

ISSN 1510-2432

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol 1 Nº 5 Diciembre 1999



UNIVERSIDAD ORT
Uruguay
Instituto de Educación

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol 1 N° 5 Diciembre 1999

Cuadernos de Investigación Educativa
*Publicación semestral del Instituto de Educación
de la Universidad ORT Uruguay.*

Director

Dr. Enrique Lorenzo

Consejo Editorial

Mag. Ruth Cruz

Prof. Wellington Mazzotti

Prof. Ing. Ana Olmedo

ÍNDICE

Presentación.....	5
Capítulo 1: Gestión de centros: algunas reflexiones y aportes.....	7
<i>Mag. Ruth E. Cruz Cárdenas</i>	
Capítulo 2: Fortaleciendo capacidades institucionales.....	15
<i>Mag. María Inés Vázquez</i>	
Capítulo 3: Calidad más allá del proceso de enseñanza.....	21
<i>Lic. Juan Carlos García</i>	
Capítulo 4: Aportes al perfil socioeconómico de la población docente.....	27
<i>Mag. Renato Operti</i>	
Capítulo 5: Proyecto educativo de centro: una alternativa real.....	43
<i>Mtra. Aída Torres, Lic. Guzmán Papa</i>	

Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores

PRESENTACIÓN

La planificación y la gestión educativa son temas recurrentes en los ámbitos escolares. Diferentes investigaciones han mostrado la necesidad de generar propuestas de cambio a efectos de potenciar enseñanzas y aprendizajes. El estudio de las prácticas de gestión, tanto en los niveles macro como micro, se imponen pues como un elemento de renovación pedagógica. Esta modificación y transformación del modelo de organización y gestión educativa solicitan una especial mirada a las prácticas y a las teorías, que intentan iluminar y/o explicar esas prácticas.

Este quinto número de los Cuadernos de Investigación Educativa, publicación que semestralmente edita el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, tiene como propósito generar un ambiente de reflexión y discusión sobre las dimensiones teóricas y aplicadas de la gestión educativa. Los cinco artículos que componen el ejemplar, cuya autoría pertenece a docentes y alumnos de la Universidad ORT Uruguay, recorren tópicos tales como el fortalecimiento de las capacidades institucionales, los nuevos paradigmas de la gestión educativa, la calidad de la educación, el perfil socioeconómico de la población docente y el proyecto educativo de centro. Cada uno de ellos proporciona información relevante y actualizada sobre diferentes aspectos de la gestión; pero creo que el gran aporte está en el conjunto de artículos que muestra la diversidad de temas y lecturas que exige hoy día el campo de la gestión.

Con singular agrado presento a la comunidad científica este quinto número y solicito a los colegas docentes una lectura crítica del mismo con la finalidad de construir nuevas certezas y renovadas incertidumbres sobre la organización, la conducción y la gestión de los centros educativos.

Dr. Enrique Lorenzo

Secretario Docente

GESTIÓN DE CENTROS: ALGUNAS REFLEXIONES Y APORTES

*“La realidad está ahí y nosotros en ella,
entendiéndola a nuestra manera pero en ella”*

J. Cortázar

*Mag. Ruth E. Cruz Cárdenas**

Introducción

Cuando nos referimos a centros educativos, lo hacemos, a veces, destacando algunas de sus características; así, podemos decir que uno atiende especialmente la formación de la persona; este otro otorga status al que asiste a él; aquel es muy exigente a la hora de evaluar a sus alumnos y así podríamos continuar dando ejemplos de cómo se identifica una institución educativa en la comunidad.

Al entrar por primera vez a un centro se reciben “mensajes” sutiles, a través de la percepción de actitudes, de ambientes percibidos, de expresiones, de presencias o de ausencias, que permiten captar un clima, una cultura, pautas, valores, prioridades institucionales. Esto tiene mucho que ver con el proyecto educativo, con el curriculum institucional, explicitado o no, pero también con el estilo de gestión. La gestión está hoy en la agenda de los Directivos de instituciones educativas, en el discurso de muchos, en la currícula de las instituciones de formación de recursos; en una palabra, está en la mira. La gestión se ha constituido en un tema central, sustantivo a la hora de pensar en el cambio orientado a mejorar los niveles de calidad. Esto ocurre en nuestro ámbito, con más énfasis en los últimos años.

Innovar la gestión de los centros educativos, mejorarla, enmarcarla en ciertos principios teóricos, es considerado actualmente como una estrategia fundamental para la generación de cambios cualitativos. Nos preguntamos, ¿en el pasado no hubo gestión de los centros educativos? Sí, claro que sí. Lo que ocurre es que se ha modificado el paradigma: la teoría que da marco al análisis institucional y a la actuación de los Directores de centros, como promotores de cultura institucional.

Quizás en el pasado, a la hora de pensar en la obtención de un mayor nivel de logro, se puso especial expectativa en la importancia de los recursos materiales, en la inversión, en el cambio de los programas, en fin, en componentes específicos de la dimensión pedagógico - didáctica de la institución educativa, desconociendo la incidencia que sobre esta dimensión tienen las decisiones tomadas en aspectos organizacionales y administrativos. Es esencial hacer visible los valores, los supuestos, los principios, las prioridades sobre los cuales se decide y por los que se genera política institucional y se impacta en aspectos institucionales sustantivos. Hoy sabemos que la organización también enseña y, en este sentido, es fundamental “hacer visible lo invisible”

Para modernizar el modelo de gestión institucional es necesario integrar algunos cambios en la concepción de la institución, en su naturaleza y composición, en el rol del Director, fundamentalmente en relación con la forma de vincularse con los distintos sectores de la comunidad educativa. Sin duda aquí sí que es cierto aquello de que “del dicho al hecho hay un gran trecho”, porque es difícil romper en nuestras estructuras mentales esquemas de comportamiento, modificar nuestras concepciones y valores en los cuales se sustentaron por años las decisiones y acciones cotidianas; y esto no sólo no es sencillo para quienes tienen la tarea de gestionar el centro, sino que lo es también para los demás actores de la institución; exige cambios en los directivos pero también en el imaginario colectivo de los demás actores.

¿Qué es la gestión?

El diccionario relaciona la gestión con el “dar pasos conducentes a la consecución de una cosa”. Pozner (1997: 70) la define como un “conjunto de acciones articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en la institución, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” Por su parte Aguerro (1992) relaciona la gestión con el campo de la “gerencia”, es decir, se trata de poner en práctica y cuidar, especialmente, el cumplimiento de los mecanismos necesarios para alcanzar el logro de los objetivos institucionales.

En la esencia del concepto podemos reconocer: por un lado, la importancia de la acción, por otro, su orientación al logro de ciertos objetivos, de distinta naturaleza según la especificidad de la institución. Para el logro de esos objetivos se toman decisiones, en el caso de la institución escolar, sobre recursos de distinta naturaleza, mediante saberes que tienen que ver con teorías de la organización y de lo pedagógico-didáctico, organizando y administrando actividades y recursos, desarrollando un currículum que hace a lo específico institucional. Aunque no seamos conscientes de las teorías que subyacen, que orientan y dan marco a las decisiones, las mismas están y es importante que las conozcamos, que las explicitemos para tratar de ser convergentes, para generar efectos sinérgicos y no divergentes en nuestra acción. Se trata de tener elementos, apoyos teóricos para hacer una “lectura” de la realidad, para analizarla críticamente y reorientarla si fuera necesario.

Es oportuno aquí hacer referencia a Poggi (1998:35) quien nos dice que la gestión educativa “implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con las cuestiones de la administración, con la vinculación con los organismos centrales del gobierno escolar, con los actores que forman parte de la institución, con otras instituciones, etc.”

En general, quienes dirigen las instituciones educativas, lo hacen fundamentalmente, mediante saberes construidos en la misma práctica, tomados de su historia personal y profesional, conocimientos generados sobre la base de ciertos supuestos básicos, tradicionales. El modelo de carrera docente, que va del maestro o profesor de aula a Director, está indicando que tradicionalmente se ha creído que de un buen docente de aula podría esperarse un buen desempeño como directivo, sobre la base de una concepción restringida de gestión, sustentada en los saberes pedagógicos, y no en los de naturaleza política, administrativa y organizacional. Cuando pensamos en un estilo actual de gestión, la concertada, la asociamos a la participación, a la cooperación, a la descentralización, a la elaboración de proyectos de centro, a la evaluación cualitativa, a la planificación estratégica, entre otros conceptos.

Es necesario que nos detengamos en algunos aspectos esenciales que dan marco a este estilo de gestión y que conducen a la construcción de un saber reflexivo acerca del centro.

Algunos conceptos claves

1. La institución

La institución es una forma esencial de regulación social; la sociedad crea instituciones y les delega a ellas parcelas, sectores de la acción social. A la institución escolar le entrega la producción y la distribución de los conocimientos socialmente válidos, la consolidación del entramado social y cultural, le demanda la formación de los ciudadanos, de los recursos para el mundo del trabajo y de la ciencia. Esta institución, como todas, funciona mediante una organización, que es el aspecto más concreto y visible de ella. Es la organización la que permite alcanzar los objetivos que hacen a la esencia de la institución. Las organizaciones sociales, a diferencia de las de naturaleza biológica o mecánica, son menos previsible, se alejan más de modelos preestablecidos, porque están integradas por personas, son

de naturaleza humana.

Existen teóricos que tradicionalmente han concebido a la institución, y abordan su análisis organizacional, en el marco de una *racionalidad absoluta*. Son aquellos que conciben a la institución y a su organización desde una lógica por la cual todo alejamiento de la normalidad prefijada, del comportamiento esperado, normatizado, debe ser reconducido hacia el funcionamiento deseado. Así es que, con las diferencias de cada caso, tenemos teorías de gran desarrollo en nuestro siglo, como las de Max Weber, Taylor y Elton Mayo, algunas de las cuales ha tenido un papel casi hegemónico en cuanto a analizar, comprender y hacer funcionar eficazmente a las instituciones.

