anteriormente, se trata de acciones habituales en el ámbito escolar. La razón para exponerlas aquí es para resignificar su práctica dentro de un contexto diferente.

Por todo lo anterior, es interesante diferenciar entre "teorías de la comunicación", las cuales se ocupan de este proceso social interhumano e interactivo, y "teorías de la información", que hacen referencia a la "forma" que hay que darle a lo que se desea transmitir y compartir, y los recaudos para limitar en lo posible los efectos de la entropía.

Papel, lugar, responsabilidad de los diversos actores institucionales en el tema de la producción y distribución de la información

En una institución no sólo es cuestión de que la información sea recibida, sino de que sea interpretada y entendida adecuadamente, que permita a los miembros de la institución actuar para servir al logro de las metas institucionales.

No hay ninguna duda de que existe relación entre el orden jerárquico y el manejo de la información, entre los ámbitos específicos de actividad y el manejo de la información.

1. Una simple mirada sobre el funcionamiento de cualquier institución nos permite registrar que el rol que una persona tiene, o el ámbito en el que se desempeña determina o debería determinar el acceso a la información que le corresponde.
2. Pero también sabemos que muchas veces un cambio en el orden de las oraciones es igualmente verdadero pero infinitamente más pernicioso: que la información que se posee es la que determina el rol o el ámbito de desempeño.
3. Esto lleva muchas veces a una relación entre rol e información asentada sobre las bases del poder: no dar o no obtener información.

El lema más importante a tener en cuenta es el siguiente:
"Nadie puede hacer más que aquello para lo cual posee información".

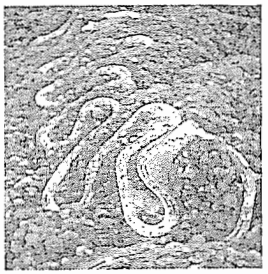
- Brindar la información necesaria es permitir actuar al otro.
- Retener información pertinente es impedir actuar al otro.

Abrevando en las fuentes

No hay duda de que para actuar necesitamos información. Esto se aplica a todas las actividades humanas, aunque en este momento pongamos el acento en el rol de directivos y coordinadores.

Pretendemos obtener información y uno de los problemas más importantes en una institución lo constituye la búsqueda de fuentes confiables de información.

No hay duda de que resulta redundante afirmar que una fuente confiable es aquella que nos brinda información lo más veraz posible. Pero lo que no deja de ser esencial es establecer una diferencia entre **"fuente confiable"** y **"fuente pertinente o legítima"**.



Nuestra experiencia nos muestra que muchas veces una fuente podría ser muy confiable (preguntar a la portera o al quiosquero cómo trata tal maestro a los alumnos, etc.), pero al mismo tiempo no nos cabe ninguna duda de que, en función de los roles, no podríamos "legitimar" dicha fuente.

Podemos poner el ejemplo cambiando el tipo de información: si queremos saber cuál es el mejor producto para realizar actividades de limpieza en la escuela, habitualmente no será el maestro sino el portero la fuente más confiable y legítima para obtener dicha información.

Lo planteamos en este momento porque sabemos lo tentador que resulta acudir a fuentes que nos pueden brindar rápidamente la información que queremos, sin considerar que en algunos casos el hecho de que acudamos a estas fuentes les da un carácter de "legitimidad" que puede atentar contra el adecuado funcionamiento institucional.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que ninguna "fuente" es absolutamente confiable, ello depende de la información que necesitemos, por lo cual deberemos ir decidiendo en cada momento qué información buscaremos en qué fuente.

Se brinda, reserva y oculta información y también se desinforma

Referirnos a la circulación y distribución de información nos lleva a abordar el tema de la existencia de distintos tipos de información, o más bien del distinto carácter que pueden tener o asumir las informaciones en una institución.

Así podemos referirnos, entre otros tipos, a:

1. **Información reservada**
2. **Información ocultada**
3. **Información contradictoria**
4. **Desinformación**

Tomamos estos tipos porque consideramos que son los más interesantes a considerar desde el lugar de un directivo o coordinador, sabiendo que el listado no se agota aquí.

También sabemos que el sólo nombrar las características que puede asumir la información hace que los directivos sepan de qué se trata, pero de todos modos queremos dedicarle un poco nuestra atención, con el propósito de brindar elementos que permitan reflexionar sobre las prácticas institucionales y eventualmente modificar aquellas modalidades que se consideren dañinas para la institución.

Información reservada

En una institución siempre hay **información reservada**: no se le puede brindar a cualquier persona cualquier información en cualquier momento. También tenemos muchos ejemplos de esto

en la vida pública y privada; los diversos estamentos o ámbitos –política, periodismo, industria, familia– poseen información que, por diversos motivos, se puede considerar reservada con respecto a otros ámbitos o personas.

Ejemplos de ello: empresas que desean cambiar un producto y que consideran que esta es información reservada, para evitar que llegue a los competidores; el ministerio de defensa de un país en peligro de guerra, que considera que el estado de su ejército es información reservada, pues no debe llegar a sus probables enemigos; la familia que tiene un miembro enfermo y considera que esta información es reservada, pues no considera conveniente que llegue a otros miembros de la familia, etcétera.

Preferimos no hablar de "secreto profesional", puesto que éste está mayormente referido a los ámbitos médico y psicopedagógico. En estos ámbitos, con los que la escuela tiene a menudo mucho contacto, hay claridad con respecto al tema de la información reservada. Incluso lo vemos cuando llegan diferentes informes de estos profesionales, según sea el receptor el padre, el alumno, el maestro o el director.

Al dar estos ejemplos podemos observar que muchas veces se hace difícil ***establecer claras diferencias entre información reservada e información ocultada.*** Como venimos diciendo, no es que sean dos tipos de información sino dos características que se pueden adjudicar a una información. Estas características tienen más que nada que ver con la intención que mueve a los protagonistas.

Es información reservada aquella que no corresponde que uno o más miembros posean, por el rol que ocupan, o porque no les es necesaria para el desempeño de su actividad. Es aceptar que hay información que, si se da, perturba la marcha institucional. Volviendo a nuestro ejemplo del psicopedagogo: no es lo mismo informar a un maestro que un alumno tiene problemas familiares, que empezar a detallar los "secretos de familia" que los padres pueden haberle contado en una entrevista. El profesional psicopedagogo dará al profesional maestro la información que éste necesite para actuar, el resto entra en la categoría de "información reservada".

En general a los directivos y coordinadores les cuesta aceptar que este concepto de **información reservada** implica que en función de su rol muchas veces poseerán información que no podrán distribuir entre los demás miembros de la institución. Cuando se agrega a esto que los miembros son los maestros, hay una cierta tendencia a pensar que se los está "traicionando". La idea que subyace es la siguiente: "Cómo voy a tener yo una información que ellos no pueden tener".

Tener información reservada no es traicionar a los demás. No es mentir, sino tomar decisiones sobre cuándo, cómo y por qué dar una información. Tener claro este concepto hace que el directivo no se sienta "culpable".

Ante esto volvemos a repetir que la información en una institución está en función de los roles que desempeñan las personas y no que las personas desempeñan un rol en función de la información que han obtenido o retenido.

La información que un directivo no puede ni debe dejar de brindar es aquella que tiene que ver con la tarea de los miembros de la institución a quienes va dirigida esa información.

La idea de información reservada está en relación con la salud institucional. Este concepto hace al profesionalismo del directivo, recalca la importancia de la confianza en él depositada (él decide cuándo, a quién y cómo dar una determinada información).

Pero si bien está claro el lugar que el directivo tiene con respecto a determinar el grado de reserva de una información, es igualmente importante que los demás actores de la comunidad educativa sepan de la existencia de una entidad denominada "información reservada". No explicitar que existe información reservada da lugar a la construcción de fantasmas por parte de los demás. Lleva a que confundan información reservada con ocultamiento de la información y se sientan traicionados por "no saber todo lo que pasa".

Ocultar información

No es lo mismo ocultar información que tener información reservada. Lo que tienen en común es que en ambos casos la información no llega a algunos de los actores de la situación educativa.

La diferencia es que al definir a una información como "reservada" nos estamos refiriendo a algo perfectamente legítimo, e incluso necesario, en el funcionamiento institucional, tal como lo hemos explicado con amplitud en el punto anterior.

La información que se "oculta" se transforma en elemento de poder: se la oculta por algo y para algo.

Del mismo modo que la información reservada apunta a defender la salud institucional, el ocultamiento de información tiene como intención impedir el desempeño adecuado de alguna persona, grupo o entidad.

Por eso es que aclaramos: ocultar información es no brindar a una persona o entidad aquella información que necesita para poder actuar adecuadamente. En términos cotidianos, es boicotear la tarea de otro, es "hacerle pisar el palito" o "meter la pata" y otros tantos dichos populares que son los que mejor expresan lo que puede suceder en cualquier situación humana, en nuestro caso representada por la institución educativa.

Éticamente perversa, pero factible de aparecer, toda institución (y sus directivos en especial) deberá estar alerta, pues puede aparecer en cualquier momento.

Información contradictoria

Se refiere a aquellos mensajes que implican a la vez una intención y su opuesto, o un propósito y al mismo tiempo su negación, o dos intenciones polares en una misma comunicación. Promueven la rebeldía, la agresión, el desánimo, el sentimiento de minusvalía y por ende la baja autoestima y el desinterés por la tarea, tanto como el enojo y la disminución de la autoridad de quien emite tales tipos de mensajes. Un ejemplo se advierte cuando el directivo convoca a su personal a hacer propuestas acerca de un determinado propósito y al mismo tiempo señala lo que él espera que se plantee, o cuando dichas ideas llegan y no son tenidas en cuenta o son desvalorizadas en relación con las propias. También aparece cuando se asesora dando directivas como "esto se hace así" o "deberías verlo de este modo". En realidad, si se asesora se conduce a la reflexión, se orienta hacia la búsqueda de alternativas compartidas, no se dan directivas.

Desinformación

¿Cómo detectamos nosotros la información falsa y la desinformación? ¿Cómo decantamos la información falsa de la desinformación?

En un texto de Neil Postman, uno de los sociólogos más interesantes de la nueva izquierda norteamericana, que se llama "Divertirse hasta morir", editado por La Tempestad de Barcelona, en 1991, se puede leer en relación con la televisión algo que es extrapolable a cualquier tipo de medio.

