

GRACIELA FRIGERIO - MARGARITA PÓGGI
GUILLERMINA TIRAMONTI - INÉS AGUERRONDO

**Las instituciones
educativas
Cara y Ceca**

Elementos para su gestión

TROQVEL
Educación
Serie FLACSO-Acción

© 1992, by Editorial Troquel S.A.
Pichincha 969, Capital Federal (1219)
Buenos Aires, Argentina.

Primera edición: noviembre de 1992
Octava edición: febrero de 1999

Dirección de colección: Ignacio Hernaiz

Diseño de tapa: Manuel Ressia

ISBN 950-16-3069-2

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Printed in Argentina
Impreso en Argentina

Todos los derechos reservados. No puede reproducirse ninguna parte de este libro por ningún medio electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabado, xerografiado, o cualquier almacenaje de información o sistema de recuperación, sin permiso escrito del editor.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de febrero de 1999
en los talleres gráficos de Color Efe, Paso 192
Avellaneda - Pcia. de Buenos Aires - Argentina

El presente texto es uno de los productos del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media, con énfasis en los CBU de Río Negro. Dicho proyecto fue ejecutado por el Área Educación y Sociedad de FLACSO en el marco de un Convenio con el Consejo Provincial de Educación de la Provincia mencionada en 1991 y 1992. Contó con el inestimable apoyo de la Fundación Antorchas. En su marco se realizaron tres cursos de capacitación para personal directivo. Lo que aquí se expone recupera el trabajo realizado en esos cursos, en proyectos anteriores de investigación y en otras actividades de capacitación realizadas por los especialistas de la institución. Entre ellos cabe mencionar a las investigaciones sobre sistema educativo, gestión educativa y currículum que tuvieron lugar en FLACSO con el apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, CIID; diversas evaluaciones de funcionamiento de sectores del sistema educativo y cursos de formación llevados a cabo en el CONET y en la Provincia de Santa Fe.

CECILIA BRASLAVSKY
Coordinadora Área Educación y Sociedad
FLACSO, agosto de 1992.

Presentación de Cecilia Braslavsky	7
¿Cómo leer este libro?	11
Capítulo 1: Tiempo para un saber y un hacer en las escuelas	15
G. FRIGERIO - M. POGGI	
1. INTRODUCCIÓN	17
2. UN SABER SOBRE LAS ESCUELAS	19
2.1. La agenda: un analizador de la cotidianidad	20
2.2. Algunas categorías para analizar el analizador: las dimensiones del campo institucional y el carácter de las tareas	27
2.3. ¿Complicamos o ponemos orden?	31
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
Capítulo 2: La dimensión organizacional: el equipo de conducción del establecimiento escolar	35
G. FRIGERIO - M. POGGI	
1. INTRODUCCIÓN	37
2. COMPOSICIÓN E INTERACCIONES DEL EQUIPO DE CONDUCCIÓN DEL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR	39
3. ALGUNAS FUNCIONES DEL EQUIPO DE CONDUCCIÓN	44
3.1. La toma de decisiones	44
3.2. La delegación de tareas	49
3.3. La conducción de equipos de trabajo	52
3.4. La conducción de la negociación	56
3.5. La función de la supervisión	60
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
Capítulo 3: La dimensión pedagógico-didáctica	67
G. FRIGERIO - M. POGGI	
1. ACERCA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA	69
2. EL PAPEL DE LOS EQUIPOS DE CONDUCCIÓN EN LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA	70
3. LA OBSERVACIÓN COMO DISPOSITIVO DE TRABAJO Y PROCESAMIENTO ESPECÍFICO DE LOS EQUIPOS DE CONDUCCIÓN	76
3.1. La preparación de la entrada al territorio	77
3.2. La entrada al territorio	83
3.3. Las reglas durante la estadía en el territorio	84
3.4. La salida del territorio	84
3.5. El trabajo institucional	84
4. ACERCA DE LA EVALUACIÓN	86
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

Capítulo 4: La dimensión comunitaria	95
G. FRIGERIO - M. POGGI - G. TIRAMONTI	
1. CUESTIONES GENERALES	97
2. ¿INSTITUCIÓN CERRADA O ABIERTA?	98
3. LA PARTICIPACIÓN	104
3.1. Niveles y formas de la participación	105
3.2. Obstáculos y límites a la participación	106
3.3. Organizar la participación	107
4. VIVENCIAS Y CONVIVENCIA	109
4.1. Acerca de los estilos frente a los problemas disciplinarios y la convivencia	113
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
Capítulo 5: La dimensión administrativa	119
G. FRIGERIO - M. POGGI - G. TIRAMONTI	
1. ¿DE QUÉ HABLAN LAS PALABRAS?	121
2. EL CONTENIDO DE LAS ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS	126
2.1. La previsión de recursos	127
2.2. El control normativo	127
2.3. La organización de las diferentes tareas institucionales: el tiempo y el espacio	128
3. LA ORGANIZACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN	129
3.1. Información y comunicación	130
3.2. Eficacia y eficiencia	133
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
Capítulo 6: Planificación de las instituciones escolares	137
I. AGUERRONDO	
1. PLANIFICACIÓN Y CONDUCCIÓN DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES	139
2. CONDUCCIÓN, GESTIÓN INSTITUCIONAL Y MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA	140
3. PARADIGMAS DE PLANIFICACIÓN: PLANIFICACIÓN NORMATIVA VS. PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICO-SITUACIONAL	142
3.1. Planeamiento normativo	142
3.2. Planeamiento estratégico-situacional	143
3.3. La planificación institucional como un compromiso de acción	145
4. LAS NUEVAS TAREAS DEL PLANEAMIENTO: CÓMO GESTIONAR LA INSTITUCIÓN	145
4.1. Primera función: formulación de los objetivos institucionales	146
4.2. Segunda función: generar información oportuna y relevante para los diferentes niveles de decisión	148
4.3. La construcción de la viabilidad	159
5. EL ORIENTADOR DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL; LA DEFINICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	162
5.1. Ejes sustanciales de la propuesta pedagógica	163
5.2. Ejes de las respuestas a la sociedad	166
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168
BIBLIOGRAFÍA	169

¿Por dónde empezar a leer un libro a cara y ceca?

En primer lugar el lector puede recurrir al criterio de elección por el contenido: esta cara aborda elementos para la gestión de las instituciones educativas. El primer capítulo plantea un conjunto de cuestiones alrededor del uso del tiempo: un tiempo para saber, un tiempo para hacer a sabiendas. En el segundo capítulo, dedicado a aspectos organizacionales, se tratan temas estrechamente vinculados a los equipos de conducción y a sus funciones. En el tercer capítulo se sistematizan temas e instrumentos para trabajar en la dimensión pedagógico-didáctica. El cuarto aborda la dimensión comunitaria y el quinto ofrece una perspectiva para reconsiderar la dimensión administrativa. El último capítulo ofrece nuevas perspectivas para la planificación.

La ceca ofrece tres capítulos con elementos para comprender a las instituciones educativas. En el primero se reflexiona acerca de los contratos fundacionales entre la escuela y la sociedad. En el segundo se exponen tres tipos de cultura institucional escolar y en el tercero se abordan temas claves para el modelo de concertación.

Hemos utilizado distintos códigos para diferenciar, en el interior de cada capítulo, definiciones, síntesis, material de lectura y actividades. A continuación los presentamos para que podamos compartirlos.

Usted encontrará que, en ocasiones, ofrecemos un texto breve sobre el que solicitamos su reflexión. Los textos se presentan con un pequeño subtítulo: **Para leer y pensar**.

¿Un ejemplo?

Para leer y pensar

Presentación



El título de este libro es ya una presentación; se sabe al leerlo que nos proponemos trabajar sobre las instituciones educativas. También se sabe que es a cara y ceca, y tal vez esto requiera una breve explicación.

Decimos “cara y ceca” porque las palabras remiten a una concepción de unidad que requiere, obligadamente, una articulación para tener valor. Lo valioso de las instituciones educativas, lo valioso de las innumerables decisiones que se toman cotidianamente para resolver pequeñas y grandes cosas.

También lo decimos porque creemos en la posibilidad de entrelazar prácticas y teorías y porque estamos convencidos de que en el trabajo institucional se entretajan cuestiones profesionales y los registros pasionales del deseo de enseñar y del deseo de saber.

Las instituciones educativas son instituciones complejas. Conocerlas, dirigir las, supervisarlas, exige un acopio de saberes que no siempre figuran en el currículum de formación. El campo es tan grande que es impensable abordarlo todo en un texto. Por ello tuvimos que tomar decisiones ya que el recorte temático era inevitable.

¿Con qué criterios recortamos? ¿Por qué elegimos abordar ciertos temas y conceptos y apenas si mencionamos otros y a otros más los dejamos en el tintero?

No adoptamos un criterio jerárquico, sino el criterio de la práctica, de las prácticas, de nuestra práctica con más de 400 directivos a lo largo de más de 1.500 horas/reloj de formación. Decidimos incluir los temas que, en los últimos años de trabajo con cuerpos de conducción de distintas jurisdicciones y niveles, nos habían sido solicitados y cuyo tratamiento implicó una apertura para resignificar las prácticas.

Decidimos presentar en esta cara aquellas nociones y conceptos insoslayables dentro del campo institucional y ofrecer en la ceca cuestiones contextuales, más amplias, más abstractas, que retomando inquietudes de los equipos de conducción con los que trabajamos nos exigieron un cierto coraje interpretativo. Al exponerlas, nos exponemos, presentando posibles líneas para pensar y entender el por qué de la realidad institucional coyuntural.

Creemos que el saber se construye, lo que implica largos y pacientes

trabajos de de-construcción y de re-construcción. No podemos proponerle este texto como un texto acabado, incuestionable; solamente se lo ofrecemos como una elaboración posible, que nos demandará mañana, ya hoy, volver a pensarlo todo.

Por ello, estilos de gestión no implica una receta, sino una propuesta: diseñelo, modélelo, redefínalo, constrúyalo, sabiendo que siempre le quedará algo para reconsiderar, para volver a pensar, para continuar.