En las tres últimas décadas, fundamentalmente a partir de los aportes de Crozier, la forma de abordar la problemática humana en la organización ha sido criticada y reconsiderada. En el marco de una teoría de *racionalidad relativa*, se concibe a la institución social como un ente dinámico, no acabado mediante una definición de normas que pautan su esencia, su organización y funcionamiento. La institución se concibe como un “constructo”; es algo que se construye permanentemente mediante la interacción de sus actores, no preexiste de modo absoluto al individuo que la integra, sino que es un producto, en el cual el sistema y el actor se relacionan dialécticamente. Como expresa Frigerio (1997), no somos parte o engranajes de una máquina, sino “arquitectos y habitantes” de las instituciones, construimos la cotidianidad mediante nuestras interacciones con otros y con las normas.

La institución educativa tiene, al igual que otras, una naturaleza multidimensional. Reconocemos, en primer lugar, la que hace a su especificidad, a su esencia - la dimensión pedagógico – didáctica, al servicio de la cual están la administrativa, la organizacional y la comunitaria. No descuidar esa esencialidad institucional es clave para la gestión.

2. El Director y el docente de aula

Este nuevo estilo de gestión se da sobre un sustento teórico consistente, integrado por algunas ideas básicas. Es preciso referirnos al docente, a quien se le concibe como un agente reflexivo, activo, creador, hacedor de su práctica. Concibe a la profesión docente como una práctica “*hermenéutico-reflexiva*”, al decir de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1995, pág.95). No sería válida en este modelo de gestión una concepción “*tecnicista*” del docente, que sólo ejecuta lo que otros diseñan, ni tampoco aquella de índole “*artesanal*” por la cual el docente implementa lo que otros van transmitiendo como válido, de generación en generación. Este estilo de gestión requiere de un docente comprometido con su práctica, generador de teoría, que integra y promueve una cultura de participación, de trabajo en equipo.

El Director de la institución es un actor clave en la gestión y aquí va otra idea esencial. El Director es importante y aunque no todos los logros dependen de él, sí puede echar todo a perder. La toma de decisiones y la delegación de tareas son aspectos esenciales en su gestión, como también lo es su liderazgo para generar las condiciones necesarias para una gestión concertada.

3. El poder y los conflictos en la institución.

La institución está compuesta por personas, por actores, que se desempeñan en sus funciones, establecen relaciones, intercambian información, hacen uso de su cuota de poder. Este poder está presente en cada actor, sea reconocido o no por las jerarquías institucionales. Tradicionalmente se ha creído que quienes cuentan con poder son solamente los directivos, las autoridades en la escala jerárquica, los de más arriba en el organigrama institucional. Es aquí donde aparece una novedad esencial para el cambio de gestión: reconocer que todos tienen poder y lo ejercen conscientemente o no.

Las normas dentro de una institución son esenciales, hacen a la puesta en marcha de su funcionamiento, de su engranaje organizacional. Las mismas ponen límites, coartan la libertad de actuar

y por eso son vistas como un perjuicio; sin embargo son ellas las que nos dan certidumbre, seguridad dentro de la institución. Si no existieran, las reclamaríamos. Pero a diferencia de las concepciones tradicionales de racionalidad absoluta, esta normativa no prevé todas las situaciones de una institución y su compleja dinámica: no es posible normatizar todo. Así, quedan ciertas franjas de incertidumbre, márgenes de libertad que cada actor utiliza de distinta manera y es ahí donde se manifiesta su poder.

Este poder se hace visible cuando aparecen situaciones conflictivas, en las que se enfrentan intereses, visiones, actitudes y es en esta circunstancia en que se hace necesaria la negociación. En lugar de imponerse con otra norma o de desconocer la problemática o de enfrentarla con rigor, es preciso generar un proceso de negociación. La negociación comienza por reconocer al otro y su cuota de poder, para luego generar un espacio para el intercambio, en el cual cada uno cede y renuncia a algo.

Generalmente los conflictos se perciben como algo negativo, evitable, cuando en realidad los conflictos son inherentes a la dinámica institucional; son consecuencia de un funcionamiento natural de la institución como “constructo”. He aquí una diferencia fundamental entre la gestión tradicional y la que actualmente se promueve. Los conflictos habitualmente se combaten, se ven como una “patología” de la institución que es necesario eliminar mediante la autoridad o la norma; en otras ocasiones se ignoran, se ocultan, se les deja en estado latente, en el marco de una gestión sustentada en una lógica de racionalidad absoluta. Al producirse los conflictos, se observa el marco en el cual se procede a abordarlos, si desde un estilo jerárquico, en el que se considera que el poder y el saber se concentra sólo en la Dirección o si de verdad se cree que todos los actores tienen un potencial cognitivo, un bagaje de experiencia para compartir y considerar.

Debemos empezar por reconocer las diferencias individuales como personas y como profesionales. Tenemos historias de vida personal y profesional que nos hacen diferentes, y por lo tanto, la manifestación de esas diferencias es crucial para la forma en que enfrentamos ese conflicto, en una organización abierta, participativa. Es a partir de las diferencias que juntos construimos un camino común que nos une hacia las metas del proyecto educativo institucional. Los sentimientos, las emociones se concentran en la pasión de la acción profesional, no con relación a personas, a individualidades; el círculo de leales y de enemigos a la Dirección no tiene lugar en este estilo concertado de gestión. Estos vínculos afectivos que impregnan la tarea, unidos a la preeminencia de canales informales por los cuales fluye la información, por inexistencia o insuficiencia de los formales, caracterizan, entre otros, a una institución de gestión familiar.

Existen sin duda afinidades y oposiciones, desencuentros profesionales, que se constituirán en generadores de acción y de enriquecimiento recíproco. No se trata de ganar o perder frente al conflicto, no son personas las que se oponen, son puntos de vista, perspectivas, y es preciso que la Dirección, fundamentalmente, tenga la humildad de reconocer errores y aceptar posturas más relevantes que las propias. No olvidemos: la negociación es muy importante en una cultura institucional concertada y en toda gestión profesional.

4. La participación, los equipos de trabajo

En estos últimos años, se ha dado la aparición de nuevos modelos organizacionales que transforman el sentido común en tendencias, entre otras, que van de las pirámides jerárquicas cerradas a redes interactivas abiertas, de la planificación y estandarización a la flexibilidad y adaptabilidad. Esta lógica conduce a la existencia de organizaciones en red, en la que se produce una descentralización en la toma de decisiones, se fortalece el trabajo cooperativo, en equipo, se da un mayor contacto con los agentes externos, con la comunidad.

El trabajo en equipo es un aspecto esencial a este nuevo estilo de gestión. La tarea docente suele ser muy individualista, muy encerrada en el aula, es por eso que la construcción de esa cultura del encuentro, del compartir, de la “suma positiva” no es fácil de alcanzar. Requiere de un esfuerzo permanente

y los escollos no deben desalentar a quienes emprenden el camino de una gestión participativa. Senge (1992) expresa que quien ha conocido el placer, la satisfacción del trabajo en equipo y sus logros, no lo olvida y lo busca siempre. Se aprende de esta experiencia y las instituciones que basan su funcionamiento en la cooperación pasan a ser organizaciones inteligentes. Siempre se ha creído que los únicos que pueden aprender, y que aprenden, en una escuela son los alumnos; actualmente se entiende a la institución como un centro de formación permanente para el docente, no solamente a través de acciones curriculares específicas, sino mediante una forma de ejercicio de la profesión. Quizás sea impensable para un docente hoy realizar la observación de la práctica de aula de un colega para luego hacer la crítica constructiva de la misma y el intercambio profesional, en el marco de una investigación – acción.

Hacia la construcción del saber reflexivo

Un analizador institucional: la agenda del Director

A veces observamos que la gestión de una institución se desarrolla a través de prácticas sustentadas en bases poco científicas; muchas veces escuchamos fundamentar la acción en expresiones como estas: “siempre se hizo así”, “me lo dijeron en un curso”, “lo leí y me gustó”, “así me lo enseñaron y así lo hice siempre”, “hace años que lo hago y siempre me dio resultado”, “se está haciendo así en tal Colegio”, “está de moda”. Frecuentes prácticas se cumplen por inercia, apoyadas en saberes intuitivos, sin reflexión o en saberes parciales acumulados.

Pertenece a instituciones desde que nacemos; nos desarrollamos y socializamos en ellas; son ámbitos de trabajo y de profesionalización y sin embargo, en general nos vemos superados por ellas. Así es que entre los gestionarios de una institución encontramos una amplia tipología integrada por “adictos al trabajo”, “burros de carga”, “expertos en eficiencia”, “indecisos”, “gerentes de la crisis”, “sociables”. Esta clasificación que pertenece a Batley y nos la aporta Frigerio y otras (1992:21), tal vez nos permita reconocernos. Como decíamos anteriormente, podemos estar de acuerdo en muchas ideas que se han expresado, lo difícil es llevarlas a la práctica, internalizarlas, implementarlas. Construir la viabilidad de este estilo de gestión, pasar del saber intuitivo al reflexivo no es fácil, sobre todo, en actores que se enfrentan a diario con una dinámica institucional muy fuerte, en la que los emergentes, los imprevistos se imponen a lo planificado.

Nos parece oportuno sugerir el uso de instrumentos que permitan el análisis de la gestión: uno de ellos es la *agenda del Director*. Es un organizador de lo cotidiano, un “analizador” institucional y tiene el valor de permitirnos vernos como gestionarios.

Se trata de registrar diariamente las actividades cumplidas, luego clasificarlas según distintos criterios: por su naturaleza, por su pertenencia a cada una de las dimensiones, por el tiempo dedicado, por su carácter previsible o no, por ser de atención urgente o por su nivel de relevancia. También nos permite reconocer la transferibilidad de las tareas que nos ocupan y por lo tanto evaluar cómo está funcionando la delegación de tareas.