> *"Lo que pasa aquí es que la televisión está alterando el significado de la expresión "estar informado", al crear un tipo de información que, para ser más exacto, habría que calificar como desinformación. Y estoy empleando esta palabra casi en el mismo sentido en que es utilizada por los espías de la CIA o de la KGB; la desinformación no significa información falsa, sino engañosa, equivocada, irrelevante, fragmentada o superficial, información que crea la ilusión de que sabemos algo, pero que de hecho no aporta conocimiento. Y al afirmar que los noticieros de la televisión entretienen pero no informan, estoy diciendo algo mucho más serio: que estamos siendo privados de una información auténtica y perdiendo el sentido de lo que significa estar bien informado".*
>
> "La aldea global: información y comunicación en la enseñanza", Roberto Aparici, Revista *Novedades Educativas* N°62

Se transmite por los canales inadecuados, por lo cual dispersa, confunde, genera rumores, incomprensiones y distorsiones de la autoridad, de la organización y de los valores. En tanto, genera conflictos –algunas veces encubiertos y otras manifiestos–, tensión e incremento de la agresión. La institución ya no se centra en la tarea de enseñar, sino que se desarrolla una cultura institucional doméstica o familiar basada en la demagogia y el amiguismo que impide el desarrollo de la tarea. Si bien parece que de ese modo se logran adhesiones y amistades, también se generan subgrupos con líderes espontáneos centrados en las empatías personales, los acuerdos no explícitos y las alianzas transitorias y personales. Un ejemplo de este tipo de comunicación puede darse entre el director y el docente de un grado o de un curso cuando el primero le informa la llegada de un nuevo documento curricular y se lo da para que lo lea, pero no lo hace circular por toda la institución.

Obstáculos en la comunicación

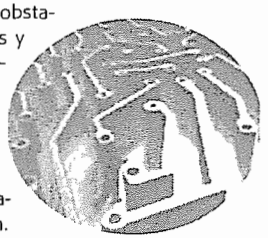
Carrera de obstáculos

A grandes rasgos podríamos integrar en **cinco grandes cuestiones** las limitaciones en la comunicación.

1. Vinculadas con los **soportes técnicos y materiales.** La disponibilidad de diversos dispositivos, complejos y no conocidos por los integrantes de la institución se convierte muchas veces más en un obstáculo que en un auxiliar. Algunos directivos introvertidos o inhibidos prefieren la comunicación escrita; los directivos extrovertidos, la interpersonal; unos y otros hacen un uso abusivo de un solo estilo de comunicación.
2. Vinculadas con las **posibilidades cognitivas y operativas de las personas.** Están ligadas:
   - al ***capital de que dispone cada sujeto*** para recibir información vinculada con el conocimiento general de la situación de donde proviene la información;
   - a los ***marcos referenciales diferentes*** entre actores participantes del proceso comunicacional;
   - a la ***utilidad*** que cada uno le otorga a la información para la institución;
   - a las ***cualidades*** propias de la información;
   - a los ***móviles compartidos o no*** por quien recibe la información;
   - a las ***necesidades objetivas y subjetivas*** que produce una escucha selectiva;
   - a la ***hostilidad*** que siente por quien recibe o de quien proviene la información;
   - a las ***condiciones jerárquicas*** de los actores que participan de la comunicación;
   - al obstáculo del ***"papeleo";***
   - al obstáculo de la ***presión temporal;***
   - a la ***credibilidad*** de la fuente de información;
   - al obstáculo de las ***estrategias de poder***, dado que la información es poder;
   - al ***lenguaje utilizado*** por quien brinda la información que es altamente técnica o muy especializada (problemas semánticos);
   - al uso del ***espacio real*** que se mantiene al interactuar con otras personas. Se lo denomina proxemia o análisis del territorio o espacio que delimitan los actores en la interacciones. Se pueden mencionar:

- la zona íntima,
- la zona personal,
- la zona social y
- la zona pública.

3. Vinculadas con el **circuito** que obligadamente debe seguir toda comunicación que impone determinados recorridos formales que, de no ser respetados, pueden obstaculizar su claridad. Algunos directivos ignoran los niveles jerárquicos y realizan comunicaciones clandestinas que generan violencia y coaliciones entre actores, contrarias a lo deseado.



4. Vinculadas con la **pertinencia de la información**: estrechamente ligada a las posibilidades de los actores, expresan la presencia de posibles "ruidos", superficialidad, rutina en la información que se brinda, sobreabundancia de informaciones. Esto implica un error en la información, tanto por el contenido como por los destinatarios y su intención.
5. Vinculadas con la **comunicación dentro de un grupo.** Dentro de los grupos existe una serie de barreras que dificultan la comunicación. Como coordinadores debemos conocerlas para poder compensarlas y si es posible eliminarlas.
   - Falta de claridad en las expresiones.
   - Falta de coherencia en el lenguaje.
   - Incapacidad para concretar ideas.
   - Tendencia a criticar y reprobar las afirmaciones y conductas de otras personas (encontrarle la "quinta pata al gato"). Esta es la principal barrera. Es de tipo psicológico-emocional.

ACTIVIDAD

Pasará, pasará, pero el último quedará....

1. En forma individual, o en subgrupos, hagan un listado de los obstáculos habituales con los cuales se encuentran en su institución.
2. Empleen los criterios anteriores para clasificarlos, justificando la elección.
3. Hagan una puesta en común, tanto del listado como de la clasificación en criterios.
4. Elaboren una gradación, desde los obstáculos más frecuentes hasta los más infrecuentes en la institución.
5. Traten de encontrar explicaciones compartidas y valederas para esta situación.
6. No está permitido pensar en modos de resolver la situación: la idea es revalorizar la capacidad de análisis de situaciones como pase esencial de cualquier intento de modificación.

Vamos a las Olimpíadas.
¿Cómo superar los obstáculos?

No existen respuestas absolutas, pero, con el propósito de mejorar la comunicación, mencionaremos algunas alternativas a considerar.

Algunas de estas propuestas retoman conceptos previamente abordados y desarrollados en este escrito, porque creemos que es interesante reorganizarlos en este momento, para darle este aire de "recetario" que a nadie viene mal de vez en cuando.

- **Crear situaciones de aprendizaje** en el manejo de los soportes técnicos, recursos materiales y dispositivos utilizados para la circulación de la información.
- **Lograr un conocimiento más acabado** de la situación total para favorecer la pertinencia:
  - sometiendo a un análisis crítico las informaciones que circulan para determinar si son o no útiles, para quién, por qué, en qué momento.
  - facilitando que los actores expresen cuáles son las informaciones que faltan, y con las cuáles la tarea se podría realizar mejor; entonces preguntarse quién las detiene, por qué, cómo ponerlas a disposición de todos los actores.
- **Reducir el circuito de la información** a los destinatarios que realmente la requieren, fortaleciendo mediante distintos dispositivos la utilización del canal necesario, para evitar ruidos y deformaciones.
- **Reducir el volumen de información** a lo realmente necesario.
- **Regular el flujo de la información**; no saturar a los destinatarios con sobreabundancia de información; entregarla dosificada y oportunamente.
- **Realizar un seguimiento de lo dicho** con el objeto de advertir si el mensaje ha sido captado.
- **Garantizar la retroalimentación** utilizando algún dispositivo de regreso de la información brindada.
- **Desarrollar la empatía**, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y adoptar sus puntos de vista y emociones, tratando de anticipar el impacto que la información puede provocar en quien la recibe.
- **Recurrir a la repetición o a la redundancia** en la comunicación –especialmente de naturaleza técnica– asegura que si una parte del mensaje no se entiende, otras partes pueden llevar el mismo significado.
- **Fomentar la confianza mutua** entre directivos, docentes y empleados de la institución garantiza una mejor comprensión y un mayor seguimiento de la información por parte de los colaboradores cuando el seguimiento no puede realizarlo el directivo por sobrecarga en sus tareas.
- **Utilizar un lenguaje específico**, técnico pero no oscuro, ya sea con palabras, gestos o símbolos que tengan sentido para el destinatario, garantiza la comprensión, que en última instancia es lo que realmente se desea.
- **Saber escuchar**. Si alguien desea ser atendido y entendido primero tiene que aprender a escuchar lo que el otro tiene para decir, que también, seguramente, es importante.
- **Aprender a leer el lenguaje no verbal**.
- **Actuar dentro de los espacios adecuados** según el rol y el status de cada actor, moviéndose del social al personal cuando la confianza mutua y el trabajo cotidiano lo faciliten.

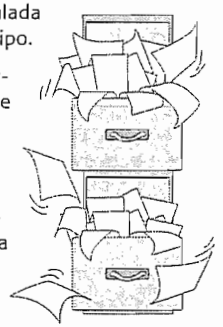
Dispositivos o recursos para favorecer la comunicación y la circulación de la información

Dispositivos en los que predomina la información

Existen algunos dispositivos o recursos que pueden favorecer la circulación de la información; entre los dispositivos en los que ***predomina la información*** podemos mencionar publicaciones internas tales como:

- Memorandos, notas internas, boletines internos, carteleras, publicaciones periódicas, folletos.

- Las encuestas también pueden servir para ampliar información vinculada con el clima institucional y con sentimientos y necesidades de diverso tipo.
- Mediante ficheros también se puede recoger información y mantenerla disponible para, eventualmente, tomar decisiones valiéndose de ella; recordemos la permanencia a lo largo del tiempo de los datos de los ficheros, razón por la cual pueden constituirse en la memoria institucional.
- Existen también algunos procedimientos adecuados para transmitir información a quienes se incorporan a una institución: esta subcategoría incluye mensajes sobre el funcionamiento institucional, la tarea a desarrollar, las normas y pautas a seguir para su desarrollo, etcétera.



En la actualidad, con la presencia de la informática, las instituciones han podido ampliar la capacidad cognoscitiva del hombre y con ello su posibilidad de resolver, almacenar y tratar la información con una amplitud y riqueza que favorece altamente el funcionamiento institucional.

Dispositivos en los que predomina la comunicación

Los dispositivos en los que ***predomina la comunicación*** son aquellos en los que hay intercambios de manera simultánea –entrevistas, trabajos en grupos, reuniones– y que, por ello, requieren una adecuada planificación.