Cada capítulo tiene algunas actividades, éstas se presentan así:

Le sugerimos elegir un cuaderno en el que pueda ir anotando los comentarios que le suscite la lectura de este libro. Usted podrá así llevar un registro de impresiones, observaciones, asociaciones, ideas y propuestas. Sus anotaciones, la forma en que resolverá las distintas actividades, le serán de utilidad para trabajar con sus colegas, sus docentes y re-trabajar los contenidos con usted mismo. Ése será su libro.

Cuando queremos definir, o sintetizar aspectos claves, lo hacemos así:

Usamos la negrita para los conceptos importantes que mencionamos y para las definiciones que deseamos destacar.

Recurrimos a los cuadros clásicos para presentar contrastes o comparaciones, por ejemplo:

CARA	CECA
En la elaboración de “elementos para su gestión” han colaborado Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti. Inés Aguerrondo tuvo a su cargo la redacción del último capítulo.	Los “elementos para su comprensión” fueron elaborados por el equipo coordinado por Graciela Frigerio e integrado por Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti.

Ha llegado el momento de empezar con el primer capítulo. ¿Cara? ¿Ceca? Le toca a usted decidir. Mientras elaborábamos el libro usted fue nuestro interlocutor. Hoy esperamos que la letra de este texto se moldee con su interpretación.

GRACIELA FRIGERIO

Tiempo para un saber y un hacer en las escuelas

G. FRIGERIO - M. POGGI

1. INTRODUCCION

2. UN SABER SOBRE LAS ESCUELAS

2.1. La agenda: un analizador de la cotidianeidad

2.2. Algunas categorías para analizar el analizador: las dimensiones del campo institucional y el carácter de las tareas

2.3. ¿Complicamos o ponemos orden?

Escuela: nos referimos a todo establecimiento educativo, es decir a toda institución encargada de poner en contacto a los profesionales de la enseñanza y a sus saberes expertos con la población a la que estos saberes están destinados.

1. Introducción

Cotidianamente emprendemos la marcha hacia la escuela, mientras rondan en nuestra cabeza las inquietudes planteadas por las urgencias aún no resueltas, el interrogante acerca de lo que ocurrirá hoy, la preocupación por aquello que quisiéramos hacer y que, sin embargo, nos queda siempre en el cajón como “pendiente”.

Todos los días tomamos decisiones. ¿En qué nos basamos?

La mayoría llegó a ocupar cargos en la conducción como resultado del paso del tiempo. En la formación que recibimos como docentes, la posibilidad de hacernos cargo de una coordinación de área o de turno, de la dirección o de la supervisión de un establecimiento no se transformó necesariamente en una parte importante del currículum. Fuimos formados para enseñar y apenas informados sobre ¿el arte?, ¿el oficio?, ¿la profesión? de gestionar. Pero igual nos encontramos a cargo de una vicedirección, de una rectoría o de una supervisión. Por supuesto, algunos habían hecho de estos lugares ocupacionales un proyecto de vida, acumularon antecedentes, se presentaron a concursos. Para otros el azar jugó un papel importante y casi sorpresivamente se encontraron en las mismas instituciones con un rol diferenciado.

Aquí estamos. ¿Qué hacemos?

El primer tiempo será un tiempo de acomodación en el que serán bosquejados distintos modelos de desempeño en la gestión.

Muchos actuarán por “imitación”, tratando de asemejarse a los personajes vividos como ideales en el transcurso de su paso por las sucesivas instituciones escolares y de formación profesional. Otros serán “moldeados” por las circunstancias y por los otros; éstos nos darán consejos, nos tenderán una mano para ayudarnos con las incertidumbres, nos darán los códigos y nos orientarán en los caminos ya transitados por ellos. Otros actuarán por “contraste u oposición”, tratando de diferenciarse de aquellos personajes que marcaron negativa o dolorosamente su propia trayectoria escolar. Con voluntad y suerte, con el tiempo iremos construyendo, como un collage, nuestro propio estilo. Todo ese trabajo nos llevará jornadas de ensayos y errores, esfuerzos, voluntarismo, ratos de mala sangre y sin

duda momentos de ¡eureka! y gratificaciones.

¡Sería tan simple si tuviéramos las recetas! Si contáramos con el “manual de la buena dirección”! O tal vez alcanzaría con algo semejante a “los diez modos de convertirse en un excelente conductor institucional y ganar amigos”.

Por suerte, nada de eso existe. La complejidad de las realidades escolares no se resuelve con recetas. No hay un modo único de conducir. La “buena dirección” admite mil definiciones. Es imposible simplificar la escena e inútil construir estereotipos.

¿No hay entonces modos de facilitarnos la tarea de gestión de las instituciones educativas? ¿Debemos dejarnos embargar por el pesimismo y por el criterio de que sólo y exclusivamente la experiencia nos dará los instrumentos?

¿Podríamos pensar en una teoría salvadora? ¿En un cuerpo conceptual perfecto a partir del cual decidirlo todo?

NO. Ni puro pragmatismo ni conceptualización aséptica nos sacarán de apuro. En cambio...

En cambio, podemos plantearnos el desafío de la reflexión para la acción y de la acción reflexionada. Creemos que es necesario recurrir a la teoría para articularla a realidades, encontrar modos de traducir a conceptos nuestras prácticas y a prácticas nuestros conceptos. Es decir, buscar información, decodificar la escena pedagógica, entender el mapa institucional, inventar y repertoriar varios escenarios y guiones posibles, pensarlos, discutir ventajas y riesgos, optar, actuar, evaluar, modificar y volver a empezar.

Estas líneas no son “pura teoría”, aun cuando para su presentación hayamos elegido un registro conceptual. Compartimos muchas horas en los últimos años con grupos de directores, vicedirectores y supervisores¹ en instancias de trabajo, investigación² y formación³. Intercambiamos perspectivas; encontramos correlatos concretos a numerosos conceptos; constatamos la utilidad de otros para entender mejor las prácticas y modificar aquéllas menos favorecedoras de una educación de calidad.

En este texto nos proponemos sintetizar algunas de las líneas teórico-prácticas en las que hemos trabajado.

No esperamos que al final de este libro usted comparta todas nuestras posiciones; deseamos que esta presentación sirva, a falta de brindar respuestas, para abrir preguntas.

Una aclaración. Todo texto es un recorte, teórico o temático. En consecuencia, es imposible abarcarlo todo, razón por la cual tomaremos aquellos temas-problemas que consideremos de tratamiento prioritario.

¿Qué sabemos de las escuelas, esos edificios materiales y simbólicos? Empezaremos, por lo tanto, a poner en común nuestro saber sobre ellas.

2. Un saber sobre las escuelas

Cada uno de nosotros tiene un “saber” acerca de las instituciones escolares. En algunos casos, ese saber ha sido adquirido sin mayor reflexión a lo largo de nuestro pasaje por el sistema educativo.

Ese “saber parcial” organiza nuestras *representaciones* acerca de lo escolar, es decir la óptica con la que miramos a las instituciones educativas. Recordemos qué entendemos por representaciones.⁴

Una representación es el modo en que interna y a veces inconscientemente... se resignifican en cada sujeto los objetos sociales y la relación entre ellos.

Parecería que deberíamos “saber un montón” acerca de las escuelas, ya que han sido nuestro ámbito de socialización, profesionalización y trabajo. Sin embargo...

¿Cuántas veces nos sentimos “despistados”, “sorprendidos”, “sobrepasados”, “tragados” o “paralizados” por las instituciones?

Como en las historias de ciencia ficción a veces llegamos a un punto en el que es difícil asegurar si somos nosotros los que conducimos a las instituciones o si son éstas las que nos dirigen. En realidad, ambas cosas son ciertas porque

las instituciones constituyen un nivel intermediario entre los territorios social e individual. Parcelan a uno y al otro, de modo que no pueden existir instituciones fuera del campo social ni instituciones sin individuos que las conformen y les den cuerpo. Tampoco pueden existir sujetos fuera de las instituciones; en ese sentido, estamos “sujetados” a ellas.

Percepciones personales, intuiciones y marcos de referencia no explícitos nutren nuestra lectura parcial de la cotidianeidad escolar. A partir de esta lectura, tomamos decisiones, organizamos nuestras actividades y prácticas pedagógicas, basándonos a veces en un saber consciente y, otras veces, en saberes intuitivos. A continuación le proponemos intentar una lectura compartida.

2. 1. La agenda: un organizador de la cotidianidad

Pensemos en nuestras actividades cotidianas. Frente a nosotros una agenda... elemento clave de la gestión institucional⁶. Daremos una especial importancia a las palabras que usamos, así que retomaremos el sentido que les acuerda el diccionario:

Agenda: "es un libro o cuaderno destinado a hacer en él apuntes o notas para auxiliar a la memoria".

También puede entenderse la agenda como una memoria de nuestra gestión. Podríamos decir que constituye un "analizador" institucional y de nuestras prácticas.

¿Tiene usted presente la definición de analizador?

Analizador es un dispositivo que permite develar, desocultar aspectos del funcionamiento institucional que no parecen evidentes a una primera mirada.

El uso del tiempo, la distribución de actividades, las actividades "ausentes" así como aquellas "sobredimensionadas" serán pistas para adquirir y construir un saber acerca de los establecimientos educativos que nos permita diseñar estrategias y transformaciones acordes con objetivos de mejoramiento de la educación.

La *agenda* puede ser leída como una fuente de datos para cada uno de nosotros, en la búsqueda de un saber acerca de nuestras instituciones y acerca de nuestro desempeño en ellas.

Algunos autores, como T. Batley (1991), proponen –con mucho sentido del humor– una clasificación de los gestores según las características de sus empleos del tiempo. Diferencia entre los "adictos al trabajo", los "burros de carga", los "expertos en eficiencia", los "indecisos", los "gerentes de la crisis" y los "sociables".