A propósito de la agenda del Director, comparto con ustedes el resultado de una investigación realizada en la Universidad de Harvard, por la cual se analizaron las actividades concretas de gerentes, directivos con altos logros en su gestión. Del análisis de días de trabajo de los “exitosos” se verificó que la conducta de ellos se caracterizaba así:

- pasan más del 75 % de su tiempo conversando con otros;
 - sus interlocutores son de una gama muy variada y llegan a él sin seguir una línea jerárquica;
 - hablan de todo tipo de temas – planificación, organización, coordinación, control;
 - hacen muchas preguntas;
 - sus conversaciones tienen muchas bromas y referencias a asuntos extra trabajo;
 - con frecuencia reaccionan a iniciativas de otros, modificando su agenda prevista;
-
- cumplen largas jornadas de trabajo.

Este comportamiento podría calificarse de “atolondrado” desde la perspectiva del modelo tradicional de gestión. Este directivo cumple bien dos series de tareas cruciales: la toma de decisiones, la cual se nutre de información obtenida cara a cara, en un clima no burocrático, y la organización en red, a través de contactos personales con un grupo muy grande, la cual viabiliza la ejecución de las acciones.

La planificación estratégica y la evaluación cualitativa

En el marco de un estilo de gestión profesional, el directivo recurre a una *planificación estratégica*, no de carácter lineal e inflexible, que aspira a tener todo “bajo control” desde el comienzo. Diríamos que más que una forma de planificar es una forma de pensar la realidad y de abordarla. Se trata de retroalimentar la acción con datos relevantes de la realidad, recolectados mediante procesos rápidos, ágiles, que habilitan el proceso de toma de decisiones, lo orientan, lo rectifican, lo evalúan. Esta planificación conduce a la construcción de alternativas asociadas a los diversos escenarios que se van presentando. Lo que se trata es de acompañar el dinamismo de la realidad con una acción planificada que tenga la capacidad de ser flexible y de dar respuesta a la compleja y diversa realidad. Construir la viabilidad de la acción en medio de la adversidad es el desafío de un planificador de hoy. Este estilo de planificación es coexistente con los demás conceptos abordados (institución, actor, conflicto, negociación) que dan marco a la gestión.

Finalmente, la *evaluación cualitativa* del centro educativo es también una estrategia coadyuvante de la gestión deseada. Es importante la observación participante como fuente de datos en el marco de una evaluación cualitativa, que aspira a comprender la realidad en toda su complejidad. La evaluación que se plantea se interesa por la acción del centro en todas sus dimensiones, no sólo por los resultados académicos de los alumnos. La preocupación se centra en la entraña pedagógica del proceso educativo que se desarrolla en la institución, vista e interpretada por sus principales actores. Es preciso realizar una profundización que traspase la capa superficial del acontecer y de las simples calificaciones. Lo que importa es la dinámica que lleva consigo la estructura organizativa.

La escuela es una organización compleja en la que interactúan muchísimos elementos (materiales, personales, funcionales, etc) internamente y con diversos entornos. La escuela actúa como un sistema social abierto que se inserta en un medio amplio que la condiciona. Se considera al centro educativo como un *ecosistema*, como un conjunto de organismos de un ambiente determinado. El paradigma ecológico determina que sea más importante que normatizar la realidad (deber ser), comprenderla, explicarla, reconstruirla. El propósito fundamental de la evaluación así entendida es conocer cómo y por qué funciona la institución de una manera determinada, para comprenderla y mejorar su práctica.

Bibliografía.

AGUERRONDO, I. 1992 "**La innovación educativa en América latina: balance de cuatro décadas**". En Revista *Perspectivas*. Vol. XXII, nº 3: Bs. As.

ALMANDOZ, M. y ABATE, A. 1990 "**Calidad de la Educación – Aportes para su análisis**". En Serie *Documentos para la regionalización y descentralización educativa*: Bs.As.

ALVAREZ, M. y SANTOS M. 1996 **Dirección de centros docentes Gestión por proyectos**. Madrid: Escuela Española.

ESCUADERO, J. 1988 "**La innovación y la organización escolar**". En R. Pascual (Ed.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.

- ESCUADERO, J. 1995 "**La innovación educativa en tiempos turbulentos**". En *Cuadernos de Pedagogía* N° 240: Madrid.
- FILMUS, D. 1993 **Para qué sirve la escuela**. Bs. As: Tesis.
- FRIGERIO, G. y otros 1992 **Las instituciones educativas. Cara y Ceca**. Bs.As.: Troquel.
- FRIGERIO, G. y otros 1996 **El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos**. Bs.As.: Santillana.
- FRIGERIO, G. (Comp.) 1997 **De Aquí y de Allá. Textos sobre la Institución Educativa y su Dirección**. Bs.As.: Kapelusz.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, M. 1995 **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J (Coord.) 1995 **La Dirección de los Centros: análisis de tareas**. Madrid: M.E.C. – C.I.D.E.
- LENTIJO, P. y otros 1995 **Conducción escolar y transformación educativa**. Bs.As.: Aique.
- MATUS, C. 1987 **Política, Planificación y Gobierno**. Caracas: Fundación Altadir.
- MUÑOZ-REPISO, M. 1995 "**La calidad como meta**" En *Cuadernos de Pedagogía* N° 246: Madrid
- O.C.D.E. 1990 **Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional**. Barcelona: Paidós.
- O.E.A. 1994 **La Educación** – *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo* – Nos. 116 y 118 : Washington, U.S.A.
- O.E.A. 1995 **Revista Latinoamericana de innovaciones educativas** N° 21: Bs.As.
- PAREDES, Z. 1997 **El Proyecto Institucional en el marco de las transformaciones educativas**. Bs.As.: El Ateneo.
- POGGI, M. (Comp.) 1998 **Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular**. Bs.As.: Kapelusz.
- POZNER, P. 1997 **El directivo como gestor de aprendizajes escolares**. Bs.As.: Aique.
- SANTOS, M.A. 1993 **Hacer visible lo cotidiano – Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares**. Madrid: Akal.
- SENGE, P. 1992 **La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente**. Barcelona: Granica.

* *Magister en Educación. Especialista en Innovación educativa.*

FORTALECIENDO CAPACIDADES INSTITUCIONALES

*Mag. María Inés Vázquez**

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre algunas capacidades institucionales y analizar elementos que favorezcan su fortalecimiento, en el sentido de que esas capacidades pueden generar determinados estilos de gestión. Senge (1992) integra en su análisis sobre la gestión de centros educativos el concepto de *aprendizaje institucional*, presentándolo como un factor fundamental en los procesos de transformación o cambio. Señala también la necesidad de detectar la presencia de posibles "barreras" del aprendizaje que puedan estar dificultando la capacidad de respuesta que la institución alcanza ante los cambios del entorno y que el autor relaciona con aspectos de la cultura y las rutinas de trabajo en el ámbito institucional.

En este mismo sentido, Escudero (1990) afirma que los procesos de cambio que actualmente enfrentan nuestros centros educativos afectan y están afectados por la mayor o menor capacidad que la institución tiene para afrontarlos, procesarlos y transitar por ellos.

A partir de planteos como los que anteceden, resulta posible acceder a nuevos niveles de análisis de los centros educativos que permiten distinguir no sólo los componentes que constituyen las instituciones, sino también la forma en que se articulan, potencian o neutralizan. Nos permite focalizar nuestra mirada en determinadas *capacidades institucionales* que se manifiestan con mayor o menor grado de desarrollo en cada centro educativo de acuerdo con el tipo de interacción que se establece entre sus componentes, y que parecen representar un factor importante a la hora de evaluar el potencial institucional para encarar procesos de mejora o transformación. En este sentido Escudero, plantea la necesidad de definir estrategias de cambio que permitan desarrollar en cada centro la capacidad de diagnosticar, planificar y sostener los procesos de innovación.

Por su parte Antúnez (1994) afirma que la fortaleza de las instituciones educativas no debería evaluarse exclusivamente a partir de los éxitos alcanzados, sino también por la capacidad que demuestren tener para alcanzar nuevos logros cada vez que el entorno se los demande.

Tomando entonces a la institución educativa como unidad de análisis y ubicándola ante procesos de mejora o transformación, resulta posible analizar su comportamiento y evaluar su potencial para encarar dichos procesos, de acuerdo con la presencia o no de ciertas capacidades institucionales que pueden ser definidas como:

- 1- Capacidad de autoevaluación
- 2- Capacidad de gobernabilidad
- 3- Capacidad de regulación interna.

1- Capacidad de autoevaluación

La mejora escolar implica contar con la disposición por parte de los actores institucionales para emprender acciones de revisión de la realidad del centro, como paso previo y fundamental a cualquier propuesta de cambio. Partir de preguntas simples como ¿cuál es la situación en la que nos encontramos?. ¿hacia dónde queremos ir? o ¿por dónde comenzar?, permiten centrar el análisis en aspectos concretos relacionados con características del centro y de las prácticas cotidianas que se desarrollan en él.

Poner en claro los problemas a abordar y el grado de compromiso e involucramiento que los distintos miembros de la institución asumen para resolverlos, resulta un paso fundamental y previo a la definición de estrategias de acción.

El fortalecimiento de la capacidad de autoevaluación, permite al centro educativo estar en mejores condiciones para: (i) adaptarse a las variaciones del entorno, (ii) fijar puntos de partida y otros de llegada que involucren distintas propuestas de trabajo, (iii) definir líneas de acción claras y compartidas, (iv) economizar esfuerzos y tiempo personales potencializándolos en otros colectivos.

Trabajar esta capacidad, supone -a nivel operativo- la posibilidad de llegar a determinados acuerdos básicos para comenzar a delinear una propuesta de trabajo conjunta. Entre los acuerdos a alcanzar resulta posible citar:

- La explicitación de ciertas ideas-fuerza que sirvan como referente del trabajo colectivo dentro del ámbito institucional.
- La definición y el análisis de un cierto estado de situación del que parta la propuesta de trabajo.
- La selección de problemas a trabajar.
- La definición de estrategias colectivas para su resolución, enmarcadas dentro de un lapso concreto y con la expectativa de alcanzar logros colectivos claros y posibles de evaluar.