Cuanto más recíproco y tolerante sea el clima de la comunicación, menos riesgo corre el contenido de los mensajes de ser alterado y tanto más abundante es la información. Si el directivo está abierto al diálogo, más abierta, fácil y precisa será la información que se le brinde.

De todos modos recordemos que la comunicación abierta, recíproca, entre distintos estamentos de la institución, es más lenta que la comunicación descendente, aunque garantiza más fidelidad y franqueza, lo que probablemente garantice el éxito en la satisfacción, compromiso y pertenencia institucional de los actores.

La organización debe adaptarse continuamente a los cambios que se producen en el contexto. Sin duda, la medida en que la institución pueda adaptarse al contexto (en su doble aspecto de modificar y modificarse) dependerá de su capacidad para seleccionar la información pertinente y responder adecuadamente a ella.

Los equipos de conducción y la comunicación

¿Qué conviene *cuidar* para preservar *la conformación del equipo directivo* y la fluidez en la comunicación?

- La presencia de aspectos manifiestos y no manifiestos.
- Lo explícito y lo implícito: ser espontáneos.
- La comunicación clandestina, es decir, la que circula por canales no establecidos.

¿Con qué *recursos* se cuenta para evitar lo antedicho?

- Establecer una reunión semanal con tiempo predeterminado para discutir y acordar lo que sea necesario.

Las *múltiples interacciones* que se dan en las escuelas hacen que:

- Las influencias mutuas no siempre tengan el mismo poder, ya que las asimetrías en el rol configuran, muchas veces, de antemano el desempeño de los actores.
- Los procesos comunicacionales y la eficacia con que el líder configura los intercambios también pueden prefigurar la relación.
- Los intercambios psicológicos entre los actores y su rol, también desde la asimetría, pueden determinar de antemano el perfil del vínculo.

Por todo ello el éxito en la tarea de dirigir una escuela debe tener en cuenta el rendimiento de los grupos, los objetivos que se proponen y la satisfacción de las necesidades y expectativas de los actores institucionales.

Todo esto se enmarca en el interjuego de las relaciones de poder –que desarrollamos ampliamente en nuestro texto anterior–.

Comunicarse o no comunicarse: ¿es ésa la cuestión?

Dialogar y discutir dentro y fuera de los equipos

No cabe duda de que tanto el *diálogo* como la *discusión* y una actitud de *flexibilidad* son modalidades que facilitan el logro de acuerdos y la perdurabilidad de la tarea en los equipos.

1. A través del diálogo las opiniones pueden acordarse, es decir, generalizarse y constituirse en la opinión a la que arriba el grupo.
2. A través de la discusión y el diálogo el grupo puede concertar acuerdos colectivos que no podrán ser contrariados ni negados por los integrantes.
3. También puede ser que a través de la discusión y el diálogo se logre la consistencia que impida la contradicción.
4. Si es necesario cambiar lo acordado, nuevamente se deberá operar desde la discusión para lograr la validez que requieren las decisiones grupales.
5. Lo importante de lo dicho hasta aquí radica en que después de las discusiones y acuerdos lo que se resuelva no le pertenece a un individuo sino al grupo como tal; nadie podrá arrogarse la autoría de lo acordado. En esto radica una de las cualidades mayores del trabajo grupal: *el desarrollo de pensamientos, ideas y conocimientos de todos*, siempre a través del diálogo y la discusión.

Caminando: cinco pasos para dejar de ser un comunicador intuitivo y desarrollar una comunicación inteligente

1. **Clarificar la intencionalidad de la información, del mensaje.** ¿Para qué sirve lo que voy a trasmitir? ¿Estoy seguro de lo que voy a decir? ¿Cuán sólidos son mis argumentos? ¿Conviene que hable o mejor pienso y luego argumento?
2. **Determinar quién es el actor institucional más adecuado para trasmitir la información, el mensaje.** ¿Soy yo el encargado de decir esto o mejor lo delego? ¿O es más conveniente que reproduzca un comunicado o informe de alguna autoridad de mayor rango que el directivo, o tal vez alguna publicación científico-pedagógica? ¿Por qué?

3. **Determinar el destinatario de la comunicación.** ¿A quién dirigirme? ¿Quiénes quedan involucrados en este mensaje y por qué? Por ejemplo, las cuestiones vinculadas con el cambio de actitudes de algún docente o no docente requieren un trato más individual que colectivo. Si bien esta aproximación necesita más tiempo y dedicación, será más efectiva y no perturbará a aquellos cuya participación no sea necesaria.
4. **Seleccionar la estrategia y el canal más adecuados en función de la información que se brindará.** ¿Qué conviene más, una reunión general y con un enfoque más institucional, pequeños subgrupos, cara a cara, un informe, una cartelera, un comunicado, una conversación informal personalizada?
5. **Estructurar con clara pertinencia el mensaje, tanto oral como escrito.** ¿Cómo iniciar, desarrollar y realizar el cierre del mensaje?

SI SE CONSIDERAN ESTAS CONDICIONES APUNTAREMOS A LOGRAR MENSAJES:

- **APROPIADOS**, es decir, si se ha logrado el propósito de la comunicación. ¿Fue ésta eficaz para lograr lo que queríamos?
- **PERSUASIVOS**, en tanto logran movilizar emociones, ideas, sentimientos y creencias hacia lo deseado por quien brinda la información. ¿Provoqué algún cambio de conducta?
- **COMPETENTES**, es decir, que se logre que quien recibe el mensaje lo interprete y se apropie de él, acordando o no, pero sí interpretándolo. ¿La estructura del mensaje obliga al interlocutor a leerlo, a escucharlo?
- **LEGÍTIMOS**, lo que implica que quien brinda el mensaje tiene autoridad (desde el saber, desde el cargo o desde su presencia moral) para hacerlo. ¿Tengo autoridad para decir lo que pienso decir?

Si no hablamos, ¿igual nos comunicamos los miembros de un equipo?

La comunicación no verbal

El proceso comunicacional en el que se desarrollan los grupos da lugar a que consideremos aspectos ligados a conceptos que sobre comunicación desarrollamos ya en el módulo 1. Pero sería interesante destacar aquí lo significativo de ***la comunicación no verbal.***

No cabe duda de que en todo proceso comunicacional gestos, mímica, miradas, actitud corporal, "porte", tono de voz, son portadores de significado que proveen al comunicador información sobre lo que siente su interlocutor.

¿Debe el directivo tener en cuenta todos estos aspectos para coordinar grupos, para conducir reuniones, para llevar adelante procesos de negociación? Sí.

Por supuesto no se espera del directivo que opere como un psicólogo; no, de ninguna manera; pero sí sería deseable que estuviera alerta a estos indicadores e índices que proveen muchos significados válidos para la realización exitosa de su tarea comunicativa e interpretativa.

En tanto comunicación, los signos corporales:

- proveen una función casi lingüística, de acompañamiento del lenguaje;
- proveen una función expresiva;
- participan en la definición y encuadre de la comunicación, en su mantenimiento y regulan los intercambios.

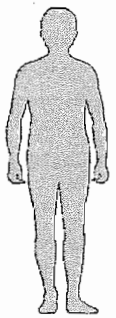
AGREB CENTRAL BIBLIOTECA

- Recordemos que generalmente se da una interacción entre la expresión verbal y la gestual dando por resultado una comunicación e interpretación de significados. Pero otras veces la ruptura o discordancia es tal, que provoca en el interlocutor una situación altamente perturbadora.

Por cierto, la comunicación no verbal dispone de una ambigüedad que no posee el lenguaje verbal, por lo cual es más difícil de controlar y generalmente fluye con más espontaneidad que el lenguaje oral que, por el contrario, se puede controlar intencionalmente con mayor facilidad.

Redescubriendo la capacidad de leer el lenguaje corporal

El lenguaje corporal es el trasfondo del lenguaje verbal. Conocer el propio y el de los demás facilitará la fluidez de la comunicación. Algunas investigaciones afirman que comprendemos un 55% de lo que se comunica a través del lenguaje corporal y sólo un 7% a través de qué decimos; el 38% restante es a través de cómo lo decimos.



Podríamos hacer un largo listado de actitudes corporales que demuestran lo que sienten y piensan nuestros interlocutores. Para el directivo de una escuela, detectar estos mensajes es muy importante, pues algunas veces expresan lo que el otro no se anima a decir con las palabras.

Veamos sólo algunos ejemplos de acuerdo, complacencia, aproximación: inclinarse hacia nosotros cuando hablamos, descruzar las piernas o los brazos, hablar con las palmas hacia arriba. Por otra parte, gestos como acariciarse la cara o limpiar los anteojos implican evaluar lo que dice el interlocutor.

Expresiones de aburrimiento o de deseo de interrumpir o distanciarse pueden advertirse cuando nuestro interlocutor cruza piernas y brazos, se aleja de nosotros, se sienta en el borde de la silla, mira hacia el piso, se acomoda la ropa, apoyar la cabeza sobre la mano y se relaja.

La mano sobre la boca de quien habla puede demostrar una mentira o inseguridad en lo que dice.

Gestos de superioridad se ponen de manifiesto cuando quien habla se toma la cabeza por detrás con ambas manos y se balancea sobre la silla.

Signos de inseguridad o de tensión pueden ser el rubor, la tos nerviosa, respiración irregular, balanceo del pie, rigidez corporal, mirada huidiza, postura encorvada, tamborileo de los dedos o de algún otro elemento sobre un soporte.

Las expresiones faciales también comunican: los cambios de expresión muestran acuerdo, desacuerdo, preocupación, sinceridad, entusiasmo, deserción, apatía; en fin, mirar la cara, más allá de la importancia de mantener la mirada en el rostro como expresión de sinceridad y seguridad, permitirá un mejor seguimiento de nuestro éxito en la comunicación.

Sabemos también que las manos expresan: el sudor, el gesto, el movimiento, frotarlas, acercarlas, juntarlas, usarlas para saludar en un apretón (tan fuerte que mata, tan blanda que parece un "flan" o tan resistente que denota seguridad y dominio), manifiestan el pensamiento y la actitud del interlocutor.

Muchas veces se pueden inferir actitudes a partir del lugar en que las personas se ubican en una reunión: cerca es amigable, enfrente es oposición o competencia, lejos es independencia, el lugar central es usado por quien coordina o conduce el encuentro (o intenta hacerlo cuando está determinado que ése es el lugar del directivo, pues es quien convoca al encuentro).