Para leer y pensar:

Sinteticemos la clasificación de Batley de los gestores según su administración del tiempo:

- los "*adictos al trabajo*", es decir aquellos que necesitan una agenda en la que el tiempo libre brilla por su ausencia;
- los "*burros de carga*", modalidad de adicción caracterizada por quienes no saben decir NO ni tampoco DELEGAR; en consecuencia acumulan tareas, muchas veces en detrimento de la calidad y suelen ser vencidos por el cansancio y la frustración;
- los "*expertos en eficiencia*", aquellos preocupados obsesivamente por ésta; sostienen la idea de que todos los instantes cuentan; poseen un alto nivel de exigencia; para ellos cualquier delegación es impensable; cronómetro en mano se ocupan de todo simultáneamente, convencidos de que nadie lo puede hacer mejor, haciendo difícil la construcción de equipos;
- los "*indecisos*" sería el título de aquella categoría de conductores institucionales que ante la dificultad de optar pasan muchísimo tiempo en la multiplicación de consultas, búsqueda de datos adicionales; el temor al error los lleva a postergar las decisiones;
- los "*gerentes de la crisis*", entre nosotros conocidos como "*bomberos institucionales*", funcionan como gerentes de catástrofes, pasan de una emergencia a otra y su agenda se rige por el emergente del día; la prisa por las urgencias constituye un obstáculo para sentarse a pensar, planificar y...disminuir las emergencias;
- los "*sociables*", que dedican una parte importante de su tiempo a escuchar a cualquiera, en cualquier momento, sobre cualquier tema y a su vez operan como "charlistas", comentaristas permanentes, dejando de lado la gestión de las cuestiones sustantivas relevantes.

Otro autor, S. Ball (1989), diferencia distintos estilos en el desempeño del rol de conducción. Son ellos el interpersonal, el administrativo, el político autoritario y el político antagónico.

Para leer y pensar:

Ball destaca del *estilo interpersonal*, la preeminencia de las relaciones personales, “cara a cara”; la búsqueda de acuerdos y negociaciones individuales, por lo cual privilegia los canales informales de comunicación entre los miembros del establecimiento. Es habitual, en consecuencia, la circulación de rumores. Establece lazos de lealtad personales y no compromisos con la tarea y entre los roles que interactúan; de alguna manera hace de la dirección su “feudo”, “centro” de la institución escolar, convirtiéndose en protector de “su” personal. Por un lado mantiene una política de “puertas abiertas”, pero el manejo del poder permanece invisible.

El *estilo administrativo*, en cambio, se caracteriza por otorgar importancia al manejo formal de la institución; la documentación escrita y el memorándum constituyen los canales habituales de circulación de las informaciones, por lo cual las relaciones adquieren un carácter más impersonal. Se establecen procedimientos administrativos minuciosos y un sistema de organización y control, en el que se tratan de prever todas las eventualidades.

El *estilo político autoritario* se destaca por la adhesión al statu quo, la defensa de los principios y procedimientos ya establecidos en la institución y de las “tradiciones”. Toda discusión o controversia es vivida como una amenaza a la autoridad del director. Más que reconocer intereses, posiciones o posturas rivales, se intenta impedir la aparición de la oposición o se la ignora. Al estar coartados o bloqueados los canales de comunicación para la expresión de quejas, críticas, resistencias, desacuerdos, se intenta priorizar los canales informales para lograr acuerdos y negociaciones a puertas cerradas.

Por último, el *estilo político antagónico*, se caracteriza porque aparece un reconocimiento de lo político como abierto y legítimo, a diferencia del estilo anteriormente mencionado, en el que permanece encubierto. Se reconoce el debate, el diálogo, el enfrentamiento, la existencia de intereses y objetivos múltiples (en ocasiones, contradictorios). Existen aliados y adversarios; algunos deben ser recompensados, otros cooptados o neutralizados. Se prioriza el ámbito público por sobre el privado; se busca y enfatiza el compromiso de los distintos miembros del establecimiento escolar.

Más allá de que consideremos, desde la perspectiva de uno u otro autor, estas clasificaciones casi como “caricaturas” exageradas de cada uno de los distintos estilos, seguramente, podremos reconocer rasgos propios en varios de ellos. Estas “tipologías” pueden promover en cada uno de nosotros una reflexión profunda para construir un modelo de desempeño de los roles de conducción en función de la compleja trama que se establece entre las características personales e institucionales.

Para un primer acercamiento al trabajo, le proponemos algunas cuestiones:

a- Analice cada uno de los estilos de las clasificaciones de Batley y Ball y, a pesar de que algunas características se hallen exageradas y “ridiculizadas”, efectúe una enumeración de éstas diferenciando los rasgos positivos.

b- Complete la enumeración anterior con otros rasgos que usted considere positivos, incluso deseables, y que no se encuentren en ella.

c- Reorganice la lista que resulte de los ítems a y b en función de algunos objetivos que usted considere prioritarios para la gestión de su establecimiento.

Desde nuestra perspectiva, no nos interesa tanto “definir” humorísticamente los perfiles de desempeño de los directores, sino utilizar la reconstrucción de la agenda para adquirir un saber sobre nuestro desempeño que nos permita llevar adelante las transformaciones deseables.

Desde los roles de conducción, nos hallamos permanentemente inmersos en procesos de toma de decisiones. Estas decisiones se traslucen en nuestras intervenciones cotidianas, como también en aquellas acciones directamente relacionadas con el *proyecto institucional*. Es importante considerar y analizar en profundidad si las intervenciones cotidianas se complementan y coadyuvan al logro del proyecto institucional o, por el contrario, se convierten en elementos obstaculizadores y hasta contradictorios en relación al mismo.

Como mencionamos el concepto de *proyecto institucional*, nos detendremos brevemente en algunas consideraciones, antes de avanzar con la agenda.

La literatura educativa tiene diferentes giros para expresar el papel clave que juegan los proyectos.

Se habla de *proyectos educativos* para hacer referencia a las propuestas de concepción general de la educación o para designar políticas

públicas en materia de acción educativa.

Suele emplearse la expresión *proyecto institucional* como pieza clave de cada establecimiento escolar, para nombrar los objetivos específicos y las acciones tendientes a su logro, que cada establecimiento se propone a sí mismo en determinados plazos. Constituye un instrumento articulador de los esfuerzos institucionales; favorece en los docentes una posibilidad de salida del individualismo de su trabajo en las aulas para darle a éste un sentido colectivo.

El *proyecto pedagógico*, aun cuando forma parte del anterior, suele reservarse para designar procedimientos y logros en la dimensión pedagógico-didáctica. Puede ocurrir que no siempre se tome conciencia del hecho de que el proyecto pedagógico suele implicar un modo de concebir a toda la institución.

El proyecto resulta de la acción de proyectar, es decir de “lanzar, arrojar, dirigir hacia adelante o a distancia, disponer de un proyecto para la ejecución de una cosa, hacer visible sobre una superficie o un cuerpo cualquiera la figura o la sombra del otro”. Otra acepción lo define como “planta y disposición detallada que se forma para la ejecución de una cosa de importancia” o como “conjunto de escritos, cálculos y dibujo que se hacen para dar una idea de cómo ha de ser y cuánto ha de costar una obra”.

Las palabras no son neutras y remiten necesariamente a redes de significados, así, por ejemplo “obra” nos remite a *constructo*... ¿Le contamos lo que algunos teóricos de las instituciones definen por constructo?

Algunos autores entienden a las instituciones como constructos, es decir, como un proceso dinámico en permanente reestructuración. En efecto, si bien las instituciones se nos aparecen como “construcciones” terminadas, en la realidad los actores que las habitan efectúan un trabajo cotidiano de de-construcción y re-construcción.

Introducimos la noción de constructo porque nos permite subrayar la importancia del concepto de *actor*. Retomamos aquí este concepto tal como lo formularan algunos autores como M. Crozier y E. Friedberg (1977), para referirnos al hecho de que los miembros de las instituciones no responden sólo a ciertos condicionamientos o limitaciones. Ellos son actores que poseen un margen de libertad, mayor o menor, pero siempre existente.

El concepto de actor incluye la idea de que cada uno de nosotros como miembro de una institución tiene un potencial de transformación, como también de conservación, afianzamiento o cristalización de lo ya establecido.

Nos parece de especial interés tener presente este potencial, no siempre reconocido ni utilizado por todos, para evitar el “pesimismo” o la “parálisis institucional” a los que nos llevan, en ocasiones, los obstáculos que encontramos en la tarea.

Veamos cuánta información contiene el libro o cuaderno llamado agenda acerca de la institución y de nuestro modo de estar/trabajar en ella... Y veamos para qué nos sirve ese registro/memoria de nuestra actividad de actores.

Para proyectar, nada mejor que comenzar viendo cómo usamos el tiempo:

a- Por favor complete la agenda semanal con las actividades reales que usted desarrolla en el establecimiento. Le pedimos que considere las actividades de lo que podríamos llamar un “mes tipo”; no desconocemos que cada época del período escolar presenta sus peculiaridades y que la agenda puede aparecer particularmente “embrollada” en ciertos momentos del año.

3 *Mayo*
 St. Felipe y Santiago el Menor
 Cristo de la Quebrada

4 *Mayo*
 St. Florian y Porfirio

5 *Mayo*
 San Máximo

Jueves

Viernes

Sábado

08

09

10

11

12

13

14

15

16

17

6 *Mayo*
 San Evodio

18

Domingo

Mayo 1994

Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

2.2. Algunas categorías para analizar el analizador: las dimensiones del campo institucional, el tipo y el carácter de las tareas.

Intentaremos ahora proponer algunos modos posibles para ordenar el conjunto de actividades que usted ha consignado en su agenda.

a - Las dimensiones del campo institucional

Entendemos por campo “el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado....un campo es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente. Podemos diferenciar, dentro de un campo, distintas sub-estructuras: las dimensiones”⁷⁹. Distinguiremos cuatro.