2- Capacidad de gobernabilidad

Reconocer las dificultades que la institución plantea así como posibles vías para solucionarlas, parecería sin embargo no ser condición suficiente para implementar adecuadamente procesos de mejora. De poco vale trazar líneas de acción que luego no pueden ser llevadas a la práctica, si la institución permanece funcionando de forma desordenada o respondiendo todo el tiempo a las urgencias, sin la posibilidad de generar espacios que promuevan el aprendizaje institucional. Surge entonces como otra condición a alcanzar, el lograr un cierto clima de trabajo que habilite la reflexión desde la práctica y la construcción de nuevos escenarios desde los cuales impulsar acciones colectivas. Generar espacios que permitan ensayar modalidades alternativas de funcionamiento institucional, que inciten la creación de equipos funcionales de trabajo, la coordinación entre sectores, el establecimiento de criterios comunes y que permitan recuperar una visión global, dinámica y sistémica de la institución.

A nivel operativo, esta capacidad puede ser promovida a partir de acciones que apunten a:

- Generar espacios para el trabajo colectivo.
- Establecer momentos de clarificación que posibiliten intercambiar visiones y disipar dudas sobre las distintas propuestas de trabajo.
- Diseñar estructuras horarias que contemplen la presencia de espacios colectivos para la coordinación y el intercambio.
- Delegar tareas y responsabilidades involucrando distintos sectores del centro.
- Definir funciones y roles de acuerdo con las actividades propuestas.
- Elaborar estrategias colectivas para resolver conflictos con los que la institución se enfrenta habitualmente.
- Generar redes funcionales entre los distintos sectores que componen el centro.

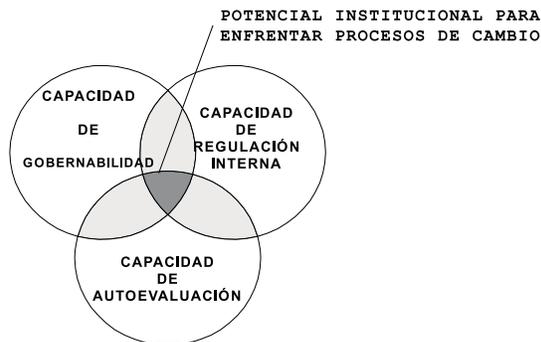
3- Capacidad de regulación interna

Independientemente de la organización interna que la unidad educativa logre consolidar, los cambios en el entorno se suceden en forma constante y dinámica. Este fenómeno lleva a que la institución necesite contar con mecanismos de regulación interna que le otorguen la posibilidad no sólo de ordenar sus prácticas, sino también de adaptarse a los cambios del contexto sin que ello afecte su normal funcionamiento.

Estos mecanismos están representados por los sistemas de evaluación e información institucional. Ambos sistemas aportan al centro insumos para el análisis, a partir del seguimiento de los procesos en marcha y de la evaluación de resultados. Mientras que los sistemas de evaluación permiten contar con información oportuna y actualizada sobre los procesos puestos en marcha en la institución, los sistemas de información son los que permiten socializarla dando acceso a ella a todos los actores involucrados. Son los que en definitiva, aportan insumos para analizar el grado de impacto que están teniendo nuestras prácticas cotidianas - y las de otros - en el ámbito institucional, permitiendo consolidar verdaderos sistemas de retroalimentación en el centro. Ambos sistemas permiten recuperar la noción de proceso, evitando que las propuestas se diluyan en el tiempo y que las prácticas colectivas terminen convirtiéndose poco a poco en la sumatoria de prácticas individuales.

La consolidación de estrategias de trabajo coordinadas representa una gran fortaleza institucional, que es en definitiva la que habilita al centro a enfrentar con otras potencialidades los procesos de mejora o transformación. Analizando esta capacidad desde un nivel operativo, pueden señalarse entre otras acciones a seguir las de:

- Fijar las metas de las actividades que se pretenden instrumentar.
- Definir indicadores e instrumentos que permitan su seguimiento y evaluación final.
- Diseñar estrategias para dar difusión a la información relevada, definiendo qué informar, a quién(es) y en qué momentos.
- Establecer rutinas de comunicación que generen redes funcionales entre los distintos sectores institucionales involucrados.



El promover desde la gestión institucional el desarrollo de las capacidades de autoevaluación, gobernabilidad y regulación interna, implica, en definitiva, integrar estrategias de revisión constante de las prácticas colectivas que conduzcan al establecimiento y consolidación de una cultura promotora del cambio.

Bibliografía

- AGUERRONDO, I. 1994 **El planeamiento como instrumento de cambio**. Buenos Aires: Troquel
- ANTÚNEZ, S. y otros. 1996 **Del proyecto educativo a la programación de aula**. Barcelona: Graó.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. 1990 "La innovación y la organización escolar" En Pascual, R **La gestión educativa ante la innovación y el Cambio**. Madrid: Narcea.
- GAIRÍN, J. y otros 1994 **Organización de Centros Educativos. Aspectos Básicos**. Barcelona: Praxis.
- SENGE, P 1992 **La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la Organización Inteligente**. Barcelona: Granica.

** Magister en Investigación Educativa, Especialista en Diagnóstico Institucional.*

CALIDAD MÁS ALLÁ DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

*Lic. Juan Carlos García Pais**

Las instituciones educativas que no se han replanteado su rol tienen como única opción: pueden cambiar si quieren sobrevivir y progresar o pueden no cambiar si lo que buscan es quedar obsoletas y desaparecer. Esta imperiosa necesidad de mejora continua no implica necesariamente que las cosas se hagan mal, sino que quedan rápidamente descontextualizadas frente a las nuevas demandas externas, cada día más vertiginosas y exigentes, lo que lleva a un proceso de adaptación permanente.

El proceso de Calidad o mejora continua, recoge los principios de la Investigación – Acción por medio de los cuales, a través de un proceso reflexivo circular permanente, se comienza por planificar la acción contemplando la situación y el contexto, luego se ejecuta, después se comprueba y si no es totalmente satisfactorio se corrige; este círculo se repite ininterrumpidamente en la búsqueda constante de la excelencia. En ese proceso continuo, Aguerrondo (1995) nos plantea que la gestión eficaz de las instituciones educativas no pasa por administrarlas, sino por guiarlas hacia su transformación. Esta transformación requiere un modelo conflictivo de soluciones no tradicionales a problemas tradicionales, e implica una conducción dirigida hacia el mejoramiento de la calidad de la enseñanza a través del compromiso con el cambio constante y activo.

Aguerrondo sostiene que para solidificar el cambio, ese camino hacia la calidad debe girar en torno a tres ejes fundamentales: el epistemológico, el pedagógico y el social. En el eje epistemológico, la transformación pasa no sólo por la comprensión y explicación de los fenómenos desde una perspectiva clásica, sino también por la posibilidad de aplicar creativamente lo que se sabe para operar sobre la realidad actual. El proceso de enseñanza debe buscar el desarrollo del pensamiento crítico y creador en los alumnos; debe estimular la discusión y el intercambio de las distintas ópticas, no a través de la fragmentación de los núcleos conceptuales básicos de las distintas disciplinas, sino a través de la integración de los mismos. En el eje pedagógico, la transformación pasa por establecer una propuesta respetando las características propias de cada etapa de la vida del educando e integrando al docente en la toma de decisiones sobre la calidad de la enseñanza. En el eje social, la educación, además de la transmisión de valores básicos y de lograr el aprendizaje de conductas que posibiliten el desarrollo de una sociedad democrática, solidaria y participativa, debe brindar la formación en habilidades básicas para la incorporación del sujeto a la vida activa y su aporte científico para el desarrollo.

Aplicado el cambio y la mejora continua, sobre la base que plantea Aguerrondo, la institución desarrolla un conjunto de características propias y de su servicio que “aparentemente” satisfacen las necesidades de los consumidores y de los grupos de interés.

Decimos aparentemente porque la tarea aún no concluye; no se puede cometer el error de considerar que con la mejora en el proceso de enseñanza una institución obtendrá el reconocimiento social de servicio educativo de alta calidad. Se debe tener en cuenta que quienes juzgan y confieren la aptitud a una institución de satisfacer sus necesidades son los consumidores, ya sean estos internos o externos; las respuestas de ellos son las que mantendrán viva y competitiva a la institución, no la propia opinión de la organización. Mejorando los procesos de enseñanza y la participación docente, podremos llegar a obtener una enseñanza de alta calidad, pero esto no alcanza para obtener una calificación de servicio educativo de alta calidad a los ojos de quienes lo juzgan.

Por esa simple razón, si lo que buscamos es un mayor apoyo a nuestro proyecto, para volcar recursos al desarrollo de una mejora constante en la calidad de la enseñanza y para lograr un mayor alcance en la extensión de nuestros servicios, debemos encarar otras acciones complementarias más allá del propio proceso de enseñanza.

En la educación, el consumidor intercambia un desempeño dirigido a la mente con resultado a largo plazo; por ello, la percepción de riesgo que tiene previo a la elección de un centro de estudios es mayúsculo y la decisión final queda limitada a la imagen que posee de las distintas instituciones. La imagen de la institución es el conjunto de creencias, ideas e impresiones que las personas tienen de la misma y le asignan un lugar en relación con las otras instituciones competitivas. Esta imagen se desarrolla a partir de la manifestación de dimensiones tan abstractas como la calidad del servicio educativo y su calificación por medio de atributos (satisfactorio, indiferente, insatisfactorio), lo que determinará la reputación en cada uno de los mercados vinculados a la institución.

La calidad percibida del servicio dependerá sobremedida de la calidad de la interacción entre el consumidor (padres y alumnos) y el prestador (institución). Como en el intercambio de servicios, la calidad depende además del usuario, del prestador del servicio y de la calidad del servicio en sí mismo; el cliente no sólo juzga los servicios por su calidad técnica, sino también por su calidad funcional. Si bien existen distintas opiniones al respecto, la calidad funcional del servicio es evaluada fundamentalmente desde tres dimensiones: confianza, empatía y tangibilidad.

Desarrollar y fomentar la confiabilidad implica destinar recursos para crear un ambiente favorable en la institución, donde todos sus integrantes estén consustanciados con el proyecto. La calidad la hace el ser humano, lo que determina que la capacidad, innovación e involucramiento de la gente que integra la organización sean claves para el éxito. Para desarrollar una cultura organizacional donde tanto el personal docente como el no docente, independientemente de su nivel y su función, esté consustanciado con el proyecto de centro, como primera condición, se necesitan líderes fuertes y apasionados por la perfección, ya que estos son el alma de una estrategia de servicios centrada en la confiabilidad.