ACTIVIDAD

Miradas que hablan

Coloree el cuadrado que más lo caracterice en sus habilidades

	SÍ	NO
1. Percibo la incertidumbre en quien me escucha.		
2. Advierto el significado del enrojecimiento en los otros.		
3. Descubro la verdad o falsedad de mi interlocutor por el tono de voz.		
4. Cambio el tono de mi discurso cuando alguien empieza a temblar.		
5. Registro el desacuerdo por la expresión facial de mi interlocutor.		
6. Estoy atento al lugar elegido por mi interlocutor cuando hablamos.		
7. Me preocupo cuando alguien frota sus manos cuando hablo.		
8. Entiendo qué ocurre si alguien frota sus anteojos durante una charla.		
9. Interpreto los largos silencios de mi interlocutor.		
10. Puedo comprender la vinculación entre palabras y gestos.		

Es tiempo de sacar sus conclusiones: ¿requiere empezar a aprender a leer el lenguaje corporal o no?

Nos preguntamos sobre las preguntas. La formulación de preguntas interesantes

En otro lugar[1] hemos dicho que, al estar el directivo "instalado en un entramado de relaciones humanas", disponer de estrategias para el funcionamiento institucional era uno de los aspectos de su saber experto. Una de las estrategias por excelencia es el diálogo y dentro de él destacamos que el saber hacer preguntas es un recurso altamente deseable.

Del mismo modo que se aprende a conversar, también se aprende a hacer preguntas. *Qué, por qué, cómo, con quién, dónde y quién* son la clave de la comprensión.

Preguntas abiertas. Veamos

➢ Usted se dirige a un docente de este modo: "Estuvimos pensando con la vicedirectora, que sería interesante realizar una jornada de reflexión. ¿Qué temática te parece importante abordar?"

- Usted da por sentado que la jornada se realizará y avanza hacia una indagación de orden pedagógico buscando no sólo que el docente concurra sino afirmando que asistirá porque el contenido podría responder a sus propios intereses didácticos.

➢ Otro modo de dirigirse a él: "Estuvimos pensando con la vicedirectora que sería interesante realizar una jornada de reflexión, ¿no?"

- Advierta la diferencia: usted no sólo duda del valor de la jornada en su intercambio, sino que además refrenda con una negativa (no); además, no abre el diálogo sino que lo cierra.
- Estas preguntas impiden la intervención del interlocutor desde lo positivo, tanto como su reflexión en torno de la temática que usted desea compartir.

Preguntas cerradas, se pueden recibir respuestas de:

- ACUERDO: "¿Te parece valiosa la reformulación de la planificación?" "Sí."
- OPOSICIÓN: "¿Te parece valiosa la reformulación de la planificación?" "No."
- BREVE INFORMACIÓN: "¿Qué componente reformularías en la planificación?" "Las estrategias didácticas."

LAS PREGUNTAS EN LOS DIÁLOGOS Y ENTREVISTAS. EL ROL DEL DIRECTIVO

➢ En un **diálogo** resulta **interesante** incluir preguntas de distinto tipo, según qué se desea lograr a través de él.

Por ejemplo, en una entrevista: "Saber **más** sobre lo que realizaste con tus alumnos en la última planificación me ayudaría a comprender la nueva propuesta que presentaste. Cuéntame qué hiciste."

- Aquí usted está integrándolo para que quede atrapado por su interés.

Luego: "¿Qué más incluiste para lograr los resultados que caracterizaste en la evaluación?"

- Permite que su interlocutor se explaye y refiera su propio desempeño.

Por último: "¿Con qué recursos que existen en la escuela y que están a disposición de todos pudiste lograr lo que lograste?"

Como se advierte, **quien realmente conduce el diálogo** hacia lo que se desea es el directivo, quien a través de preguntas interesantes permite el intercambio y el conocimiento del pensamiento del docente.

Estas estrategias **se pueden emplear con cualquier interlocutor** de la institución, padres, integrantes del equipo de conducción, alumnos, supervisores, etc., y dependerán del motivo que guía la conversación y el propósito del encuentro.

¿Por qué las **preguntas ejercen tal tipo de influencia**? Porque los interrogantes siempre se responden, y en consecuencia permiten crear muchas situaciones y reacciones diferentes según el estilo que se use para interrogar.

ALGUNOS TIPOS DE PREGUNTAS POSIBLES

➢ **Preguntas informativas de tipo implícito.** Por ejemplo: la secretaria ha preparado un comunicado que usted no considera muy claro y le dice "¿No te parece que esta frase puede desorientar a los docentes acerca de lo que pedimos?"

- Usted le informa que deberá aclararlo para que deje de ser un comunicado oscuro.

➢ **Preguntas de información enunciada.** Un ejemplo sería "Algunos padres dicen que los chicos aprenden mejor este año, ¿creen ustedes que lo hemos logrado así?" o "la planificación institucional este año requerirá más días de reunión, ¿le dedicamos 3 o 4 reuniones?" No existe duda de que se le dedicarán más días de trabajo al P.E.I.

- Se comienza enunciando una afirmación o información y luego se elabora la pregunta de modo que implica el acuerdo con lo planteado en el enunciado.

➢ **Preguntas centradas.** Por ejemplo: "¿En qué se beneficiarán tus alumnos si enseñas esto?"

- Dirigen la atención al aspecto sobre el cual se quiere hablar. Las preguntas demasiado abiertas pueden dirigir la conversación hacia un aspecto no deseado.

➢ **Preguntas para resolver problemas.** Por ejemplo cuando existe una disputa entre docentes acerca de una modalidad de evaluación. "¿Cuáles son sus propósitos al evaluar del modo que lo haces?"

- Resolver conflictos implica hacer preguntas que intenten no sólo develarlos, sino tratarlos y encontrar alternativas de solución.

➢ **Preguntas para tranquilizar.** Por ejemplo, se acerca un profesor a hacer explícito su desacuerdo con otro colega sobre la distribución de los elementos en el aula: "Dime, ¿desde cuándo no pueden acordar? ¿Qué cambios te gustaría incluir? ¿Cuáles serían los beneficios si lo distribuyeran como piensas?"

- Cuando alguien está muy alterado no puede pensar, escuchar, ni tomar decisiones oportunas.

➢ **Preguntas para escuchar.** "Recién comentaste que tienes problemas para adecuarte a la nueva propuesta curricular. ¿Eso indica que querrías ampliar con lectura bibliográfica sobre las disciplinas?"

- Implican interés por ampliar la información que el interlocutor ya brindó y dan cuenta de que se ha escuchado y hay preocupación por ello.

➢ **Preguntas para generar afinidad.** Una pregunta bien hecha puede generar un mejor clima en una reunión, un encuentro con padres, con alumnos, con docentes. La afinidad es un indicador de armonía. En todo ello influye no sólo la pregunta sino el modo en que se usa la voz.

ERRORES FRECUENTES AL PLANTEAR PREGUNTAS

➢ **Hacer preguntas retóricas.** Se incluyen pero no se espera respuesta. Sólo sirven para continuar con el monólogo.

➢ **Hacer preguntas equivocadas.** Porque no corresponde el momento, porque su interlocutor ya lo dijo y usted no estaba atento, porque no se vinculan con lo que se está discutiendo, porque cierran el intercambio en lugar de abrirlo.

➢ **Afirmar más que preguntar.** Sólo se formulan preguntas para reafirmar puntos de vista personales. Conviene iniciar, continuar y cerrar diálogos con preguntas, ya que esto puede dar la impresión de que se permitirá seguir en contacto (siempre y cuando esto sea necesario según la cuestión que se trate).

➢ **Formular preguntas** y **no escuchar la respuesta.** Es preferible no hacerlas cuando no se considerarán en el proceso comunicacional.

➢ **Usar el tono equivocado.** Muchas veces contenido y tono se oponen, por lo cual se afirma más por el tono que por lo que se dice realmente con las palabras.

➢ **Hacer preguntas manipuladoras.** Conviene separarlas de aquellas que se usan para motivar, distender, aproximar a nuestra postura. La intención marca la diferencia.

Entonando la conversación

Recordemos que en el uso de la voz, de las palabras y el modo en que se dicen intervienen factores de influencia en la conversación.

Características siempre presentes en el lenguaje oral son:

➢ EL TONO

- Puede subrayar o desvalorizar lo que se dice.
- Puede demostrar sinceridad, alegría, tristeza, seguridad, credibilidad.
- Tonos chillones, extremadamente suaves o demasiado fuertes, exasperan al interlocutor e impiden centrarse en el contenido.

➢ **La claridad**

- Puede ser entendida por el contenido, en tanto no implique un lenguaje técnico, oscuro, cerrado, una jerga que deja al interlocutor preguntándose qué habrá querido decir (y que además desvaloriza a quien lo piensa pues lo hace sentir como un ignorante), y también por el modo de pronunciar.

➢ **El registro**

- Los diferentes registros de la voz modifican el sentido de lo que se dice.
- Los agudos, medios y graves diferencian notablemente el mensaje.

➢ **La inflexión**

- La monotonía, el énfasis o las variaciones permitirán cortar o sostener la atención, centrándola en algunas palabras que representan un determinado valor.

➢ **El ritmo**

- Las variaciones en la velocidad, adecuadas al contenido, permiten mayor o menor éxito con respecto a la temática abordada.
- Se puede hablar muy rápido o rápido si el interlocutor está acostumbrado a dicho ritmo o si conoce el tema; puede ser lento o muy lento cuando se requiere insistir sobre un determinado aspecto, o cuando la complejidad del tema lo demanda.

➢ **La pronunciación**

- Los docentes tenemos un largo entrenamiento en este aspecto, pues los alumnos siempre reclaman que pronunciemos claramente, pero esto no siempre es tenido en cuenta en el diálogo con adultos.

➢ **La forma**

- Implica considerar ciertas costumbres y encuadres que configuran el intercambio:, *gracias, por favor, considere*, son estilos, tanto como la amabilidad o la distancia.