La *dimensión organizacional* es el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento. Pueden considerarse dentro de esta dimensión las cuestiones relativas a la estructura formal: los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, los múltiples objetivos presentes, los canales de comunicación formal, el uso del tiempo y de los espacios. También deben incluirse los aspectos relativos a la estructura “informal”, es decir al modo en que los actores institucionales “encarnan” las estructuras formales.

La *dimensión administrativa* se refiere a las cuestiones de gobierno. Un administrador es un planificador de estrategias, para lo cual deberá considerar los recursos humanos y financieros y los tiempos disponibles. Debe, además, controlar la evolución de las acciones que propicia y aplicar las correcciones necesarias para mejorarlas. La administración es una herramienta de gestión del presente y un instrumento de futuros deseables. Por ello, el manejo de la información es un aspecto relevante de la administración. La información debe ser significativa y contribuir a la toma de decisiones.

La *dimensión pedagógico-didáctica* hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos. Por ello, serán aspectos significativos a señalar en esta dimensión las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados, por señalar sólo algunos más relevantes.

La *dimensión comunitaria* se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de

decisiones y en las actividades del establecimiento, y de representantes del ámbito en el que está inserto el mismo. Asimismo, hace referencia al modo en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno. Deberán diferenciarse aquellas cuestiones que serán responsabilidad del establecimiento escolar de otras que serán retomadas por otras instituciones de la comunidad.

Es importante aclarar que la diferenciación en estas dimensiones tiene un propósito organizador y didáctico. El orden de presentación no constituye una jerarquización porque, al estar estrechamente relacionadas entre sí, cualquier acción que se tome en una de las dimensiones, tendrá impacto en el resto.

a- Clasifique las actividades que usted anotó en su agenda según la dimensión a la que pertenezcan.
b- Consigne la carga horaria real para cada una de las mismas.

Organizac.	Hs.	Administr.	Hs.	Pedag.-Didac.	Hs.	Comunit.	Hs.

c- Compare y anote sus primeras impresiones después de leer el modo en que los casilleros han sido llenados.

b - El carácter de las tareas

Le proponemos ahora otros modos de analizar la información de su agenda. Una de ellas se centraría en medir el tiempo dedicado en cada dimensión según las siguientes dos grandes categorías de tareas:

- previstas,
- imprevistas.

En el interior del segundo grupo se pueden distinguir entre aquellas no previstas pero previsibles (luego, si rehace su agenda, puede incluirlas).

Otra manera de saber "cómo no alcanza el tiempo" es calcular los espacios previstos para:

- las tareas urgentes e importantes,
- las tareas importantes pero no urgentes,
- las tareas sin importancia.

En todos los casos usted podría preguntarse si las tareas corresponden a:

- actividades que sólo usted puede llevar a cabo,
- actividades que podrían ser llevadas a cabo por otros, mediante una delegación de su parte.

Seguramente después de realizar las actividades y de leer estas otras posibilidades de organización de la información, usted podría reflexionar sobre algunas dificultades.

En primer lugar, como ya lo anticipáramos, muchas de las actividades que usted desarrolla son poco clasificables. Esto es lógico ya que, como lo hemos dicho, las dimensiones se encuentran estrechamente vinculadas.

Seguramente usted habrá constatado que actividades centradas en una de las dimensiones ejercen su influencia en otra. Esto ocurre porque en la práctica las dimensiones se encuentran estrechamente entrelazadas y las acciones en una de ellas tienen repercusiones en las demás. Por ello, resulta tan importante organizarse una agenda que las contemple a todas.

En segundo lugar, puede ocurrir que usted constate que una de las dimensiones ocupa TODO su tiempo. Esto requiere una reflexión y, llegado el caso, un reacomodamiento ya que usted puede dedicar la mayor parte de su tiempo a una de las dimensiones a condición de asegurarse que ha delegado con claridad y con consignas específicas las actividades de las otras dimensiones a otros actores y se ha reservado un tiempo de seguimiento, articulación y evaluación de lo delegado.

Si le ocurriera esto último, debe tomarse OBLIGATORIAMENTE un momento para pensar en su gestión del tiempo y en la influencia de la misma en la vida institucional y para reacomodar su agenda.

Por otra parte, reacomodar la agenda puede ser una sabia "excusa" para reflexionar y tomar decisiones.

Tengamos presente que una agenda, aun cuando no esté escrita, nos dará pistas sobre la relación entre el uso del tiempo y las prácticas institucionales cotidianas. Algunas de las preguntas siguientes, así como otras que usted pueda formularse, pueden orientarnos en nuestra reflexión:

- ¿a qué se le da prioridad?;
- ¿qué actividades privilegiamos?;
- ¿qué actividades descuidamos?;
- ¿qué actividades están ausentes de nuestra cotidianeidad?;
- ¿hacemos todo aquello que nos proponemos?;
- si es necesario optar, ¿qué elegimos?;
- ¿hay cosas que nos quedan siempre en el tintero? (si éste fuera el caso deberíamos pensar por qué las dejamos para lo último -o para nunca);
- ¿es una dificultad nuestra la que obstaculiza el tratamiento de ciertas cuestiones?;
- ¿qué mejorar en nuestro uso del tiempo, para mejorar nuestra gestión?

Reacomodar la agenda implica:

- una "toma de distancia" respecto a nuestras prácticas habituales y una "anticipación" de lo que podrían ser prácticas futuras,
- un trabajo de articulación entre nuestros discursos y nuestras prácticas y un acrecentamiento de la coherencia entre ambos,
- una pregunta acerca de los límites que tenemos como actores y de los límites que ponemos a nuestra acción,
- una interrogación acerca de las "repeticiones" en las instituciones, así como un análisis de los actos novedosos e innovadores,
- una toma de conciencia de la manera que tenemos de conducir, dirigir, supervisar y evaluar los establecimientos,
- una pista acerca de nuestro estilo de desempeño.

La agenda, como todo proyecto, es simultáneamente una representación específica de la institución y una representación de nuestro rol de actores, traducidas a la acción concreta de conducir, dirigir y supervisar un establecimiento educativo.

En síntesis, la agenda dará cuenta del modo en que resolvemos la "construcción" institucional y de la forma en que cada actor participa de dicha construcción.

2.3. ¿Complicamos o ponemos orden?

Ahora bien, cuando abordamos y reflexionamos sobre esta cuestión, no deberíamos restringirnos sólo al tratamiento de la agenda semanal, sino que podríamos ampliar nuestra mirada a la *agenda anual*.

Cada uno de quienes desempeñan diferentes roles de conducción podría efectuar una previsión, distribución y organización de las tareas que le compete realizar a lo largo de un ciclo anual.

A modo de ejemplo, presentaremos un cuadro/agenda que contiene algunas de las tareas que deben ser resueltas en un establecimiento educativo. Cada uno de ustedes podría efectuar una organización similar para las dimensiones que restan, por lo menos con respecto a sus funciones primordiales. Por otra parte, este cuadro no pretende agotar el conjunto de tareas previsibles, ya que las mismas variarán en relación a los distintos roles de conducción y a las situaciones concretas.

Es importante aclarar que completar este cuadro, así como rediseñar o inventar otros, forma parte de las decisiones a las que un gestor institucional se ve confrontado: qué tareas prevea, en qué momentos las distribuya ... nuevamente pueden constituirse en analizadores de nuestro modo de trabajar en y relacionarnos con la institución.

Este cuadro se puede completar con otras tareas y distribuirlas a lo largo del año o, si lo desea, completar algunos casilleros de las tareas ya enunciadas.

CUADRO/AGENDA: ALGUNAS TAREAS DEL DIRECTOR EN LA DIMENSION ORGANIZACIONAL- CRONOGRAMA TENTATIVO.

- P: programación
- P/D: puesta en marcha y delegación
- C: coordinación
- R: realización
- A: asesoramiento
- S/E: seguimiento y evaluación

TAREAS	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	M 9	M 10	M 11	M 12
Reunión con el personal para establecer acuerdos sobre tareas anuales, cronogramas, etc.	P C				S / E					S / E	
Registro de los acuerdos, elaboración de una ficha de síntesis y distribución		P / D									
Promoción de acciones tendientes a la elaboración de la planificación anual.	C R P / D			S / E			S / E			S / E P	P
Análisis de la relación tareas-roles y reasignación de espacios y tiempos.	P	R								S / E	
Reuniones con los coordinadores de área para el desarrollo de la programación del área.	P C		C		C		C		C		C S / /

Recordamos aquello que planteamos respecto de que el proyecto institucional es el conjunto de objetivos y acciones que cada institución se propone. Podemos afirmar que un proyecto va adquiriendo forma en la planificación institucional anual, su concreción y evaluación, así como en las construcciones que cada uno de nosotros vamos diseñando y dibujando a partir del desempeño de nuestro rol en cada una de las dimensiones.

Así como la identidad de las personas puede deducirse de una marca única como lo son las huellas digitales, el proyecto institucional es un rasgo de identidad específico de cada establecimiento y da cuenta, en consecuencia, de su "personalidad".

Así como le hemos propuesto que reorganice sus actividades en su agenda, usted podría pensar cómo lograr que otros actores del establecimiento reconsideren, y llegado el caso, reorganicen su agenda.

- a- ¿Qué actividad propondría a dichos actores?
b- ¿Cómo la trabajaría con ellos?
c- ¿Cómo los ayudaría para que priorizaran las tareas más relevantes?

Si usted quiere avanzar en la búsqueda y sistematización de información para construir un saber sobre SU institución, tiene en este capítulo varias "pistas" para pasar del análisis intuitivo al Análisis de las Instituciones Educativas (AIE).

El análisis de las instituciones educativas es un proceso de construcción de un saber acerca de la institución escolar.

A partir del trabajo realizado con la *agenda institucional*, usted estará en condiciones de formularse algunas respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué dimensión está "sobredimensionada"?
- ¿Qué dimensión está devaluada?
- ¿Qué dimensión está menos "atendida"?
- ¿Qué tipos de tareas preocupan y cuáles ocupan más a la dirección?
- ¿Cómo definiría el uso del tiempo en su institución?