El líder como impulsor del cambio debe asumir que nada es eterno; los valores culturales, la estructura demográfica, la economía, la política, la tecnología y la competencia, cambian. El escenario es distinto en cada contexto histórico; asumir estos cambios e internalizarlos para conocer el entorno en cada momento, es fundamental para prestar un servicio adecuado a las necesidades. Un papel clave de los líderes es dirigir las estrategias y apuntar el proyecto de centro a los cambios que se presentan en el campo de acción, siendo primordial la información para poder procesar éstos. Para efectivizar el cambio, es necesario desarrollar el concepto de cliente interno y relevar las necesidades del personal, alumnos y padres. Conocer la credibilidad del cliente interno en las propuestas de la dirección e informar y capacitar a todos los funcionarios de la institución, así como darles participación en las opiniones, recoger y discutir sus puntos de vista, es fundamental para lograr el involucramiento y compromiso del personal y contribuirá además a elaborar una única visión de centro compartida por todos.

Todos deben comprender el objetivo, el significado de la importancia de su trabajo y cómo se relaciona e interactúa con el trabajo de los demás. El trabajo en equipo y la fluidez de las comunicaciones interpersonales son elementos cruciales. La falta de comprensión, cooperación y comunicaciones, entre el personal, conspiran contra la confiabilidad y la construcción favorable de la imagen institucional. La visión de los funcionarios acerca de la identidad y de las fortalezas de la institución es crítica, ya que la construcción de la imagen comienza con la comunicación de los propios empleados del centro hacia fuera del mismo. Instaurar como filosofía de gestión la mentalidad de servicio en todos los funcionarios y actividades es una tarea imprescindible, para poder favorecer las comunicaciones internas y externas de la institución.

Generando el ambiente propicio, facilitaremos el desarrollo de nuevos servicios, lo que es clave para ubicarse como una entidad innovadora y a partir de las necesidades de los mercados. Son estos los que definen sus demandas, por lo que habrá que encontrar oportunidades y planificar y testear los

nuevos servicios. Por ello deberemos estar alertas y atender tanto las necesidades implícitas como las explícitas de los consumidores y ser lo suficientemente proactivos como para responder a apetencias latentes que puedan marcar una diferencia a nuestro favor. Tengamos en cuenta que atender las necesidades implícitas solamente marcará nuestra discreta subsistencia, ya que aumentando el grado de cumplimiento de estas expectativas, no aumentaremos la satisfacción del consumidor, pero su incumplimiento hará que lo perdamos definitivamente (al elegir una institución los padres se preocuparan por servicios adicionales, pero darán por descontado que sus hijos aprenderán a leer y escribir). Sin embargo las necesidades explícitas y las latentes son las que determinan la elección y crean fidelidad. Las necesidades explícitas están compuestas por aquellas características del servicio que no componen su núcleo central, sino que se refieren a funcionalidades complementarias (que se enseñe idiomas e informática y se desarrollen actividades deportivas, artísticas y comunitarias); las expectativas latentes son aquellas que el cliente no manifiesta, porque no sabe que las tiene y al lograr determinados servicios la satisfacción aumenta rápidamente (nadie hubiera pedido educación a distancia hasta que apareció).

La confianza también se obtiene a través de no cometer errores, ya que las fallas ocurren en presencia del usuario; por lo tanto, cuidar todos los detalles para evitar estas circunstancias es vital. Pero cuando se cometen fallas, hay que tener capacidad de respuesta rápida; recordemos que un usuario presta más atención al desempeño cuando algo sale mal, por lo que es necesario iniciar las acciones correctivas tan pronto sea posible. Desde el punto de vista de la psicología social, los usuarios reaccionan con indiferencia ante los servicios de rutina, en cambio cuando se enfrentan ante una situación no rutinaria salen de la indiferencia y evalúan cómo la institución maneja esa situación; por ello tener en cuenta el factor molestia que tiene el usuario y esforzarse en resolver rápidamente los problemas logra efectos muy importantes a favor de la confiabilidad.

La empatía, como elemento sustancial, implica que el usuario sienta realmente que los representantes de la institución se ponen en su lugar y tratan de brindarle soluciones y no que le coloquen trabas o que le ocasionen molestias. Aunque el servicio esté estandarizado y se ajuste a los criterios de la correcta ejecución, en la medida de las posibilidades y sin caer en privilegios o inequidades, debemos contemplar la satisfacción de las necesidades del consumidor, por más subjetivo que este sea. Cuando lo que se evalúa en lugar de un objeto es esencialmente un desempeño, los requisitos del usuario se constituyen en el principal elemento de medición. Para transmitir confianza y empatía, es un elemento fundamental la creación de lazos estructurales con los usuarios. En un servicio de alta implicancia como la educación (dependiendo del nivel de enseñanza), los padres y alumnos necesitan relaciones continuas y personales con los representantes de la organización, quieren que estos representantes sean los que se preocupen por ellos y los conozcan. El terreno es fértil y las puertas ya están abiertas; consideremos que quien ya se acercó y optó por la institución, se compromete con la misma por el mero hecho de haberla elegido, por haber decidido por alguna razón, que el servicio de esta representa la mejor alternativa disponible a sus medios e intereses.

La base de esta proposición radica en que implica mucho menos esfuerzo enfocarse hacia mantener a los alumnos actuales y su núcleo, que asumir la pérdida de ellos y contrarrestarlo con nuevos alumnos; su propósito central es desarrollar usuarios que se alegran de haber escogido la institución, que perciben que reciben valor agregado y que además se sienten estimados. Si se logra esto, no solo se reduce sustancialmente la deserción, sino que además, padres, alumnos y exalumnos transmitirán información verbal favorable de la institución e incluso pueden estar dispuestos a asumir un costo extra por el beneficio que el servicio les reporta. Desarrollar el marketing de relaciones, además de lazos sociales y económicos, implica consolidar las relaciones con lazos estructurales, ya que el intercambio es fundamentalmente de corte emocional. Por lo tanto los esfuerzos que se realicen por forjar, cultivar y fortalecer la relación con padres, alumnos y exalumnos son pilares para lograr una formación y transmisión de imagen positiva hacia los distintos públicos. Estas relaciones crean un alto compromiso y al constituirse por sí mismas en servicios valiosos, se erigen como elementos no fáciles de imitar y marcan una ventaja competitiva fundamental en la imagen de una institución enfocada a la calidad.

El servicio educativo, como los demás servicios, al no poder palparse, tocar, oler, ni probar antes de consumirlo, dificulta la elección del consumidor. Ante propuestas similares de ubicación, religión, precio y extensión del servicio, el consumidor dispone como únicos factores de elección la propia experiencia pasada (si la tuvo), la recomendación de referentes confiables y la visualización de elementos que le ayuden a terminar de construir la imagen de cada institución. Frente a esta situación, y considerando que no hay imágenes sin objetos, a través de la tangibilización del servicio, la institución educativa debe contribuir a brindar al consumidor los suficientes elementos visuales que contribuyan a construir la imagen. Se deben establecer pautas de estilo congruentes con la imagen que se quiere transmitir, que determinarán todos los aspectos de la recepción y atención al público: desde el logotipo, los elementos de identificación externa, la señalización interna, los uniformes del personal, las tarjetas de presentación personal, las características del papel, formularios y sobres, el diseño y decoración de las instalaciones, hasta el lenguaje de atención.

Un buen ambiente es un ambiente cálido, por lo que no se deben descuidar la estética de los locales, que debe llamar a entrar; la higiene e iluminación que deben ofrecer seguridad y confianza; tampoco se puede descartar la animosidad que brinda una música adecuada. Es importante también disponer visiblemente de materiales y equipamiento complementario que ayudan a la prestación de un servicio de alta calidad, como computadores, televisores, proyectores, etc., que dan la idea de una puesta al día tecnológica, sin descuidar las bibliotecas completas y funcionales.

Teniendo en cuenta que el primer contacto del público con la institución es crítico, porque solo hay una oportunidad para causar una primera buena impresión, se pueden estandarizar los estilos de lenguaje para la atención personal o telefónica del público, capacitándose al personal a esos efectos, lo cual contribuye a otorgar homogeneidad y calidad de servicio. Consideremos que en un nivel donde las cosas son lo que no parecen, el lenguaje juega un rol muy especial; capitalizar el lenguaje implica esforzarse por interpretar lo dicho y lo no dicho por los consumidores; recién a partir de ello hay que construir lo que se debe decir y lo que no, por parte del personal. El lenguaje construye relaciones y vínculos, conocer lo que vincula a un consumidor con un servicio marcará el la ubicación apropiada y transmitirlo eficazmente a través de una propuesta que exponga claramente los beneficios en una forma exclusiva y atrayente, contribuirá al éxito. En definitiva, el entorno con sus elementos materiales e inmateriales debe convertirse en una invitación a desarrollar de la manera más eficaz, íntegra y agradable los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Resumiendo, una gestión orientada hacia la Calidad Total se basa en tener como norte la satisfacción del consumidor en todas sus dimensiones, la mejora continua, la participación y el desarrollo del personal, y fundamentalmente una visión que apunte hacia fuera de la organización en la búsqueda de resultados a largo plazo. Cuando se adopta la postura de que la organización está formada por fuerzas relacionadas, se pueden crear organizaciones con capacidad de aprender, en las que las personas amplían constantemente su competencia y existe una aspiración colectiva al aprendizaje constante, donde existen visión y valores compartidos.

Bibliografía.

AGUERRONDO, I. 1994 **El planeamiento educativo como instrumento de cambio**. Buenos Aires: Troquel.

BRASLAVSKY, C. 1990 **Conducción educativa y calidad en la enseñanza media**. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CARR, W. 1997 **Calidad de la enseñanza e investigación-acción**. Barcelona: Diada.