➢ **El estilo**

- Implica, tal vez, la inclusión de todos los anteriores, en tanto demuestra la peculiaridad con que cada "hablante" se dirige frecuentemente a sus interlocutores.
- Implica discursos donde, por ejemplo:
  - se pueden o no intercalar bromas, ejemplos, chistes;
  - se establecen relaciones con otras situaciones o hechos;
  - se logra el mantenimiento o distanciamiento de la temática planteada;
  - se conserva la rigurosidad en el modo de continuar cediendo la palabra a otros cuando el grupo es numeroso o medianamente numeroso.

➢ **Los estados emocionales de las personas**

- También influyen poderosamente en las conversaciones.
- Podemos pensar en estados que implican entusiasmo, alegría, afecto, impaciencia, agresión, tristeza, satisfacción, aburrimiento, desagrado, tensión, enojo o complacencia.
- Definitivamente condicionan el modo en que cada sujeto habla.

➢ **Muletillas**

- Otros aspectos que también influyen poderosamente en nuestros diálogos son las palabras que se dicen y por reiteración se convierten en muletillas: *esteee..., bueno, eh, digo, ¿se entiende?, en fin, ¿entiende a qué me refiero?*, etcétera.

ACTIVIDAD

Para hablar... ¡¡Nadie como yo!!

Complete el siguiente cuadro de doble entrada para realizar una autoevaluación de sus capacidades como hablante.

	Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca
1. El tono de mi voz es adecuado.				
2. Al hablar tengo en cuenta el registro, el ritmo, la entonación y la inflexión.				
3. Mi hablar es monótono.				
4. Articulo las palabras con claridad.				
5. Me gusta escucharme y doy poca posibilidad de intervención.				
6. Repito muletillas sin darme cuenta.				
7. Inicio mis presentaciones con una enunciación aclaratoria.				
8. Durante mis presentaciones y diálogos introduzco ejemplos.				
9. Facilito la intervención de mis interlocutores.				
10. Si desarrollo ideas complejas introduzco especificaciones aclaratorias.				
11. Doy lugar a las preguntas que permiten advertir el grado de comprensión de lo que digo.				
12. Formulo preguntas que no "abren" sino que "cierran".				
13. Presto atención a la actitud corporal del oyente.				
14. Para formular ideas tengo en cuenta el "contexto" del interlocutor.				
15. Hago uso de preguntas retóricas.				
16. Sólo escucho lo que me sirve para continuar mi propio discurso.				
17. Creo un clima de bidireccionalidad.				
18. Genero un espacio respetuoso de la diversidad de puntos de vista.				

También sabemos escribir

La producción de mensajes escritos

Al igual que cuando emitimos mensajes orales, nuestro mensaje escrito debe ser preparado, pero con mayor profundidad y claridad ya que el lenguaje escrito tiene su peculiaridad.

- La comunicación escrita no cuenta con la expresividad del lenguaje oral y gestual, ni con las entonaciones de la voz.
- La comunicación oral es más efectiva, porque a través del diálogo la retroalimentación se ve favorecida por signos, gestos y actitud corporal, con lo cual se contribuye a lograr mayor eficacia.
- En la comunicación escrita se pierde la retroalimentación y la inmediatez, por lo cual la comprensión del mensaje puede no ser posible del mismo modo que a través del lenguaje oral.
- La producción escrita requiere un mayor esfuerzo intelectual, pues se debe garantizar claridad y alto nivel de comprensión.
- Al escribir, generalmente nos hacemos estas preguntas: ¿entenderán lo que quiero decir? ¿Lo diré con claros argumentos? Quienes lean, ¿harán un esfuerzo por comprender por qué escribo lo que escribo?
- Existe gran temor por escribir, y hacerlo provoca ansiedad.
- Se suele decir que es más fácil controlar los resultados y la efectividad del mensaje si se habla que si se escribe.
- También se suele decir que los docentes le destinan poco tiempo de lectura a los comunicados e informes del director, y que es preferible el "cara a cara".
- Y también se afirma que al hablar se evitan los posibles riesgos de los errores de ortografía.
- Si usted es un directivo que desea superar estos sentimientos e ideas, le proponemos:
  - Escriba, y revise o haga revisar el escrito por un par de su confianza. Recuerde que al escribir aumentará su capacidad de argumentar y de ese modo enriquecerá su expresión verbal; recíprocamente, con ello enriquecerá su capacidad para escribir. Lenguaje y pensamiento son procesos interactivos.
  - Escriba; la precisión y claridad son bastante garantía del efecto que usted desea lograr. Además, puede usar varios canales para reforzar y extender la información si es muy importante y así lo desea.
  - Escriba; si lo hace con argumentos, forma y estilo su interlocutor se sentirá interesado y motivado por concluir la lectura. Ahorrará tiempo y esfuerzo si su producción permanece escrita y circula por la institución. Además, se puede volver a ella tantas veces como sea necesario.
  - Escriba; ejercitándose y consultando textos y diccionarios, mejorará su redacción y evitará los errores. Además, si lo puede hacer con la computadora, ella corregirá por usted, ¿no?

Cómo preparar un escrito

- En primer término debemos **organizar una especie de mapa mental** que contenga lo más importante acerca de qué se pretende decir, pensando antes de escribir, investigando y clarificando el objetivo central del mensaje, seleccionando el soporte sobre el cual se producirá y construyendo su argumento.
- Con ello se estará determinando el ***inicio***, que es el momento en que se trata de captar el interés, el ***desarrollo***, durante el cual se plantean las razones y demostraciones de las ideas y la ***conclusión***, que generalmente resume o cierra el mensaje.

1. El *inicio* o introducción

- Debe ser breve y claro dando una idea global de aquello que se trata de dar a conocer.
- Este es el momento en que el lector se pregunta: "¿vale la pena que siga leyendo?".
- Se puede hacer un punteo del contenido, una enumeración, desarrollar la idea más importante, explicitar el motivo de la comunicación, el objetivo del mensaje, etcétera.

2. El *desarrollo*

- Intenta convencer al lector o destinatario de la importancia de nuestro mensaje, el valor de nuestra idea, la calidad de nuestra tesis, el sentido de ser partícipe de aquello que se informa. Por ello debemos procurar decir aquello que podemos sostener y demostrar, dar credibilidad a aquello que se comunica.
- En tanto el directivo es conocido por los destinatarios de sus escritos, por ejemplo los docentes, debe argumentar haciendo comprender la información y relacionándola con las necesidades y motivaciones de ellos.
- Si existe un menor conocimiento del destinatario, por ejemplo dirigiéndose a un directivo de otra institución, o una autoridad por encima de él, la argumentación se estructurará en función de la distancia que con ellos existe.
- Los argumentos deben ser simples, directos, claros, guardando los de mayor efecto para el final. Los contenidos deben guardar un orden lógico, yendo de lo general a lo particular, de hechos pasados a los presentes, de los problemas a su posible solución o a la convocatoria para la solución compartida.
- Se debe guardar coherencia interna manteniendo siempre rigurosidad en este orden de presentación del o los temas.

3. La *conclusión*

- Remata el comunicado; por ello sugerimos hacer un breve extracto de lo más importante, teniendo presente que allí se incluirá lo más significativo de lo que esperamos del destinatario.
- Éste es el momento de la persuasión, generalmente. No olvidar un saludo, despedida o agradecimiento.

En función del contenido del comunicado, y de su objetivo, algunas veces se pueden **hacer *citas*** que contribuyan a dar mayor firmeza al mensaje. Deben ligarse directamente con el contenido, y si son de personas expertas o reconocidas, mejor; no conviene usar citas propias; le dan al mensaje un contenido demasiado narcisístico.

De acuerdo con la extensión e intención del mismo, puede **agregarse una *anécdota, chiste, o cuento*** que le de mayor énfasis y, algunas veces, familiaridad al mensaje.

Es esencial **que el escrito esté adaptado al destinatario**, personalizándolo y empleando expresiones que puedan ser comprendidas. Pueden ser usados términos técnicos pero aclarándolos mediante sinónimos o paréntesis.

Es conveniente **combinar frases largas con frases cortas**. Si la idea requiere gran desarrollo, use puntos o puntos y coma. Las frases cortas son más fáciles de leer.

Se deben **expresar las ideas con seguridad**; las expresiones dubitativas le restan significatividad al mensaje y perjudican la imagen de quien escribe. En tal caso, primero es preferible informarse

y luego escribir el informe a los docentes o a quien se desea informar.

Es **conveniente usar los verbos en voz activa**, ya que le otorgan a la frase más realismo y sencillez. Los adjetivos proveen la claridad necesaria si se enlazan con las palabras a las cuales se quiere significar, ubicándolos dentro de la frase y contextuadamente.

- Si el escrito es muy extenso, resulta necesario **separar los párrafos con pequeños títulos** o con subtítulos cuidando que el texto no pierda continuidad y mantenga coherencia interna. Algunos **detalles que parecen superfluos** (pero a la hora de leer le dan mayor o menor comprensión al texto). Tenga presente el uso de:
  - **los signos de puntuación**, los signos de interrogación y admiración permiten dar énfasis, mayor sentido, pausas, continuidad o discontinuidad, interrupciones y llamados de atención. Entonces alerta a: puntos suspensivos, punto y seguido, comillas, dos puntos, coma y paréntesis;
  - **la cantidad de páginas** usadas para trasmitir un mensaje: "Si bueno y breve, dos veces bueno";
  - **la composición del escrito.** La imagen, es bien sabido, puede captar o ahuyentar lectores; hay que tener en cuenta márgenes, tipo de letras, gráficos, números, asteriscos, viñetas, títulos, etcétera. Todo ello beneficiará la comprensión y el interés por la lectura.
- Una vez terminado, tómese unos minutos para releerlo. Sólo de ese modo estará seguro de que todo está en orden, de que el texto dice lo que usted quiere trasmitir.

Escribiendo los escritos más escritos en la escuela

Elaboración de actas

- De uso muy corriente en las instituciones educativas, no siempre reflejan con claridad los temas y las decisiones tomadas en torno de ellas.
- Deberían dejar clara constancia de las decisiones tomadas y del modo que se arribó a ellas.
- Su objetivo es reflejar objetivamente los hechos abordados y ocurridos durante las reuniones.
- Deben ser documentos objetivos y esencialmente descriptivos, ordenados cronológicamente, por temas y sin suprimir hechos.
- Deben confeccionarse inmediatamente después de ocurrida la reunión o hecho, de modo de evitar las distorsiones u olvidos que pueden ocurrir por el transcurrir del tiempo.
- Debe indicarse lugar, fecha, hora y asistentes. Temas tratados y orden de intervención de los presentes, desarrollo de los temas abordados y conclusiones.