Una vez que haya reorganizado sus horarios y, si fuera necesario, el de otros actores institucionales que trabajan con usted, estará en condiciones de disponer de tiempo para continuar construyendo las instituciones educativas.

Referencias Bibliográficas

¹ Los directores, vicedirectores y supervisores con los que hemos trabajado desempeñan su tarea en instituciones dependientes de diferentes jurisdicciones: MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE RÍO NEGRO, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE SANTA FE y diferentes organismos como CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) y direcciones (de nivel primario, medio, superior) entre otros. También hemos desarrollado tareas con responsables institucionales en el marco de la Secretaría de Extensión de la UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES y en otras instituciones públicas y privadas.

² G. Tiramonti ha realizado investigaciones sobre la conducción educativa.

³ Las horas/reloj de formación que se han realizado se distribuyen del siguiente modo: más de 500 en CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica), más de 400 en Río Negro en el Programa de Mejoramiento de Calidad de la Educación (Convenio FLACSO - Consejo Provincial de Educación), más de 100 en Santa Fe (Convenio FLACSO - Ministerio de Educación de Santa Fe).

⁴ Retomamos aquí el concepto presentado en Frigerio y Poggi: *La supervisión, instituciones y actores*, Bs. As., MEJ-OEI, 1989, pág. 6.

⁵ A riesgo de revisar algunos saberes ya conocidos, nos parece importante recordar las distintas acepciones de este concepto polisémico. Por instituciones se entiende:

—las formas sociales establecidas, es decir aquellas formas que remiten a lo instituido, lo reglado, lo normado;

—los procesos por los cuales las sociedades y los individuos se organizan, o sea que nos remite a los procesos de cambio, de transformación de lo instituido, es decir, lo instituyente;

—el proceso de institucionalización, que resulta del permanente interjuego y tensión entre lo instituido y lo instituyente;

—por último, como sinónimo de establecimiento u organización.

⁶ De las acepciones que se han mencionado, se desprende la polisemia del término institución; de allí que en ocasiones hagamos referencia a la institución educación, en otras al sistema, en otras a los establecimientos (como sinónimo de organización).

⁷ El concepto es retomado de autores como G. Lapassade (1979) y R. Lourau (1975).

⁸ Además será motivo de un extenso tratamiento en el capítulo sobre la dimensión organizacional.

⁹ Frigerio, G. y Poggi, M.: op. cit., pág. 41.

La dimensión organizacional: el equipo de conducción del establecimiento escolar

G. FRIGERIO - M. POGGI

1. INTRODUCCION

2. COMPOSICION E INTERACCIONES DEL EQUIPO DE CONDUCCION DEL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR

3. ALGUNAS FUNCIONES DEL EQUIPO DE CONDUCCION

3.1. La toma de decisiones

3.2. La delegación de tareas

3.3. La conducción de equipos de trabajo

3.4. La conducción de la negociación

3.5. La supervisión

1. Introducción

Todas las instituciones prescriben roles para los sujetos que se desempeñan en ellas. A su vez, los roles son el resultado de una construcción histórica, en la cual la dinámica de la institución y los actores han dejado su huella.

En consecuencia, podemos afirmar que los roles prescriptos desde la normativa que regula el sistema educativo se resignifican, además, en cada establecimiento en relación con hitos importantes de su historia y de la historia personal y profesional de quienes los desempeñan.

Abordaremos en este capítulo algunos aspectos relacionados con la dimensión organizacional, en particular cuestiones relativas a los roles directivos en las instituciones educativas, las funciones relacionadas con dichos roles y temas conexos como, por ejemplo, la toma de decisiones, la delegación y la conducción de equipos.

Le proponemos comenzar nuestro trabajo con una actividad. La misma consiste en responder a un cuestionario-guía con una serie de ítems relacionados con algunas funciones que realizan quienes se encuentran en los lugares de conducción de los establecimientos educativos.¹

a- Marque con una X la calificación que usted se asigna en cada uno de los siguientes ítems, según la escala que se detalla a continuación:

IMPORTANCIA ASIGNADA

POR UD.:

3. importancia alta

2. importancia media

1. importancia baja

GRADO DE EFICACIA PROFESIONAL

QUE UD. SE ATRIBUYE:

3. alta eficacia

2. eficacia media

1. baja eficacia

	Importancia asignada			Grado de eficacia profesional		
	3	2	1	3	2	1
Administración del tiempo de trabajo						
Organización de las tareas						
Delegación efectiva de tareas						
Conducción de equipos						
Logro de buenos resultados por equipos de trabajo						
Manejo de conflictos a través de la negociación						
Toma de decisiones y resolución de problemas						
Revisión del desempeño propio						
Entrevistas para definir contratos						
Orientación y seguimiento del personal						
Organización de la capacitación y el perfeccionamiento en servicio del personal						
Comprensión de las comunicaciones						
Habilidades para las relaciones interpersonales						
Detección de problemas pedagógico-didácticos						
Integración de la escuela a la comunidad						
Evaluación de los estilos de desempeño del personal docente						

b- ¿Qué otros ítems agregaría usted al cuadro anterior?

c- Discrimine aquellos ítems en los que existen más de 3 espacios vacíos entre la importancia que usted les asignó y el grado de eficacia profesional con que usted se evaluó. Por ejemplo:

X					X	
X						X

d- Reflexione sobre los ítems en los que las calificaciones se acercan a los extremos, es decir en los que usted se asignó una calificación alta en importancia pero baja en eficacia. ¿Esta distancia podría disminuirse con un mayor apoyo técnico o capacitación? ¿Con otra distribución de tareas?

2. Composición e interacciones del equipo de conducción del establecimiento escolar

En el ejercicio anterior ha quedado en evidencia algo que todos nosotros sabemos: los roles de conducción de los establecimientos educativos implican una multiplicidad de funciones.

Por ejemplo, los procesos de toma de decisiones son inherentes al desempeño de cualquier rol de conducción, ya que se hallan involucrados en toda acción, planificada o imprevista.

Consideraremos algunas cuestiones puntuales en relación al equipo de conducción escolar.

Al realizar el curso de Formación en Gestión Educativa, en un grupo

conformado por supervisores y directivos, se efectuó una tarea sobre las características que un director debería tener para conducir una institución educativa. Quisiéramos compartir con usted el ejercicio presentado por dos subgrupos, de modo que contribuyan a nuestra reflexión.

SUBGRUPO CONFORMADO POR FERNANDO, GRACIELA, ESTELA Y ALICIA

Título que le asignaron al modelo: El director Superman.

Características deseables: activo, visible, informal, expeditivo, ejecutivo, carismático, democrático, profesional (en lo académico y organizativo), coordinador, moderador, negociador, trabajador, comprometido con la tarea y con la realidad, que delegue (hace hacer), que comparta, respetuoso, informado de la tarea y del contexto próximo, reconocido y legitimado.

SUBGRUPO CONFORMADO POR RAMÓN, LAURA, CARLOS, NORMA Y GERTRUDIS

Título que le asignaron al modelo: El director participativo.

Características deseables: que establezca relaciones personales cara a cara; facilite la negociación en términos de contrato; tenga capacidad de organización; propicie la delimitación de funciones y roles; propicie la puesta en marcha de estructuras participativas y la toma de decisiones por consenso, respetando el disenso; no concentre funciones, delegue y respete los espacios de decisión; cree espacios precisos de información; propicie la definición de métodos y objetivos; coordine y arbitre los medios para lograr una convivencia armónica; realice un seguimiento de la gestión; propicie la evaluación participativa del proceso y producto de la gestión institucional.

Usted pueden acordar en mayor o menor medida con cada una de estas elaboraciones; no obstante, no olvide que ellas constituyen productos parciales. ¿Recuerda los estilos directivos presentados en el capítulo 1 que sintetizaban la propuesta de Batley y Ball? Le proponemos ahora una actividad para que usted continúe el trabajo...

a- Efectúe su propio listado de las características que debería tener un directivo y de las acciones que debería efectuar en la gestión del establecimiento educativo. Puede retomar algunas de las que ya se han presentado y completar si lo desea.
b- Trate de agruparlas según criterios englobadores, y de jerarquizar las características y las acciones según algún orden de importancia.

c- Si en su establecimiento han elaborado una planificación institucional, revise los objetivos o propósitos que allí se detallan y retome el punto b para adecuar unos y otros. Luego, anote actividades concretas que usted realizará para contribuir al logro de los objetivos institucionales en el próximo semestre. Anótelas.

d- Ahora llega el momento de coordinar con su vicedirector o, a la inversa, con su director, las actividades a realizar, de modo que no se superpongan, y de negociar sobre cuáles van a tomar a cargo cada uno de ustedes.

Para realizar la actividad, usted habrá puesto una gran dosis de creatividad, también una cuota de realismo, ha tomado decisiones, ocasionalmente delegado tareas en otros actores. Es probable que estas acciones sean las que usted todos los días realiza frente a cada situación, pero le proponemos profundizar en algunas cuestiones para contribuir a una mejor conformación de los equipos de conducción. Para ello podemos pensar que

el director y vicedirector conforman un equipo, el cual puede estar previsto en el organigrama, pero además conforman una "unidad funcional", que supone una diferenciación de tareas y funciones y, en consecuencia, de las responsabilidades.

Ahora bien: ¿cómo podrían unos y otro diferenciar tareas? ¿Qué funciones se espera que asuma el director y cuáles el vicedirector?

Desde el punto de vista de la normativa, en algunas se discriminan ambos roles asignando al director la mayor responsabilidad en las dimensiones organizacional y administrativa y al vicedirector la responsabilidad en los aspectos pedagógicos. Cabe destacar que la dimensión comunitaria no es habitualmente atribuida a ninguno de los roles de conducción.

En principio, y en términos generales, podríamos afirmar que el director debe constituirse en el coordinador general de la institución y, en consecuencia, ocuparse y ser responsable por las cuatro dimensiones del campo sobre las que venimos trabajando. En este sentido, existen decisiones que son exclusivo resorte del director. Obviamente, ello no impide que organice consultas para tomar decisiones, distribuya tareas en otros miembros de la institución y delegue funciones en otros roles. Por el contrario, afirmaríamos que una buena coordinación lo exige. A su vez, el vicedirector podría seguir ocupándose principalmente de la dimensión pedagógico-didáctica.