FRIGERIO, G. y otros. 1995 **El sistema educativo como ámbito laboral**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

MANES, J. M. 1997 **Marketing para Instituciones Educativas**. Barcelona: Granica.

** Lic. en Administración y Diplomado en Educación. Especialista en Marketing educativo.*

APORTES AL PERFIL SOCIOECONÓMICO DE LA POBLACIÓN DOCENTE

*Mag. Renato Opertti**

I. Introducción

La Universidad ORT, a través del Departamento de Ciencias Políticas y Sociales de la Facultad de Administración y Ciencias Sociales y a partir de la iniciativa del Decano Dr. Gaston Labadie de promover espacios de investigación, participó conjuntamente con el CIESU (Centro de Investigaciones y Estudios Sociales Uruguay), del Proyecto “Docentes en Latinoamérica: carreras e incentivos en Uruguay”. El mismo fue realizado, durante los años 1998-1999, con la asistencia del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) la cual se obtuvo a través de un concurso de proyectos de la región¹. En este artículo, se presenta parcialmente uno de los variados productos de la investigación, que consiste básicamente en el análisis del perfil socioeconómico de la población docente a través de la información brindada por la Encuesta de Hogares que realiza el Instituto Nacional de Estadística (INE). Cabe indicar que la muestra es representativa del país urbano, es decir, de Montevideo por un lado, y por otro, de las localidades de 900 o más habitantes en el Interior del país. La investigadora responsable del Proyecto es la Dra. Juliana Martínez y en particular en este documento, colaboró en el procesamiento de la información la Lic. Alejandra Erramuspe.

A efectos del análisis, se consideran, en los casos en que se estime conveniente, dos años de Encuesta (1993 y 1997) con el objetivo de observar si existen variaciones durante la década de los noventa, sobre muestras de aproximadamente 300 casos para Montevideo y de 400 para el Interior Urbano respectivamente (Cuadro Nro. 1).

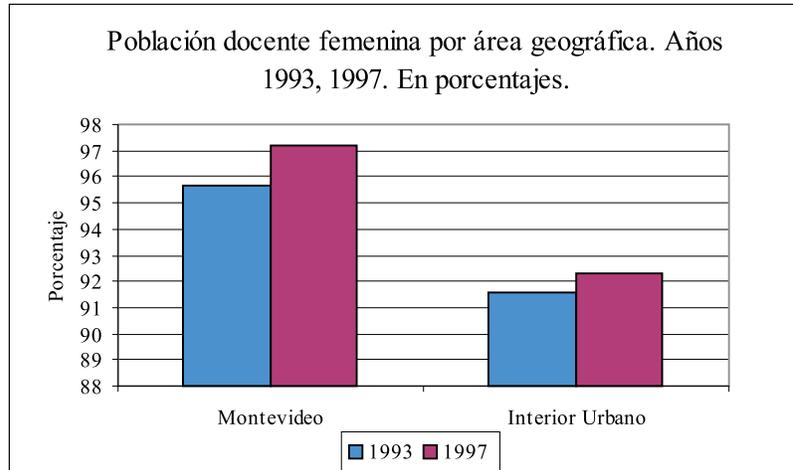
Cuadro Nro. 1 :		
Número de Encuestas de Hogares con información sobre Población Docente por Area Geográfica. Años 1993 y 1997.		
Años	Montevideo	Interior Urbano
1993	322	439
1997	320	377

FUENTE : Proyecto ORT/CIESU/BID sobre Carrera Docente en base a la información proporcionada por la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE).

II. Principales características demográficas y sociales

Como era de esperar, la feminización de la población docente es muy alta, situable por encima del 90.0% y con una leve mayor incidencia en Montevideo que en el Interior (97.2% y 92.3% respectivamente al año 1997, Gráfico Nro. 1).

Gráfico Nro.1



La población docente que actualmente trabaja se concentra mayoritariamente en los tramos etarios de 25 a 39 y de 45 a 54, con la particularidad de que la del Interior presenta una estructura más envejecida que la de Montevideo. **Casi uno de cada dos docentes en el Interior Urbano tienen entre 40 y 54 años mientras que esa relación se verifica para el tramo 25-39 en Montevideo.** Por otra parte, los más jóvenes, menores a 25 años, son entre el 5% y el 6% del total, lo cual indica que el ingreso a la carrera docente es relativamente tardío, seguramente asociado a una elevada sobrepermanencia en la Educación Media y Terciaria. Cabe señalar que dada la necesidad de contar con maestros para poder cubrir las demandas de servicios en expansión como por ejemplo para la Educación Inicial así como para reponer la población que se retira por edad o deja la profesión, el ingreso a la carrera docente se da inmediatamente después de egresar.

Lógicamente, los docentes no activos son mayoritariamente de 55 años o más aun cuando hay una relativa alta proporción de población en edades más jóvenes. **Los menores a 55 años son el 15.3% en Montevideo y el 23.6% en el Interior Urbano**, lo cual señala que hay un sector de población que no ejerció nunca o más bien, abandonó la carrera docente. Estos niveles de inactividad no podrían ser explicados por la falta de oportunidades de trabajo ya que se trata de una profesión con la característica de empleo seguro. Tenderíamos a hipotetizar que **la condición de no activo surge de una evaluación del costo-beneficio de ejercer la docencia respecto a otros tipos de actividades.** Precisamente en el Interior, donde se verifican relaciones más de orden tradicional en cuanto al ejercicio de los roles familiares, es donde se observa la mayor cantidad de población no activa (Cuadros Nros. 2 y 3).

Cuadro Nro. 2:			
Población Docente en Montevideo por condición de actividad según tramos etarios, 1997. En porcentajes.			
Tramos etarios	Total de Docentes	Docentes activos	Docentes no activos
Total	100.0	100.0	100.0
Menor a 25	3.4	5.5	0.7
Entre 25 y 39	27.2	45.4	2.9
Entre 40 y 54	25.9	36.6	11.7
55 años o más	43.4	12.6	84.7
Número de encuestas	320	183	137
FUENTE : Proyecto ORT/CIESU/BID sobre Carrera Docente en base a la información proporcionada por la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE).			

Cuadro Nro. 3:			
Población Docente en el Interior Urbano por condición de actividad según tramos etarios, 1997. En porcentajes.			
Tramos etarios	Total de Docentes	Docentes activos	Docentes no activos
Total	100.0	100.0	100.0
Menor a 25	4.8	6.6	1.5
Entre 25 y 39	24.9	36.9	3.7
Entre 40 y 54	37.9	49.0	18.4
55 años o más	32.4	7.5	76.5
Número de encuestas	377	241	136
FUENTE : Proyecto ORT/CIESU/BID sobre Carrera Docente en base a la información proporcionada por la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE).			

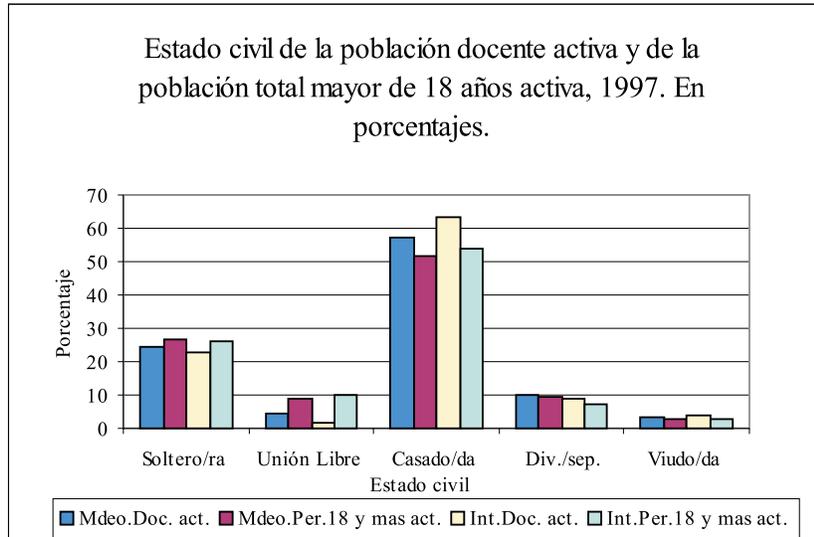
Entre los docentes activos, predominan claramente los casados en valores cercanos al 60.0% mientras que los solteros son entre una quinta y cuarta parte. Es de destacar el alto nivel de formalización de la situación de estado civil, ya que solamente un 1.0% y un 4.0% viven en unión libre. Comparativamente con **la población activa de 18 años o más, las uniones libres son en Montevideo el doble que entre los docentes activos y diez veces más en el Interior Urbano** (Gráfico Nro. 2). Estas variaciones podrían señalar que el ejercicio de la profesión docente lleva implícito la estabilidad de los arreglos familiares en el seno de sus propios hogares.

Entre la población no activa, prevalecen los casados, entre aproximadamente un 40.0% en Montevideo y un 50.0% en el Interior Urbano, donde seguramente se refleja la importante proporción de personas en edad activa y que no trabajan. Las viudas representan por lo menos un 30.0%, asociado a la existencia de tasas diferenciales de esperanza de vida por género (más alta entre las mujeres, Cuadros Nros. 4 y 5).

Cuadro Nro. 4:			
Población Docente en Montevideo por condición de actividad según estado civil, 1997. En porcentajes.			
Estado civil	Total de Docentes	Docentes activos	Docentes no activos
Total	100.0	100.0	100.0
Soltera/o	19.1	24.0	12.4
Unión Libre	2.8	4.4	0.7
Casada/o	50.6	57.4	41.6
Divorciado/separado	10.0	10.0	8.8
Viudo/a	17.5	3.3	36.5
Número de encuestas	320	183	137
FUENTE : Proyecto ORT/CIESU/BID sobre Carrera Docente en base a la información proporcionada por la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE).			

Cuadro Nro. 5:			
Población Docente en el Interior Urbano por condición de actividad según estado civil, 1997. En porcentajes.			
Estado civil	Total de Docentes	Docentes activos	Docentes no activos
Total	100.0	100.0	100.0
Soltera/o	19.6	22.8	14.0
Unión Libre	1.1	1.7	0.0
Casada/o	59.2	63.1	52.2
Divorciado/separado	7.2	8.7	4.4
Viudo/a	13.0	3.7	29.4
Número de encuestas	377	241	136
FUENTE : Proyecto ORT/CIESU/BID sobre Carrera Docente en base a la información proporcionada por la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE).			