Elaboración de comunicados internos

- Son informaciones escritas que principalmente intentan hacer saber alguna noticia, recordar alguna circunstancia o convocar para alguna cuestión interna o externa.
- Se redactan de manera simple, breve y clara.
- La información debe ser precisa.
- Existen canales formales que deberían asegurar su circulación (pero hay que asegurarse de que funcionen).
- Consta de los elementos que ya hemos caracterizado sobre escritos, es decir, inicio, desarrollo y cierre.
- Es conveniente comunicar un solo asunto o tema por comunicado.

Elaboración de informes

- Para su elaboración es imprescindible saber *quién los solicita o recibirá* y saber *para qué* se elaboran. Pueden ser:
  1. **Para informar, dar a conocer hechos o resultados de alguna acción,** por lo cual tendrán un carácter *expositivo* o descriptivo; generalmente como consecuencia de esta información, quien los recibe toma una posición.
  2. **Para dar a conocer un análisis realizado sobre cualquier aspecto** de las dimensiones del campo institucional, por lo cual será un informe *valorativo*; con él se podrá interpretar mejor un hecho y se tendrán argumentaciones para pensar alternativas de solución a problemas.
  3. **Para sostener mediante argumentaciones la validez de proyectos, acciones o investigaciones** realizados, por lo cual serán informes *demostrativos*; con él podrían advertirse, decidirse y hacer cuestiones significativas para la institución.
- Como todos los escritos guardarán un inicio, un desarrollo y un cierre, teniendo en cuenta el destinatario y la extensión.
- Sugerimos para los distintos tipos de informes consideraciones particulares.
  1. Informar, describir hechos y caracterizar acciones realizadas. Se lleva a cabo un método inductivo en la presentación.
  2. Describir los hechos, dar una interpretación personal (o institucional si es un informe que sale de la escuela), y caracterizar la conclusión a la que se arribó esperando el apoyo de quien recibe el informe. Se usa el método deductivo.
  3. Caracterizar los objetivos logrados, argumentar la cualidad de los mismos, caracterizar los beneficios que brindan esas acciones a la institución y concluir con la enunciación de lo positivo de apoyar las acciones. Se usa el método demostrativo.

Sugerencias para directivos

En una escuela, muchos mensajes son rutinarios, reproducidos cada mes, programados a lo largo de todos los meses y en fechas determinadas. La infraestructura administrativa ayudará a hacer de esta rutina algo eficaz. Esto implicará una política de comunicación, que pocas veces es conciente y técnicamente planteada. Esa política estará dada por el estilo del equipo de conducción y será acorde con la cultura institucional.

Si bien sabemos que cada jurisdicción define ciertas rutinas administrativas y asigna ciertas tareas administrativas a los secretarios docentes, podríamos destacar ciertos aspectos importantes en lo que a comunicación administrativa se refiere. Recuerde que la mejor comunicación es aquella que se realiza de manera rápida y con escaso esfuerzo.

ACTIVIDAD

Controlemos un poco la rutina

Responda Ud. estas preguntas para advertir la eficacia en las comunicaciones administrativas permitiendo un funcionamiento acorde a las necesidades de cada escuela.

1. ¿Quién supervisa y asume la responsabilidad de lo urgente, lo imprescindible y lo impostergable?
2. ¿Se dividieron las tareas en el interior del equipo de conducción para controlar y hacer el seguimiento de lo administrativo o, si no se puede delegar, se determinó quién lo asume?
3. ¿Existe un registro de las entradas de documentos y cartas?
   - ¿Quién registra y dónde las llamadas?
   - ¿Quién centraliza y arma la agenda del directivo?
   - ¿Quién recibe a los que "vienen de afuera"?
4. ¿Quién elabora, revisa los documentos que "salen" de la institución?
   - ¿Existe un archivo de documentos fácilmente identificable para volver a él y tener clara identificación de lo recibido y enviado, o elaborado y que permanece en la institución? Permiten recuperar esta información para usarla rápidamente?
5. ¿Cómo se registra y archiva lo existente en la institución?
   - ¿Las cartas, circulares, expedientes y legajos?
   - ¿Los teléfonos necesarios?
   - ¿Los documentos internos?
   - ¿Está el archivo organizado de modo que pueda ser rápida la identificación del material; y son criterios clasificatorios pertinentes con lo que se guarda?
6. ¿Cómo circula la información rutinaria, es decir, la que día a día se reitera?
   - ¿Y la disponible para enfrentar un conflicto o situación inesperada?
   - ¿Y aquella a la cual Ud. apelará para proponer alguna iniciativa o innovación, es decir, esa información que no siempre es usada pero que existe en la institución?

Hasta en la comunicación hay política

Lo precedente da algunas pistas para que el directivo pueda planificar la comunicación rutinaria haciendo uso de sus propios indicadores y recursos de modo que puedan ser interpretables por los usuarios y destinatarios.

De nada sirve usar códigos innovadores y puristas para el directivo si resultan oscuros o impenetrables para los demás actores institucionales; en tal caso dejan de tener eficacia pues, contrariamente a lo buscado, evitan la comunicación.

Ahora usted ya está en condiciones de caracterizar su propia política de comunicación rutinaria.

Aunque no lo hubiese advertido, en las acciones que hasta ahora estuvo realizando, esa política ya subyacía.

Explícita o implícitamente cada directivo responde a una política de comunicación. Lo mejor es hacerla consciente y experta. ¿Está conforme?

Si no lo está, debería reformular su política tratando de:

- procurar la circulación de la información ascendente, descendente y horizontal;
- escuchar y considerar el contenido de dichos mensajes;
- dar a conocer a toda la institución el mayor cúmulo de información posible, de modo tal que se fomente la participación y el sentido de pertenencia;
- encontrar nuevas estrategias o dispositivos que favorezcan la circulación de la información.

Cada vez que en la escuela se intente emitir un mensaje eficazmente se deberá pensar qué elementos harán que se interprete y llegue adecuadamente a los destinatarios.

Por eso aseguramos que el directivo deberá ser un hábil comunicador, teniendo en cuenta el destinatario, el medio a utilizar, y el recurso que le permitirá advertir la retroalimentación, es decir conocer la respuesta frente al mensaje.

Alcanzar la excelencia requiere ir modificando aquellas maneras de comunicar que "salen" medianamente bien para que funcionen definitivamente muy bien.

El ***diseño de una política de comunicación en las escuelas*** permitirá hacer que aquello que aparentemente funciona bien, pueda funcionar mejor sólo y únicamente si alguien descubre que puede hacerse mejor; por ello se debe pensar, planear y ejecutar una política de comunicación.

Sugerimos seguir ciertos pasos para lograr estos objetivos

A. Diagnosticar la situación en que los procesos de comunicación se han desarrollado hasta la actualidad.

B. Planificar medidas correctivas a través de recursos, actores y procedimientos que garanticen la efectividad de la comunicación, faciliten la superación de los obstáculos y eviten las comunicaciones inadecuadas.

C. Poner en marcha y en práctica una política de comunicación resuelta por el equipo de conducción pero que implique a todos los actores institucionales.

Pasemos a caracterizar estos pasos con mayor profundidad

A. AQUÍ TENDREMOS EN CUENTA DOS CUESTIONES:

- El análisis de la información circulante.
- La idoneidad de dicha información, para lo cual se podrían utilizar instrumentos tales como:
  - La observación participativa, concurriendo a sectores claves de la escuela y experimentando el clima existente.
  - Las opiniones idóneas de actores relevantes y confiables de la escuela.
  - La observación de grupos y el grado de interpretación que tienen de la información que se les hace llegar.
  - Encuestas a grupos representativos útiles para abordar el grado de satisfacción de los actores institucionales, las ideas que ellos tienen para mejorar cuestiones de distinto tipo pero esencialmente para advertir la manera en que circula la información.
  - Análisis de documentos escritos que expresen modos y grados en que los actores interpretan decisiones y acuerdos.

A través de este diagnóstico tendremos respuestas, por ejemplo, a:

- ¿Cómo se efectúan los flujos ascendentes, descendentes y horizontales de los mensajes?
- ¿De dónde parten?
- ¿Quedan fuera de este circuito personas o sectores que deberían estar incluidos?
- ¿Se hace uso de procedimientos ágiles para que la información llegue rápida y adecuadamente a quien corresponde?
- ¿Se garantiza el respeto por los actores en los mensajes que circulan?
- ¿Cuál es el grado de satisfacción que existe en la institución respecto de la información circulante?
- ¿Alguien tiene propuestas originales que no son tenidas en cuenta porque los canales que usan para que lleguen sus mensajes son inadecuados?
- ¿Existen sujetos que intencionalmente generan mensajes contradictorios, clandestinos u ocultan lo que deberían informar?

B. UNA VEZ REALIZADO EL DIAGNÓSTICO, SE **PUEDE CONFORMAR LA POLÍTICA DE COMUNICACIÓN**, CUYAS IDEAS CENTRALES SERÍAN:

- aprovechar lo que se está haciendo bien y mejorarlo con poco esfuerzo;
- determinar con claridad cuáles con los mensajes importantes que quiere garantizar sean conocidos inicialmente por su relevancia, definir prioritariamente en qué orden irá dando esa información, y con qué procedimientos lo hará. Asegúrese de contar con los recursos necesarios para hacerlo;
- priorizar aquello que garantice resultados;
- seleccionar los dispositivos más adecuados que irá usando según sus objetivos de comunicación. Recuerde que cada información, según su contenido, requiere procedimientos especiales. No todo sirve para todo. Un instrumento adecuado y exitoso para un mensaje puede ser desastroso para otro cuyo contenido es totalmente diferente.

C. UNA VEZ RESUELTO EL PLAN DE COMUNICACIÓN, SEA CONSECUENTE CON ÉL. EVALÚE PERIÓDICAMENTE LA EFECTIVIDAD DE LO IMPLEMENTADO. ENCUENTRE NUEVAS ALTERNATIVAS, Y RECUERDE QUE LOS INSTRUMENTOS O RECURSOS QUE USE PARA DIAGNOSTICAR TAMBIÉN LE PODRÁN SER ÚTILES PARA IR EVALUANDO SU PLAN O POLÍTICA DE COMUNICACIÓN.