Pero, más importante aún: si realmente constituyen una unidad funcional, deberían diferenciar las tareas y responsabilidades en relación con las trayectorias personales, los saberes pedagógicos y disciplinarios específicos, su historia en la institución y la historia de la institución y otros aspectos que hacen a los temas o áreas en las que uno y otro es experto.

Esta posición no implica caer en un relativismo en el que nuevamente se diluyan las responsabilidades o, por el contrario, se concentren las tareas exclusivamente en el director.

Un encuadre organizador del trabajo supone que el director y el vicedirector, luego de inventariar los distintos saberes a los que aludimos más arriba, establecen acuerdos sobre las tareas de uno y otro, los grados de responsabilidad de cada uno, posibles delegaciones de tareas y determinación de la responsabilidad en el control de las mismas. Este acuerdo configura y debe ser evaluado y reformulado luego de un período determinado.

Para las funciones directivas, Mintzberg ha diferenciado entre roles relacionales, informacionales y decisionales. Basándose en esta diferenciación, Brassard y Brunet² han inventariado quince funciones que tanto directores como vicedirectores desempeñan con distintos matices.

Para leer y pensar:

Sintetizamos las funciones que Brassard y Brunet detallan:

- 1- *El vocero*: quien releva y recoge las demandas de la sociedad y la comunidad próxima, para constituirse en su representante en el interior del establecimiento.
- 2- *El influyente*: quien presenta sus opciones y persuade para hacer valer sus ideas.
- 3- *El encargado de las políticas*: traduce las políticas educativas de una instancia central (Consejo Provincial de Educación o Ministerio) y las formula en proyectos institucionales.
- 4- *El enlace*: desarrolla relaciones con los diversos agentes interesados en la educación.
- 5- *El animador pedagógico*: coordina las decisiones relacionadas con las actividades pedagógicas.
- 6- *El evaluador*: verifica el logro de los objetivos institucionales.
- 7- *El negociador*: logra acuerdos y establece consensos entre los actores institucionales y con la comunidad.
- 8- *El organizador de la vida estudiantil*: organiza las actividades escolares y extraescolares de los alumnos.
- 9- *El símbolo*: es el representante de la institución en la comunidad.
- 10- *El integrador*: facilita los intercambios y las relaciones, a través de la gestión de los conflictos.
- 11- *El agente de cambio*: promueve iniciativas y proyectos innovadores.
- 12- *El distribuidor de recursos*: encargado del reparto de los recursos humanos, materiales y financieros.
- 13- *El "gestionario" del personal*: se encarga de la organización, administración y conducción de los recursos humanos.
- 14- *El promotor*: procura que los distintos intervinientes en un establecimiento trabajen en relación a una visión del conjunto.
- 15- *El enseñante*: procura el bienestar de los alumnos en todas sus formas.

Al leer estas descripciones de las funciones que pueden desempeñar los directivos, casi seguramente se le ocurrirán los contrastes. A modo de ejemplo, podrá pensar en aquel directivo que, en lugar de promover los cambios, los obstaculiza o en quien, en vez de integrar a los actores, establece alianzas según su conveniencia.

Le proponemos ahora un trabajo sobre la clasificación presentada.

ACTIVIDAD PARA SER REALIZADA CONJUNTAMENTE CON EL VICEDIRECTOR (DIRECTOR)

a- Retome las quince funciones desarrolladas y diferencie entre aquéllas con las que acuerda y aquéllas con las que no.

b- Agregue otras que usted considere importantes y que no hayan sido contempladas en el listado.

c- Discuta con el vicedirector (o el director) cuáles van a ser desempeñadas por ambos y de cuáles se van a ocupar de modo particular cada uno de ustedes. Seguramente deberán negociar para poder resolver este punto.

d- Haga conocer a otros actores institucionales las decisiones que resulten del punto c de modo que diferencien a quién de ustedes dirigirse y a quién pedir orientación o asesoramiento según las tareas.

3. Algunas funciones del equipo de conducción

Si bien hemos abordado cuestiones sustantivas de los roles de conducción, resta considerar aspectos, teóricos y prácticos, comunes a los diferentes roles. Son ellos: la toma de decisiones, la delegación de tareas, la conducción de equipos de trabajo la conducción de la negociación y la supervisión.

3. 1. La toma de decisiones

¡Pensemos cuántas veces en nuestro accionar cotidiano como directivos estamos confrontados a la toma de decisiones!, desde aquéllas consideradas poco importantes hasta las que implican una toma de posición sobre el proyecto institucional, la evaluación de docentes y de los alumnos, la certificación y acreditación de los aprendizajes logrados por estos últimos

o sobre el proyecto que se realizará con la comunidad en el próximo año próximo.

Para hablar de decisión podemos comenzar por un término clave asociado a ella: *elección*. Decidir supone, expresado en términos simples, la posibilidad de efectuar una o varias elecciones respecto de alguna cuestión. Para comprender la complejidad del proceso de toma de decisiones, es importante reconsiderar el poder de elegir y otros factores intervinientes que "complican" la tarea de elegir. Entre estos factores que merecen una cuidadosa ponderación por parte nuestra juegan un papel fundamental los sistemas de valores individuales, organizacionales y sociales; las informaciones necesarias, pero en muchas ocasiones, parciales, inciertas y hasta contradictorias; los efectos previsibles de cada decisión.

¿Cuál es el problema que se le presenta a cada decisor? El de la racionalidad. Pregunta y respuesta aparentemente sencillas, pero de complicada resolución en la práctica, porque interjuegan diferentes racionalidades: la del decisor y la del sistema sobre el que se toma la decisión. Por ello, decisiones consideradas racionales desde la óptica de un directivo pueden no ser viables desde la racionalidad de la institución educativa o del sistema en su conjunto.

Por eso algunos autores prefieren hablar de modelos de racionalidad limitada¹.

Entendemos por modelos de racionalidad limitada aquéllos en los que las decisiones racionales, delineadas por todo decisor, se hallan permanentemente enmarcadas por limitaciones que condicionan esos criterios de racionalidad.

Pero, si bien no podemos hablar de una racionalidad absoluta, existen decisiones "más racionales" que otras, dentro de ciertos parámetros.

¿Para qué nos sirve, a nosotros, conductores institucionales, conocer esto? Para poder analizar las situaciones en las que nos vemos involucrados para tomar decisiones, detectar las demandas y ser capaces de definir "los problemas" sobre los que vamos a actuar.

¿Todas las decisiones tienen el mismo carácter? ¿Es igual decidir sobre quién se hará cargo de pedir que envíen la papelería necesaria para secretaría, o sobre los actores que participarán en el diseño de la planificación institucional, o sobre la atención de un alumno accidentado?



a- Los tipos de decisiones

Ethier⁵ discrimina entre tres tipos de decisiones: las estratégicas, las de gestión y las operacionales.

Las decisiones estratégicas se caracterizan por el impacto que producen en las funciones sustantivas y en las finalidades de cada establecimiento. Si bien están a cargo principalmente del equipo de conducción, es altamente deseable que se solicite la participación de otros actores institucionales.⁶

Las decisiones de gestión hacen a la organización y a la estructuración de las acciones de la institución. Constituyen el modo de concretar, en la acción, las decisiones estratégicas, sin perder la visión de la unidad del proyecto.

Las decisiones operacionales se toman cotidianamente y conciernen de modo directo las actividades del resto del personal del establecimiento. Están constituidas por el cúmulo de decisiones que orientan las actividades de otros actores.

b- El proceso decisional

Si bien definimos la toma de decisiones en el marco de un modelo de racionalidad limitada, es posible, dentro de los límites del mismo, diferenciar algunas etapas, sobre las que no solemos detenernos cuando las urgencias nos obligan a decisiones apresuradas, parciales y, generalmente, incorrectas. Estas etapas son seis: la determinación del problema, el análisis de la situación, la definición de los objetivos y criterios de cada proceso decisional, el estudio de soluciones alternativas, la elección de una opción y la evaluación de la elección.

La primera etapa del proceso decisional es la *determinación del problema*.

En esta fase es de fundamental importancia la identificación del problema, ya que de ello depende el resto del proceso. Una incorrecta identificación suele conducir a soluciones erróneas o parciales.

Pueden existir dos grandes modos de concebir la aproximación al problema: una lineal, mecanicista y estática, la otra sistémica, compleja y dinámica. Ambas posturas se presentan en el siguiente cuadro⁷. Una u otra aproximación se sitúan en el centro mismo del proceso decisional y, en consecuencia, determinarán nuestro accionar en el resto de las etapas.

Pensamiento lineal	Pensamiento sistémico
- un problema existe	- un problema existe
- existe una sola causa	- está relacionado con una situación
- exige una única solución	- exige una solución
- la solución se evalúa según su impacto sobre el problema	- la solución tiene efectos más allá del impacto previsto
- la solución se caracteriza por ser fija e inmutable	- es importante anticipar esos efectos
	- se puede evaluar la solución según el peso que tengan los efectos previstos y no previstos
	- la solución no tendrá nunca una forma definitiva o acabada

La segunda etapa del proceso decisional es el *análisis de la situación*. Se trata de una fase de estudio y relevamiento de información. Si nos ubicamos desde una perspectiva sistémica nuestro propósito será visualizar y comprender el conjunto de variables que interjuegan en el problema. Para ello es de fundamental importancia la información y el informante.

La información debería ser completa, pertinente y factual. El informante, es decir aquella persona seleccionada "para obtener información de acontecimientos que no son fácilmente accesibles a la observación"⁸, constituye otro elemento clave para analizar la situación problemática. Los informantes incluso pueden aportar los datos más importantes para la resolución del problema; asimismo, pueden apoyar y sustentar las decisiones u ofrecer resistencias a las mismas.

La tercera etapa es la *definición de los objetivos y criterios de cada proceso decisional*.