Gráfico Nro.2



Los docentes activos se caracterizan mayoritariamente por ser esposas del jefe de hogar (entre 50% en Montevideo y 55% en el Interior Urbano), lo cual está asociado a la feminización de la carrera y asimismo, en virtud de que la gran mayoría reside en hogares con presencia del cónyuge, es el hombre que se declara como jefe de hogar. La proporción de jefas de hogar es más alta en Montevideo (26.8% y 17.4% respectivamente) mientras que la condición de hija del jefe tiene mayor incidencia en el Interior (25.3% y 17.5% respectivamente).

La proporción de esposas del jefe de hogar tiende a ser aun mayor entre los docentes no activos menores de 55 años (66.7% en Montevideo y 76.7% en el Interior Urbano, Gráfico Nro. 3), lo cual refuerza la idea de que el no ejercicio de la docencia puede estar asociado al cumplimiento de tareas en el seno del hogar. Por otra parte, la mayoría de los docentes no activos son jefes de hogar (uno de cada dos en Montevideo y cuatro de cada diez en el Interior Urbano), asociado a las situaciones de viudez (Cuadros Nros. 6 y 7).

Relación con el jefe de hogar	Total de Docentes	Docentes activos	Docentes no activos
Total	100.0	100.0	100.0
Jefe	37.5	26.8	51.8
Esposa/o	45.6	50.8	38.7
Hija/o	10.3	17.5	0.7
Otros	6.6	4.9	8.8
Número de encuestas	320	183	137

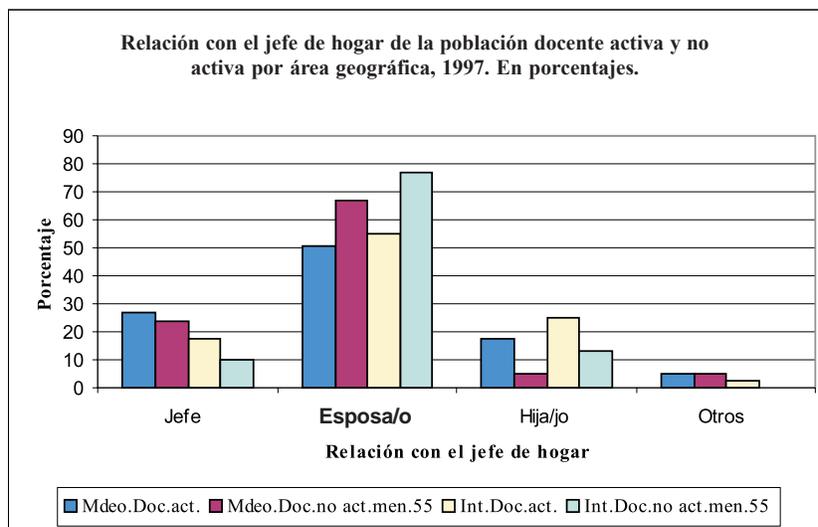
FUENTE : Proyecto ORT/CIESU/BID sobre Carrera Docente en base a la información proporcionada por la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Cuadro Nro. 7:
Población Docente en el Interior Urbano por condición de actividad según estado civil, 1997. En porcentajes.

Relación con el jefe de hogar	Total de Docentes	Docentes activos	Docentes no activos
Total	100.0	100.0	100.0
Jefe	26.0	17.4	41.2
Espos/a	52.0	54.8	47.1
Hijo/ja	17.2	25.3	2.9
Otros	4.8	2.5	8.8
Número de encuestas	377	241	136

FUENTE : Proyecto ORT/CIESU/BID sobre Carrera Docente en base a la información proporcionada por la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Gráfico Nro. 3



En la población docente activa, predomina nítidamente la constitución nuclear de hogar, en valores próximos al 70.0% mientras que uno de cada cinco hogares son extendidos. Asimismo, entre los no activos, entre una cuarta y quinta parte son jefaturas unipersonales vinculado también a tasas diferenciales de esperanza de vida por género (Cuadros Nros. 8 y 9).

Cuadro Nro. 8:

Población Docente en Montevideo por condición de actividad según constitución del hogar, 1997. En porcentajes.

Constitución del hogar	Total de Docentes	Docentes activos	Docentes no activos
Total	100.0	100.0	100.0
Unipersonal	13.8	5.5	24.8
Nuclear (1)	57.5	68.9	42.3
Extendido (2)	25.6	22.4	29.9
Compuesto (3)	3.1	3.3	2.9
Número de encuestas	320	183	137

FUENTE : Proyecto ORT/CIESU/BID sobre Carrera Docente en base a la información proporcionada por la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE).

NOTAS : (1) Integrado por jefe y/o cónyuge e hijos/as.

(2) Integrado por jefe y/o cónyuge e hijos/as así como otro familiar.

(3) Incluye un amigo/a.

Cuadro Nro. 9:

Población Docente en el Interior Urbano por condición de actividad según constitución del hogar, 1997. En porcentajes.

Constitución del hogar	Total de Docentes	Docentes activos	Docentes no activos
Total	100.0	100.0	100.0
Unipersonal	9.3	3.3	19.9
Nuclear (1)	66.8	73.0	55.9
Extendido (2)	22.5	22.8	22.1
Compuesto (3)	1.3	0.8	2.2
Número de encuestas	377	241	136

FUENTE : Proyecto ORT/CIESU/BID sobre Carrera Docente en base a la información proporcionada por la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE).

NOTAS : (1) Integrado por jefe y/o cónyuge e hijos/as.

(2) Integrado por jefe y/o cónyuge e hijos/as así como otro familiar.

(3) Incluye un amigo/a.

Más de nueve de cada diez docentes residen en hogares en condiciones de integración social (Necesidades Básicas Satisfechas e ingresos por encima de la línea relativa de pobreza), con valores muy similares en Montevideo e Interior Urbano (92.8% y 96.6% respectivamente). Dentro de un cuadro general de escasas variaciones, los docentes menos pobres son los no activos en Montevideo (95.6%) y los activos del Interior (97.1%). La pobreza reciente (hogares con insatisfacción de ingresos medida en términos relativos ² y con Necesidades Básicas Satisfechas) afecta típicamente a las clases medias que se empobrecen por pérdida de fuentes de empleo y de capacidad adquisitiva del salario. Estas pérdidas se reflejan en procesos de movilidad social descendente que inciden principalmente en el bienestar de los asalariados, entre los cuales los docentes constituyen una categoría muy significativa.

La incidencia de la pobreza reciente en Montevideo más que duplica el valor registrado en el Interior Urbano (6.9% y 3.2% respectivamente). Las diferencias se deben principalmente a la relativa alta proporción de pobres recientes entre los docentes activos de Montevideo (8.7%). Mientras que entre los no activos, no hay variaciones importantes entre Montevideo e Interior, sí las hay entre los activos (8.7% y 2.9% respectivamente, Cuadros Nos. 10 y 11), lo cual pautaría que **el empobrecimiento de las clases medias afectaría en una proporción mayor a los docentes activos de Montevideo**. Esto podría también señalar que el ingreso del docente residente en Montevideo tiene mayor incidencia en la situación socioeconómica del hogar que en el Interior.

La información procesada a partir de las Encuestas de Hogares del período 1993-1997, **indica un crecimiento de los niveles de pobreza reciente en el país urbano a partir de 1994** donde se registran los valores más bajos de los últimos cinco años (2.5% y 1.1% respectivamente). Particularmente, entre los docentes activos de Montevideo, sube de 3.4% a 8.7% y asimismo, también crece entre los activos del Interior y los no activos de Montevideo (Gráficos Nros. 4 y 5).

Este aumento de la pobreza se da en un contexto donde se registra un sostenido y leve crecimiento del salario real docente desde 1996 a la fecha³, aun cuando podría vincularse al posible deterioro en las condiciones de trabajo entre los hogares con población docente. Asimismo, no es de esperar que el crecimiento de los ingresos reales docentes modifique sustantivamente la condición socioeconómica del hogar dados los bajos salarios y los reducidos crecimientos que se verifican en el sector.

Cuadro Nro. 10:

Población Docente en Montevideo por condición de actividad según tipología de pobreza (1), 1997. En porcentajes.

Tipología de pobreza	Total de Docentes	Docentes activos	Docentes no activos
Total	100.0	100.0	100.0
Hogares en condiciones de integración social (2)	92.8	90.7	95.6
Hogares en situación de pobreza reciente (3)	6.9	8.7	4.4
Hogares en situación de pobreza inercial (4)	0.3	0.5	0.0
Hogares en situación de pobreza crónica (5)	0.0	0.0	0.0
Número de encuestas	320	183	137

FUENTE: Proyecto ORT/CIESU/BID sobre Carrera Docente en base a la información proporcionada por la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE).

NOTAS: (1) La tipología de pobreza se calcula sobre la línea relativa de pobreza (se considera un hogar como pobre cuando el ingreso promedio por integrante del hogar es inferior al 50% del ingreso promedio del conjunto de la población).

(2) Tienen sus Necesidades Básicas Satisfechas (NBS) e ingresos por encima de la línea relativa de pobreza.

(3) Tienen sus Necesidades Básicas Satisfechas (NBS) e ingresos por debajo o iguales a la línea relativa de pobreza.

(4) Tienen sus Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) e ingresos por encima de la línea relativa de pobreza.

(5) Tienen sus Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) e ingresos por debajo o iguales a la línea relativa de pobreza.

Cuadro Nro. 11:
Población Docente en el Interior Urbano por condición de actividad según tipología de pobreza (1), 1997. En porcentajes.