Aquí podríamos mencionar algunos mitos circulantes en torno de la calidad y efectividad de la comunicación:

- **Mito 1**: comunicar o informar es motivar. No existe la "varita mágica" que facilite el compromiso, la participación y la responsabilidad de los actores. Naturalmente, sostenemos que comunicar bien mejora el clima institucional, pero no sostenemos que con ello se logre total calidad.
- **Mito 2**: una vez detectados los obstáculos existentes, la iniciativa de algunos para mejorarla generará una modificación sustancial de la escuela.
- **Mito 3**: reunir a los protagonistas de los obstáculos detectados hará que entre ellos superen sus conflictos y oposiciones mejorando la escuela en general. Las negociaciones son largas y una reunión no es por sí misma más que una estrategia y no un resultado garantido.
- **Mito 4**: una política de comunicación es garantía de circulación de la información "para siempre". Una buena política es aquella que es revisada constantemente y modificada estratégicamente según la evaluación permanente.

En consecuencia

El directivo debe tomar ciertas decisiones: definir claramente **qué, cuándo, cómo, dónde y a quién** desea informar o comunicar algo.

1. **A quién desea informar**: si es a docentes, padres, alumnos, personal no docente, autoridades educativas, grupos mixtos, fuerzas o grupos comunitarios, centros de apoyo, etcétera.
2. **Cuál es su intención y respuesta deseada**: para ello deberá identificar claramente en qué situación de conocimiento del objeto de la comunicación que se desea transmitir se encuentra el destinatario. Esto determinará la profundidad, extensión y forma del mensaje.
3. **Cómo será el mensaje**: deberá cuidar el contenido, la estructura y el formato del mensaje. En lo que al contenido se refiere, conocer el tema sobre el que se ha de informar es esencial; ser preciso, claro, breve y puntual logra mayor efecto. La estructura se vincula con la determinación del comienzo, desarrollo y cierre. Y el formato se vincula con encabezados, textos, ilustraciones, color, tamaño y posición si el mensaje es escrito.
4. **La elección del canal de comunicación**: Cuando se selecciona un canal formal se pueden seleccionar canales impresos como revistas o periódicos escolares, escritos no impresos como comunicados, actas, notas, informes, señalamientos o asesoramientos en productos del docente tales como planificaciones, carpetas didácticas o devoluciones sobre observaciones áulicas.
5. **Obtención de retroalimentación**: es muy importante que el directivo investigue si el mensaje llegó a los interesados y cuál fue su efecto. Muchas veces la falta de seguimiento del mismo impide el éxito en una tarea o en un propósito institucional.

Seguimos aprendiendo; esta vez a comunicarnos

Todo el escrito apunta a la necesidad continua de "aprender para comunicar". La formación para la comunicación comprende tres niveles:

1. ***Saber***, es decir tener conocimientos relativos a los procesos de comunicación.
2. ***Saber hacer***, es decir, poder aplicar los conocimientos que se posean sobre comunicación e información.
3. ***Saber estar en comunicación***, que significa desarrollar rasgos de personalidad propicios para evitar obstáculos en la comunicación.

Por supuesto que esto no sólo se aprende en cursos, seminarios o capacitaciones, sino que requiere un esfuerzo de las instituciones educativas para poner en marcha acciones en el quehacer diario.

Esto implicaría un esfuerzo compartido para indagar en la institución cómo circula la información y cuáles son las necesidades institucionales sobre información y comunicación.

También sería interesante capacitarse en el uso de los distintos dispositivos que facilitan la circulación de la información y la claridad en la comunicación; por ejemplo redacción de informes, cuestionarios y formularios, conducción de conversaciones y diálogos, la discusión en grupo, etcétera.

Por otra parte, nada de esto resultará exitoso si no se cambian las estructuras autoritarias, rígidas o formales de las escuelas en pro de favorecer el intercambio, el diálogo y la reciprocidad en la información al constituir un equipo de conducción que basa su autoridad en el saber, el conocimiento, la coordinación eficaz, el asesoramiento y la confianza en los actores institucionales.

Para finalizar: la escuela debe enfatizar su función educativa cuestionando la calidad de las diversas influencias recibidas por cada sujeto en cada escenario social particular.

Es esencial la creación de un clima de intercambios entre los distintos actores que facilite la reflexión, el contraste y la reconstrucción personal relativamente autónoma.

La escuela necesita crear oportunidades para el contraste de ideas, de esquemas de pensamiento, de alternativas que son expresadas por los actores provenientes de procesos de socialización diferentes, de culturas y contextos diversos.

Tanto padres como directivos, docentes y alumnos, en tanto actores del escenario escolar, son los portadores de dicha diversidad; habrá que aprender a "leer" los diversos puntos de partida, las múltiples y diferentes expectativas que se depositan en la escuela.

Será necesario crear alternativas y proyectos diferenciados que atiendan a la diversidad, pero sin ceder un pequeño espacio a la tarea sustantiva de la escuela: ***enseñar y aprender.***

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I., *El planeamiento educativo como herramienta de cambio,* Buenos Aires, Troquel, 1994.

Aguerrondo, I., *El planeamiento educativo,* Buenos Aires, Troquel, 1991.

Alforja, "Técnicas participativas para la educación popular", *Publicaciones de Educación Popular*, Humanitas, CEDEPO, 1988.

Álvarez Fernández, Manuel, *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*, Madrid, Popular, 1988.

Alliaud, Andrea y otros, "El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar en la enseñanza", en *Ensayos y Experiencias*, t. 23, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, mayo/junio 1998.

Ander-Egg, E., Aguilar, M. J., *Cómo elaborar un Proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*, Buenos Aires, Humanitas, 1992.

Ander-Egg, E., *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1993.

Angulo Rasco, J. F., Contreras, D., Santos Guerra, M. A., "Evaluación educativa y participación democrática", *Cuadernos de Pedagogía*, N° 195, Barcelona, 1991.

Angulo, J. F., *Ámbitos de la gestión y calidad docente*, España, Universidad de Málaga, 1993.

Antelo, E. (comp.), *La escuela más allá del bien y el mal,* Santa Fe, Amsafe, 2001.

Antúnez, S., *El proyecto educativo de centro*, Barcelona, Graó, 1993.

Antúnez, Serafín y Gairín, Joaquín, *La organización escolar. Práctica y fundamentos*, Barcelona, Graó, 1996.

Azzerboni, D., Harf, R., Pasqualetto, G., *Asesoramiento: un puente para la transferencia y la transformación,* Buenos Aires, Dirección de Área de Nivel Inicial, 1996.

Ball, S. J., *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización*, Buenos Aires, Paidós, 1989.

Batiston, Virginia, Ferreyra, Horacio, *El plan educativo institucional. Cómo diseñar, ejecutar y evaluar*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas,

Bayley, T., *Técnicas de gestión para profesionales*, España,.Granica. 1992.

Beltrán, Angel, San Martín, Francisco, "La organización escolar. Evaluación o devaluación", *Cuadernos de pedagogía*, N° 219.

Berlo David, *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*, Buenos Aires, El Ateneo, 1979.

Bertoni, Alicia, Poggi, Margarita, Teobaldo, Marta, *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

Blejmar, B., "De la gestión de resistencia a la gestión requerida", en Duschatsky, S., Birgin, A. (comp.), *"¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia",* Buenos Aires, Flacso Manantial, 2001.

Blejmar, B., "El proyecto institucional y la organización escolar", revista *Novedades Educativas* N° 70, Buenos Aires, 1997.

Braslavsky, C. y Tiramonti, G., *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1990.

Braslavsky-Birgin (comps.), *Formación de profesores.*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

Burbules, N., *Una teoría del poder en educación,* Flacso.

Carli, S., Lezcano, A., Karol, M., Amuchastegui, M., *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad,* Buenos Aires, Santillana, 1999.

Carr, W. y Kemmis, S., *Teoría crítica de la enseñanza,* Martínez Roca, 1988.

Chaves, F., "Gestión para instituciones educativas: un enfoque estratégico para el desarrollo de proyectos educativos", mimeo, Buenos Aires, 1996.

Chaves, P., *Gestión para instituciones educativas: un enfoque estratégico para el desarrollo de proyectos educativos*, mimeo, 1996.

Claus y Cigliutti, *La docencia: un trabajo de riesgo,* Tesis Norma, 1992.

Cullen, C., *Discurso inaugural,* Buenos Aires, DCPAD, MCBA, 1989.

Cumbre Iberoamericana, *Programa evaluación de la Calidad de la Educación*, Documentos, Vol. I.

Duschatsky, S., "Todo lo sólido se desvanece", en Duschatsky, S., Birgin, A. (comps.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia,* ob. citada.

Duschatsky, S., "¿La gestión de la escuela o gestionar la escuela?", mimeo, Buenos Aires, 2002.

Duschatsky, S., *La escuela como frontera,* Buenos Aires, Paidós, 1999.

Etkin, J., Schvarstein, L., *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*, Buenos Aires, Paidós, 1992.

Fasce, Jorge y Martiñá, Rolando, *Nosotros educadores*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989.

Fernández, Estela, *Gestión institucional. La construcción colectiva del proyecto educativo*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas,

Fernández, L., *El análisis de lo institucional en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

Fernández, L., *Instituciones educativas. Dinámica institucional en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós, 1990.

Ferreyra, Horacio, Batiston, Virginia, *El curriculum como desafío institucional. Aportes teórico-prácticos para construir el microcurriculum*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 1996.

Filmus Daniel (comp.), *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración,* Buenos Aires, Troquel-OEA, 1998.

Filmus, D. (comp.), *¿Para qué sirve la escuela?,* Buenos Aires, Tesis Norma, 1993.

Filmus, D., *Estado, sociedad y educación en la argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*, Buenos Aires, Troquel, 1996.

Filmus, Daniel (comp.), *Los condicionantes de la calidad educativa*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas,

Frigerio, G. y otros, *Las instituciones educativas. Cara y Ceca,* Buenos Aires, Troquel, 1992.

Frigerio, G. y Poggi, M., *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Buenos Aires, Santillana, 1996.

Frigerio, G., "Educar... Ofrecer a las nuevas generaciones un futuro", en *Ensayos y experiencias* N° 22, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 1998.

Frigerio, Graciela (comp.), *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires, Kapelusz, 1997.