Precisar los objetivos es fundamental en este momento, ya que puede suceder que no todos aquellos concernidos por el problema visualicen los mismos objetivos.

Una vez establecidos los objetivos y, a partir del conjunto de informaciones relevadas, se deberían fijar los criterios que orientarán la decisión. Aquí, también es necesario establecer prioridades, ya que los criterios son múltiples: de orden pedagógico, organizacional, tecnológico, financiero, etc.

La cuarta etapa del proceso decisional es el *estudio de soluciones alternativas*.

Es habitual que el decisor pueda hallarse frente a múltiples posibilidades, constituyendo varias de ellas soluciones viables y plausibles. Si bien el estudio de las alternativas es difícil, también constituye un ejercicio interesante. Permite, si además se realiza en un equipo, enriquecer, comparar y estimar distintas posibilidades. Para evaluar cada una de ellas es necesario e imprescindible efectuar una confrontación con los recursos humanos, materiales y financieros disponibles, de modo de considerar las ventajas y desventajas de cada alternativa.

La quinta etapa del proceso decisional es *la elección* de una de las alternativas.

Si en las etapas precedentes se ha procedido con una cierta cuota de racionalidad, la elección podrá verse facilitada y sustentada o fundamentada en hechos y opiniones formuladas en base a ellos, más que en cuestiones emotivas o irracionales.

Además, una vez efectuada la elección, el decisor va aportando en la acción que ésta desencadena elementos no previstos durante el proceso. El decisor no puede escapar a esta realidad. Por ello hablamos de racionalidad limitada. Es usual que las intervenciones provoquen efectos no previstos, aunque éstos no necesariamente constituyan efectos indeseables". No obstante, cuanto más efectivamente se hayan resuelto las etapas anteriores, el decisor contará con una mayor cantidad de elementos para evaluar los efectos no previstos.

La última etapa del proceso decisional es *la evaluación de la elección*.

Es en la acción en donde se pone a prueba la habilidad del decisor, así como relevará información pertinente para retroalimentar el proceso. Una buena evaluación conduce a otras decisiones que aseguran el éxito de la primera.

Definir criterios para evaluar las acciones (por ejemplo, el grado de pertinencia en relación a los objetivos, la viabilidad, etc.) y su "traducción" en indicadores, constituye un medio riguroso de evaluar las decisiones.

Promueva una reunión de intercambio con colegas para discutir sobre el conocimiento de técnicas de toma de decisiones y los modos habituales de resolver los problemas y tomar decisiones. Recuerde que puede recurrir, también, a las cuestiones teóricas y prácticas propuestas en el capítulo anterior sobre el conflicto.

La reunión puede contribuir además para intercambiar bibliografía sobre el tema.

3. 2. La delegación de tareas

A veces ocurre que nos sentimos desbordados por la cantidad de tareas que debemos realizar cotidianamente, las cuales obstaculizan, en ocasiones, nuestro desempeño. Sin embargo, a algunos de nosotros nos cuesta delegar tareas en nuestros colegas o lo hacemos sólo cuando "no podemos más"; en consecuencia, no siempre delegamos las tareas más pertinentes para que la otra persona se haga cargo. Puede ocurrirnos, incluso, que dejemos de hacer o deleguemos alguna tarea sustantiva y nos ocupemos de alguna no tan importante en términos del proyecto institucional. Distintos factores pueden intervenir en esta situación, pero analicemos en primer lugar en qué consiste la delegación.

Una mirada a las actividades sobre la agenda semanal y anual, planteadas en el capítulo 1 de esta cara/ceca, podría aportarnos datos para seguir reflexionando sobre este tema.

"Adecuadamente practicada, la delegación es la transferencia planificada de autoridad y responsabilidad a otros para que ejecuten el trabajo dentro de límites establecidos de común acuerdo. Se puede delegar funciones y autoridad; pero la responsabilidad nunca puede ser delegada totalmente."
(Batley, 1991, pág. 53.)

Diferentes cuestiones se hallan implicadas en el concepto¹⁰. Por un lado, supone la asignación de una o varias tareas a otros actores institucionales con la consiguiente responsabilidad por la ejecución y por los resultados obtenidos. Pero, retomando la última parte de la definición, la responsabilidad absoluta respecto de la marcha del proyecto institucional permanece en el equipo de conducción.

La delegación puede convertirse en una situación de aprendizaje, constituirse en una situación a construir, a partir de la cual puede mejorar la calidad del trabajo, porque incrementa la capacidad de todo el personal implicado. Para quien delega, significa precisar tareas y funciones a delegar, elaborar las consignas claras, efectuar un proceso de seguimiento y control; para el delegado, supone un enriquecimiento de sus posibilidades de desarrollo y proporciona mejores niveles de satisfacción personal.

Se pueden discriminar diferentes modalidades de delegación, las cuales suponen niveles crecientes en la adjudicación de responsabilidades a los actores en quienes delegamos. Se puede delegar una tarea precisa y puntual; delegar un conjunto de tareas o una función; o determinar uno o

varios objetivos a lograr. Es la persona en quien se delega la que precisa las **tareas a desarrollar.**

Además, podemos considerar la delegación como un proceso y diferenciar tres fases, a los fines del análisis, más que como una secuencia estricta. No obstante, su distinción puede contribuir a hacer de la delegación un proceso más eficaz. Son ellas la asignación de tareas y la atribución de poder, la creación de obligaciones y el establecimiento de un sistema de control y evaluación.

La asignación de tareas y la atribución de poder comprende distintas cuestiones según se trate del equipo de conducción del establecimiento o de otros actores implicados. En el primero de los casos, consiste en la definición, precisión y distribución de tareas entre los miembros del equipo de conducción. Recordemos que anteriormente aludimos a dicho equipo como una unidad funcional. Desde la conducción del establecimiento, con respecto a otros actores, en esta etapa se deberán precisar las tareas, funciones u objetivos a asignar, tomando en cuenta el rol que desempeñan en la institución, los perfiles profesionales y otras características personales.

La fase de la *creación de obligaciones* consiste en prever qué se va a delegar, fijar cronogramas, discutir con los actores que se harán cargo, proveer la información necesaria así como acceder a los pedidos de consulta o asesoramiento y, fundamentalmente, establecer claramente cuáles son las responsabilidades mutuas. Recordemos que si bien afirmamos que la responsabilidad última no se delega, esto no significa que se libera a otros actores de las suyas.

El establecimiento de un *sistema de control y evaluación* es una etapa estratégica para efectuar un seguimiento, acompañamiento y evaluación centrado sobre los resultados esperables. La periodicidad del sistema puede ser acordada en función de la complejidad de las tareas solicitadas, la capacidad de la persona en quien se delega, el grado de autonomía y otros factores que sea necesario considerar en cada caso.

No desconocemos que delegar suele ser una tarea "complicada", ya que algunos *obstáculos* pueden impedirlo. Enumeraremos algunos:

- no querer reconocer que uno no puede hacer "todo";
- miedo a los errores de los "subordinados", o desconfianza hacia ellos;
- estar convencido del hecho de que si uno hace las tareas, éstas se realizan más rápidamente;
- querer aparecer como muy ocupado;
- temor a que otro se capacite y pueda reemplazarnos;
- no reconocer que otros pueden cumplir algunas tareas mejor que nosotros.

Seguramente usted podrá pensar en otras razones por las cuales el proceso de delegación se "complica" o "no se realiza".

Por último, presentaremos algunos "consejos prácticos" para quienes tienen dificultades para delegar:

Delegar:

- a personas competentes para el desempeño de la tarea o función solicitada;
- las tareas rutinarias, en primer lugar, para dedicarse a las tareas sustantivas;
- a personas que, por experiencia profesional, estudios y conocimientos previos, características personales, puedan desempeñar algunas tareas mejor que nosotros.

No delegar:

- si no se tiene una clara idea sobre los resultados a lograr;
- si el riesgo de error es demasiado grande;
- a personas consideradas muy dependientes e inseguras;
- a personas que ya tienen excesivas tareas a cumplir;

PARA PENSAR Y REFLEXIONAR EN EL EQUIPO DE CONDUCCION

En la actividad para ser realizada conjuntamente con el vicedirector, se les solicitó a ustedes que realizaran una diferenciación de las funciones que van a cumplir desde uno y otro cargo.

a- Luego de un período de tiempo prudencial, evalúen conjuntamente la división de tareas e introduzcan los ajustes que crean necesarios. Intercambien entre ustedes los aspectos de este apartado que les hayan resultado más útiles.

b- Consideren a qué otros actores institucionales podrían delegar algunas tareas o funciones y planifiquen conjuntamente cómo hacerlo. Esto puede incluir una consigna sobre los logros o los resultados esperados, el nivel de responsabilidad adjudicado, los tiempos previstos y los modos de evaluación.

3. 3. La conducción de equipos de trabajo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Por parte del directivo es altamente deseable:

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

- Por parte de los integrantes del equipo de trabajo:

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

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

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

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

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

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

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

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

GUIA PARA LA PREPARACION Y LA CONDUCCION DE REUNIONES

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

a) **PREPARACION DE LA REUNION:**

Algunos aspectos importantes a considerar son:

- Clarificación del encuadre, el cual comprende la definición de

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

- Composición del grupo:

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

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

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

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

- Presentación de los temas o cuestiones a tratar:

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

Es importante:

- * proporcionar el objetivo de la reunión y los datos fundamentales;
- * incitar a la búsqueda de alternativas previamente a la reunión, en el caso de que se trate de una reunión de resolución de problemas.

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

- Organización material:

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

b) **CONDUCCION DE LA REUNION:**

El coordinador de la reunión deberá:

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

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

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

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

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

3. 4. La conducción de la negociación

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

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

NEGOCIAR: "tratar un asunto"

TRANSACCIÓN: "convenio que zanja una diferencia"

CONSENSO: "consentimiento, especialmente el general o unánime"

CONSENSUAL: "dícese del contrato que se perfecciona por el solo consentimiento"

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

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

3. 4. 1. Estilos de negociación

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

- el estilo competitivo,
- el estilo cooperativo.

a) El estilo *competitivo*

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

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

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

- las posiciones iniciales son extremas, a veces irracionales e intransigentes;

- el adversario es considerado un oponente y si éste realiza alguna concesión, se interpreta como debilidad;

- no se actúa en forma recíproca;

- se actúa en un marco de "atemporalidad": el tiempo parece no existir, no agotarse, no habría límites en este punto;

- se recurre habitualmente a tácticas emocionales y a actitudes exasperadas.

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

- abandonar la negociación;

- aceptar la situación y entrar en el mismo juego, recurriendo a las mismas reglas que el oponente;

¿Qué hacer como director de un establecimiento educativo cuando se plantean los conflictos en estos términos? ¿Cómo pasar de este estilo a otro? ¿Cómo conducir la negociación?

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

b) El estilo *cooperativo*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Presentaremos siete elementos prácticos para organizar y conducir toda negociación.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. 5. La función de supervisar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1- El período preparatorio de la supervisión

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

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

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

2- El período de observación en el proceso de supervisión

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

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

3- El período de análisis en el proceso de supervisión

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

4- El período de retroalimentación en el proceso de supervisión

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

5- El período de la evaluación del proceso de supervisión

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

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

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

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

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

Hemos mencionado el término supervisar para aludir a una función,

la cual comprende distintas facetas (asesoramiento, orientación, coordinación, promoción, evaluación, etc.¹⁸). Reiteramos que, como función, la supervisión puede ser asumida por distintos actores del sistema, pero de modo particular debería formar parte de las tareas que desempeñe el equipo de conducción de un establecimiento educativo. Pero también, puede reflexionarse sobre el rol previsto en el sistema educativo (el supervisor) que ocupa un lugar en el organigrama formal.

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

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

Notas y Referencias Bibliográficas

- ¹ Este cuestionario reformula y completa un test de evaluación de técnicas gerenciales presentado por T. Batley, op. cit., 1991.
- ² Tanto la postura de Mitzberg como la de Brassard y Brunet son retomadas de la obra de G. Ethier, ya citada.
- ³ En el capítulo elaborado por I. Aguerrondo se vuelven a trabajar estos aspectos.
- ⁴ Entre dichos autores podemos considerar a M. Crozier y E. Friedberg, quienes retoman y reformulan algunas cuestiones sobre el modelo de la racionalidad sobre las organizaciones de J. March y H. Simon.
- ⁵ Ethier, op. cit., pág. 116.
- ⁶ El tema de participación merece un tratamiento especial en el capítulo sobre la dimensión comunitaria.
- ⁷ El cuadro es retomado de Ethier, op. cit., pág. 119.
- ⁸ Concepto de B. Gerson: Observación participante y diario de campo en el trabajo docente. En *Revista Perfiles Educativos*, México, UNAM, N° 5, 1978.
- ⁹ Boudon establece una diferenciación entre efectos previstos y no previstos. A su vez, discrimina, en el interior de estos últimos, entre aquéllos deseables y aquéllos indeseables.
- ¹⁰ Para elaborar este apartado se tomaron las conceptualizaciones de Batley y Ethier (ya citados) y de R. Monti: *Des méthodes pour mieux s'organizer*, París, Hachette, 1991.
- ¹¹ Esta guía retoma casi textualmente aquella presentada en Frigerio y Poggi: *La supervisión...*, op. cit., pág. 161.
- ¹² Se consultó, para algunas de las cuestiones aquí planteadas, a Aldao Zapiola, C.: *La negociación*, Buenos Aires, Macchi, 1990.
- ¹³ P. Watzlawick: *Lo malo de lo bueno*, Barcelona, Herder, 1987, pág. 56.
- ¹⁴ La negociación individual se caracteriza por:
 - permitir tomar decisiones sobre la marcha,
 - concentrar las responsabilidades sobre una sola persona,
 - impedir a la otra parte sacar ventaja (o, lo que es lo mismo, que se debilite nuestra posición) a partir de disensos posibles en el equipo.La negociación en equipo se caracteriza por:
 - posibilitar el despliegue de mayores capacidades técnicas, por la presencia simultánea de varias personas con conocimientos diferenciados en el equipo,
 - ofrecer una mayor base de opción frente al adversario.Ambas ofrecen ventajas y riesgos, los que deberán ser evaluados antes de tomar decisiones.
- ¹⁵ Hemos abordado extensamente en otro trabajo el rol del supervisor. Allí definimos el campo, delineamos un modelo para armar y abordamos cuestiones relativas a la planificación institucional. Retomaremos aquí sólo algunos aspectos sustantivos del mismo y ampliaremos otros. Para una profundización de los temas se puede consultar G. Frigerio y M. Poggi: *La supervisión. Instituciones y actores*, Buenos Aires, MEJ-OEI, 1989.
- ¹⁶ C. Glickman: *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*. Newton, Allin and Bacon Inc. 1985, citado en G. Ethier: *La gestión de l'excellence en Education*. Québec. Presses de l'Université de Québec, 1989.
- ¹⁷ Sobre se puede consultar el capítulo de I. Aguerrondo, en este mismo trabajo, o *El análisis de las instituciones educativas: una lectura de la cotidianeidad escolar* de M. Poggi y G. Frigerio, 1991.
- ¹⁸ Para ampliar cada una de estos aspectos y otros que aquí no se enuncian, consultar Frigerio y Poggi, op. cit., 1989, en particular el capítulo 4: *Hacia una propuesta de perfil profesional. Modelo (para armar) de desempeño*.

La dimensión pedagógico-didáctica

G. FRIGERIO - M. POGGI

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

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

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

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

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

¿Prácticas pedagógicas? ¿Qué entendemos por tales?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Lo explicamos de otra manera?

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

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

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

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

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

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

Para leer y pensar:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Preguntas para construir un saber acerca de los alumnos

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

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

Preguntas para un saber acerca del conocimiento en el triángulo didáctico

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

En cada mediación se puede analizar:

—selección de contenidos

presencias,
omisiones,

—acuerdo o contradicción con el modelo epistemológico y las metodologías de enseñanza de la disciplina,

—organización de contenidos,

—grado de interrelación de los contenidos entre sí, dentro de la misma área o materia, entre distintas áreas,

—coherencia entre importancia asignada a las unidades/temas y la estructura organizativa,

—grado de coherencia entre el conocimiento enseñado y el conocimiento evaluado.

—¿Qué relación se establece en la escuela entre la norma curricular, la propuesta docente y los recursos utilizados?

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

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

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

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

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

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

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

1- la preparación de la entrada al territorio;

2- la entrada al territorio;

3- las reglas que se observarán durante la “estada” en el territorio;

4- la salida del territorio y

5- el trabajo institucional después del pasaje por el territorio.

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

3.1. La preparación de la entrada al territorio

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

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

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

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

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

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

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

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

1. RELACIÓN DEL DOCENTE CON EL CONTENIDO DISCIPLINAR

1.1. Tipo de contenidos*

- conceptuales
- procedimentales
- actitudinales

1.2. Rigurosidad de los contenidos

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

1.3. Grado de explicitación de los contenidos conceptuales**

- conceptos enunciados
- conceptos definidos
- conceptos explicados

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

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

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

1.4. Explicitación del contrato pedagógico-didáctico

1.4.1. Explicitación de:

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

1.4.2. Ausencia de contrato pedagógico-didáctico

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

2. ORGANIZACION DE LA CLASE

2.1. Existencia de momentos diferenciados:

- inicio
- desarrollo
- cierre

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

2.1.1. El inicio*.

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

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

2.1.2. El desarrollo

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

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

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

2.1.3. El cierre

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

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

3. MODALIDAD VINCULAR FAVORECIDA POR EL DOCENTE

- 3.1. *Pertinencia de la interacción respecto a la tarea*
 - interacción en el grupo respecto al tratamiento de los contenidos
 - interacción en el grupo respecto de contenidos no pertinentes
 - ausencia de interacción
- 3.2. *Modalidad de construcción de las normas*
 - impuestas por el docente
 - propuestas por el docente y construidas por docentes y alumnos
 - impuestas por los alumnos
 - surgidas de la interacción

- sin reglas claras

3.3. *Estilo de conducción del docente*

- autoritario
- democrático
- laissez-faire

3.4. *Comunicación*

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

- unidireccional
- bidireccional
- multidireccional

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

- total
- parcial
- nula

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

4. SELECCION Y UTILIZACION DE TEXTOS Y RECURSOS

Entre otros aspectos será necesario tomar en cuenta:

4.1. *Características de los textos y recursos*

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

4.2. *Tratamiento de textos y recursos:*

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

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

A partir de la guía le solicitamos:

a- Relea cada uno de sus ítems:

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

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

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

d- Efectúe una revisión del producto-instrumento.

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

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

3.2. *La entrada al territorio*

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

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

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

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

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

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

3.4. La salida del territorio

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

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

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

3.5. El trabajo institucional después del pasaje por el territorio

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

El diccionario acuerda a esos términos significados relacionados con:
analizar: “hacer análisis de alguna cosa”;
análisis: “examen detenido; descomposición de un todo con distinción de sus partes o elementos constitutivos”;

evaluar: señalar, estimar, apreciar el valor de una cosa;
orientar: reconocer el lugar en el que cada uno se halla y determinar la buena ruta para no perderse;

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

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

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

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

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

4. Acerca de la evaluación

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

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

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

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

Para comenzar surgen el interrogante: ¿Quién necesita evaluar?

Esta pregunta conduce a una serie de respuestas.

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

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

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

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

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

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

resistencias, en muchos casos actores, que es necesario elaborar.

¿Qué obstáculos suelen encontrarse?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a una instancia y/o momento.

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

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

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

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

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

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

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

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

Generalmente suele limitarse a la necesidad de acreditar los conoci-

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

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

Hemos visto algunas cuestiones sobre evaluación, quedan pendientes otras:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 1.
- 2.
- 3.

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

d- Agende y respete su organización del tiempo.

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

Notas y Referencias Bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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