Frigerio, Graciela y otros, "La escuela en contextos turbulentos. Aprendizajes y enseñanzas", en *Ensayos y experiencias*, t. 22, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, marzo/abril 1998.

Fullan, M., Hargreaves, A., *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar,* Buenos Aires, Amorrortu, 1996.

Fundación para la Calidad y la Participación, *La gestión de calidad en educación,* Documento presentación, 1992.

Gairín, J., *La organización escolar,* España, Grao, 1996.

Gimeno Sacristán, I. y Pérez Gómez, A., *Comprender y transformar la enseñanza,* Madrid, Morata, 1992.

Gloton, R., *Comunicación y diálogo entre educadores*, Narcea. 1971.

Jackson, P. W., *La vida en las aulas,* Madrid, Morata, 1991.

Jares, X, "Los conflictos en la organización escolar", *Cuadernos de Pedagogía,* octubre 1993.

Kaës, R. y otros, *La institución y las instituciones,* Buenos Aires, Paidós, 1993.

Kamii, C., "Evaluación, todo depende de la teoría", ficha, Universidad de Alabama, Birmingham.

Kaminsky Gregorio, *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales,* Buenos Aires, Lugar, 1990.

Kotler, Philip, *Mercadotecnia*, México, Prentice Hall, Hispanoamericana, 1993.

Labourdette, S. D., *Reflexiones sobre la concepción autoritaria,* Subsecretaría de Conducción Educativa.

Lafourcade, Pedro D., *La autoevaluación institucional,* Buenos Aires, Kapelusz, 1993.

Lapassade, G., *Grupos, organizaciones e instituciones,* Granica, 1977.

Larrosa, J., "Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión", en Larrosa, J., Skliar, C. (comps.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia,* Barcelona, Laertes, 2002.

M.C.B.A., Secretaría de Educación, "El equipo directivo como impulsor de procesos de evaluación permanente. La evaluación en el plano institucional", Buenos Aires, 1992.

Maisonneuve, J., *La dinámica de los grupos*, Nueva Visión, 1977.

Marc, D. y Picard, D., *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación,* Buenos Aires, Paidós, 1992.

Marolla, J., "La intervención psicológica diagnóstica en las organizaciones formales", ficha de la Cátedra de Psicología Institucional, 1989.

Maroto, José Luis, "Gobierno escolar y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales", en *Cultura escolar y desarrollo organizativo*, Universidad de Oviedo.

Martiñá, R., *Escuela hoy: hacia una cultura del cuidado,* Buenos Aires, Tesis Norma, 1992.

Marucco, M., participación en el panel sobre: "El docente y la vida cotidiana en la institución escolar. Comunicación, participación, conflictos, *Encuentro Internacional de Educación*, Buenos Aires, 1991.

Meirieu, P., *Frankenstein educador,* España, Alertes, 1998.

Meirieu, P., *La opción de educar. Ética y pedagogía,* España, Octaedro, 2001.

Miniccelli, Mercedes y otros, "Instituciones educativas. proyectos e intervenciones", en *Ensayos y experiencias*, t. 27, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, marzo/abril 1999.

Morán Oviedo, "Perspectiva grupal", en *Revista Perfiles Educativos,* México, UNAM, 1985.

Morin, E., *La cabeza bien puesta,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.

Nicastro, S., *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos,* Buenos Aires, Paidós, 1997.

O.C.D.E., *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Informe internacional, Paidós, 1991.

Ollivier, Bruno, *Comunicar para enseñar,* Buenos Aires, Edicial, 1997.

Pérez Gómez, A. I., Parlett, M., Hamilton, D., Macdonald, B., "La evaluación: su teoría y su práctica", *Cuadernos de Educación*, Venezuela, Cooperativa Laboratorio Educativo, 1985.

Petit, F., *Psicosociología de las organizaciones,* Herder, 1984.

Pichardo Muñiz, Arlette, *Evaluación del impacto social. El valor de los humanos ante la crisis y el ajuste,* Buenos Aires, Humanitas, 1993.

Poggi, M. (comp.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular,* Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

Pogré, P. (comp.), *La trama de la escuela nueva,* Paidós, l994.

Pozner, P., El directivo como gestor de aprendizajes escolares, Buenos Aires, Aique, 1995.

Román Pérez, M. y Díez López, E., *Aprendizaje y curriculum. Diseños curriculares aplicados*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 2000.

Román Pérez, M. y Díez López, E., *Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje enseñanza*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas,

Sancho Gil, J., "De la evaluación a las evaluaciones", *Cuadernos de Pedagogía*, España, 1991.

Sancho, J. M. y Hernández, F., Entrevista a D. Schon "La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia", en *Cuadernos de Pedagogía* N° 222, 1994.

Santos Guerra, M. A., *La luz del prisma. Para comprender las instituciones educativas,* Málaga, Aljibe, 1997.

Santos Guerra, Miguel Angel, "Cultura y poder en la organización escolar", en *Cultura escolar y desarrollo organizativo*, Universidad de Málaga.

Santos Guerra, Miguel Angel, *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares,* Madrid, Akal, 1990.

Sarlo, B., *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura,* Buenos Aires, Siglo XXI, 2001.

Schlemenson, A., *Análisis organizacional. Crisis y conflicto en contextos turbulentos*, Paidós, 1988.

Schvarstein, L., *Psicología social de las organizaciones, Nuevos aportes*, Buenos Aires, Paidós, 1992.

Selvini Palazzoli y otros, *El mago sin magia*, Paidós, 1987.

Sennett, R., *La autoridad,* Madrid, Alianza, 1990.

Shlemenson A. y otros, *Organizar y conducir la escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor,* Buenos Aires, Paidós, 1996.

Shlemenson, A., *Análisis organizacional. Crisis y conflicto en contextos turbulentos*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

Sirvent, M. T., "Estilos participativos: ¿sueños o realidades?", *Revista Argentina de Educación* N° 4.

Tenti Fanfani, E., *La escuela vacía. Deberes del estado y responsabilidades de la sociedad*, Losada, 1993.

Terigi, F., *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio,* Buenos Aires, Santillana, 1999.

Thomson, Peter, *Los secretos de la comunicación. Cómo ser escuchado y obtener beneficios,* Buenos Aires, Granica, 1999.

Tiramonti, G., *Modernización educativa de los 90. El fin de la ilusión emancipadora,* Buenos Aires, Flacso, 2001.

Tyler, W., *Organización escolar,* Madrid, Morata, 1991.

Ulloa, Fernando, "Papel de las articulaciones y "fracturas" articulares en la dinámica institucional", ficha de la Cátedra de Psicología Institucional, UBA, 1989.

Weiss Carol, *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*, México, Trillas, 1997.

AGMER CENTRAL BIBLIOTECA

APRENDIZAJE Y CURRÍCULUM

Diseños curriculares aplicados

Martiniano Román Pérez - Eloisa Diez López

El discurso profundo de la reforma no es más que uno, desarrollar capacidades y valores por medio de contenidos y métodos-procedimientos en el marcode la educación entendida como intervención en procesos cognitivos y afectivos. Pero intervenir ¿para qué?. Y aquí también el discurso es homogeneo para desarrallar personas capaces de vivir y convivir como personas, ciudadanos y profesionales. Y ello supone desarrollar un número amplio de capacidades/destrezas y de valores/actitudes potenciando herramientas mentales con tonalidades afectivas. El ordenador (camputadora) mental de los aprendices, en la sociedad de la informática, está cargado de óxido en la escuela pero no en la vida. Es la escuela la que debe cambiar para adaptarse a la vida y par ello hablamos de aprendizajes funcionales constructivos, significativos y por descubrimiento.

En las refarmas actuales los aciertos y los errores curriculares conviven amablemente. Esta es normal porque estamos en el marco de un nuevo paradigma emergente, en el cual afloran prácticas e ideas nuevas, a menudo mezcladas con prácticas e ideas de ayer que no resultan fáciles de entender y mucho menos de aplicar. La teoría curricular y los modelos de aprendizaje-enseñanza nos demandan un nuevo tipo de profesional, pero sus perfiles aún no están demasiado definidos.

Este libro asienta las bases para praducir el cambio necesario para una nueva educación.

- Los paradigmas educativos y su influencia en el aprendizaje
- Potencial de aprendizaje y aprender a aprender"
- Aprendizaje constructivo y significativo
- El curriculum como selección cultural: teorías y modelos
- De la teoría curricular a los diseños curriculares aplicados

Ediciones
NOVEDADES
EDUCATIVAS

DISEÑOS CURRICULARES DE AULA

Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza

Martiniano Román Pérez - Eloísa Díez López

Fundamentalmente práctico, este libro aporta ideas para el aula, que es donde verdaderamente tiene sentido la refundación de la escuela. Sin la reforma del aula y sus modelos de aprendizaje y enseñanza na hay reforma oficial posible.

Su estructura consiste en una breve introducción justificativa, en su primera parte entendida como fundamentación, portiendo del supuesto del desaprender para aprender y posteriormente definiendo un modelo teórico práctico de aprender a aprender en el marco del nuevo paradigma socio - cognitivo como modelo de aprendizaje - enseñanza.

En la segunda parte desarrolla la instrumentación necesaria para la elaboración de Diseños Curriculares de Aula y concreta estos tres apartados: conceptos básicos, capacidades - destrezas y procedimientas - métodos por asignaturas.

La tercera y la cuarta parte es de aplicación. Presenta, en forma de ejemplos concretos, Diseñas Curriculares de Aula, elaborados con la colaboración de profesares.

Este libro está dirigido a maestros - profesores de tados los niveles educativos, alumnos de facultades de Educación y escuelas de Magisterio como un instrumento útil para generar nuevos modelos de aprendizaje en el marco de una nueva cultura y un nueva profesor.

- PRIMERA PARTE. Fundamentación. Criterios teórico - prácticos para la elaboración de diseños curriculares de aula como modelos de aprendizaje - enseñanza.
- SEGUNDA PARTE. Instrumentación. Herramientas para la elaboración de diseños curriculares de aula.
- TERCERA PARTE. Aplicación. Diseños curriculares aplicados de educación básica.
- CUARTA PARTE. Aplicación. Diseños curriculares aplicados en educación media.

Ediciones
NOVEDADES
EDUCATIVAS