Tipología de pobreza	Total de Docentes	Docentes activos	Docentes no activos
Total	100.0	100.0	100.0
Hogares en condiciones de integración social (2)	96.6	97.1	95.6
Hogares en situación de pobreza reciente (3)	3.2	2.9	3.7
Hogares en situación de pobreza inercial (4)	0.0	0.0	0.0
Hogares en situación de pobreza crónica (5)	0.3	0.0	0.7
Número de encuestas	320	183	137

FUENTE : Proyecto ORT/CIESU/BID sobre Carrera Docente en base a la información proporcionada por la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE).

NOTAS : (1) La tipología de pobreza se calcula sobre la línea relativa de pobreza (se considera un hogar como pobre cuando el ingreso promedio por integrante del hogar es inferior al 50% del ingreso promedio del conjunto de la población).

(2) Tienen sus Necesidades Básicas Satisfechas (NBS) e ingresos por encima de la línea relativa de pobreza.

(3) Tienen sus Necesidades Básicas Satisfechas (NBS) e ingresos por debajo o iguales a la línea relativa de pobreza.

(4) Tienen sus Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) e ingresos por encima de la línea relativa de pobreza.

(5) Tienen sus Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) e ingresos por debajo o iguales a la línea relativa de pobreza.

Gráfico N° 4

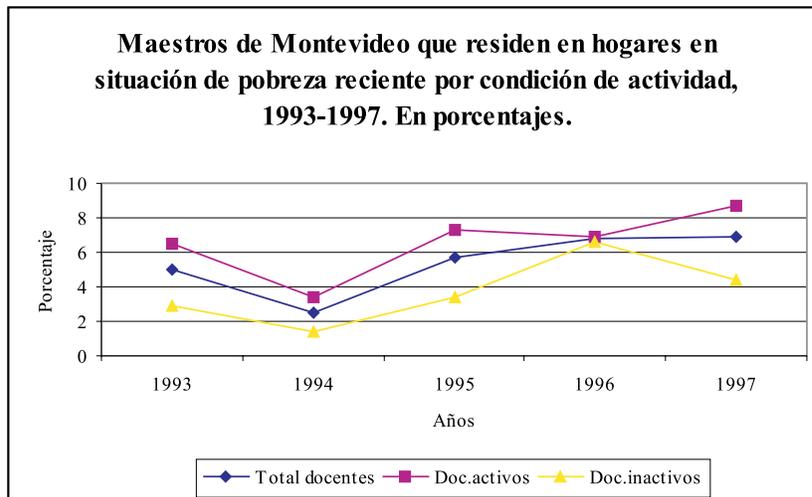
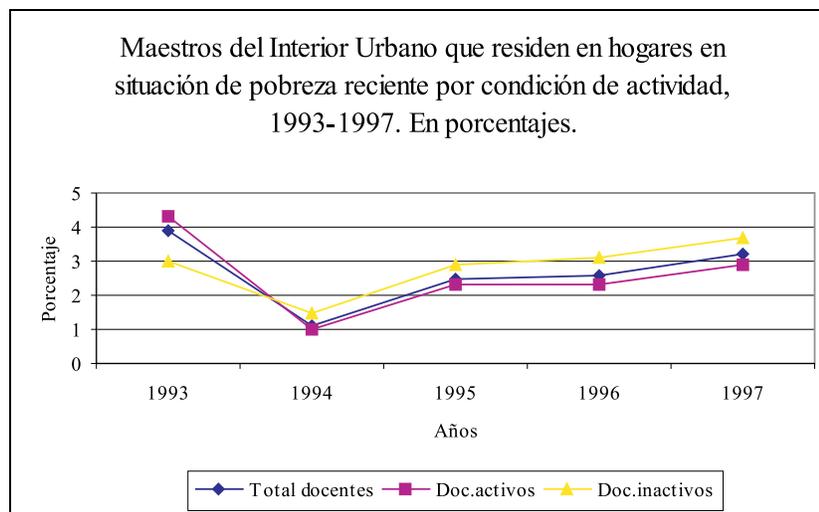


Gráfico N° 5



Los hogares no pobres son más del 90% entre la población docente contra valores del 70% en la población total en edades de 18 años o más. Las diferencias alcanzan a 30 puntos entre la población total adulta y los docentes no activos de Montevideo (65.6% y 95.6% respectivamente, Gráficos Nros. 6 y 7). Evidentemente, los hogares con población docente están en sensible mejor situación socioeconómica que el conjunto de la población.

Gráfico N° 6

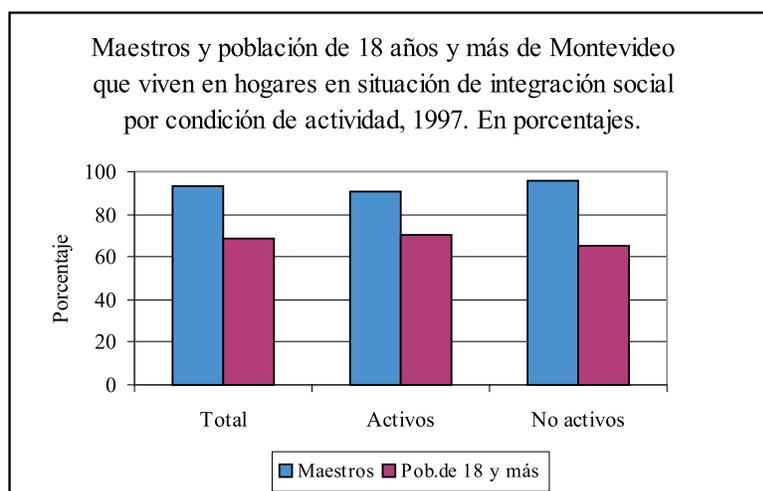
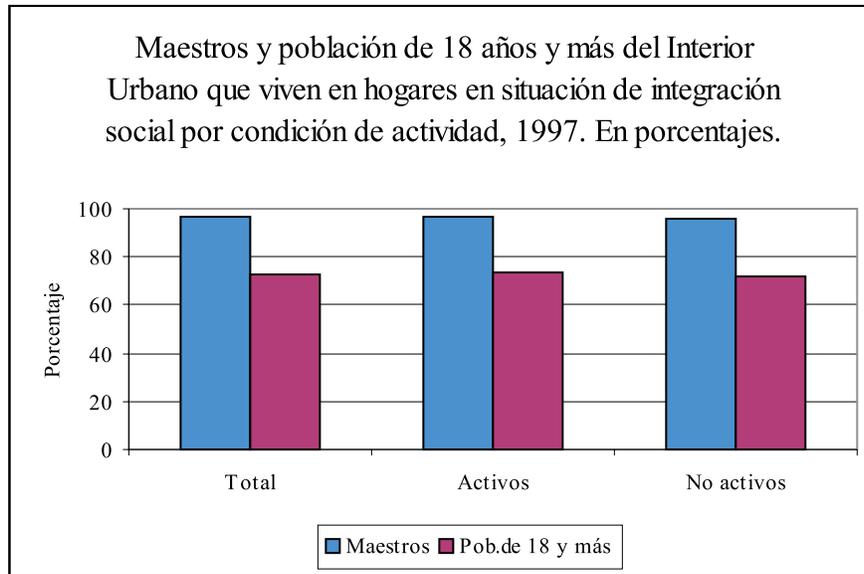
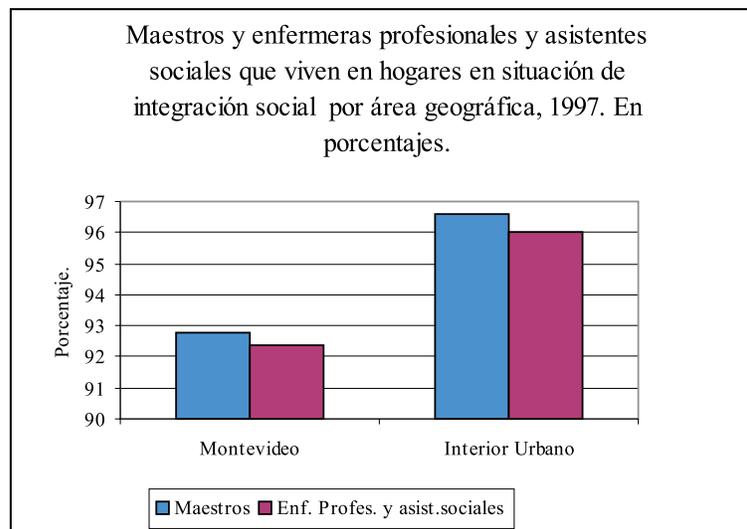


Gráfico N° 7



Si asimismo, comparamos la proporción de hogares no pobres de los docentes con profesionales de carreras universitarias con alto grado de feminización (grupo integrado por asistentes sociales y enfermeras⁴), no se verifican diferencias en el país urbano (Gráfico Nro. 8).

Gráfico N° 8



Los docentes más jóvenes de Montevideo, esto es, lo que estudiaron en la década de los 90, son relativamente más pobres que los que lo hicieron en las décadas de los 60 y 80, pero no así los de los 70. En el Interior Urbano, no se registran prácticamente diferencias socioeconómicas entre los docentes de diferentes generaciones.

Las diferencias de **Montevideo**, particularmente las registradas entre los docentes más jóvenes y otras generaciones, podrían indicar que la **opción docente en la década de los noventa atrae relativamente a personas de menor nivel socioeconómico en virtud de la corta duración de la carrera (tres años) con una opción de especialidad incorporada (Educación Inicial o Primaria Común) así como por la posibilidad de lograr una rápida inserción laboral**. Es interesante de observar que esta situación no se estaría dando en el Interior Urbano, donde las opciones de estudio terciario son muy reducidas en comparación con Montevideo, pero sí en esta última, donde quizás la democratización en el acceso a la Educación Media verificada a partir de la segunda mitad de los ochenta, principalmente en Secundaria⁵, esté abriendo posibilidades de estudio para sectores de clase media baja, que tiempo atrás, no tenían mayores expectativas de ingresar a la Educación Terciaria (Cuadro Nro. 12).

Cuadro Nro. 12:

Hogares en condiciones de integración social (1) por área geográfica según década en que estudiaron, 1997. En porcentajes.

Década en que estudiaron	Montevideo	Interior Urbano
Total	92.8	96.6
Década de los 60	96.6	97.8
Década de los 70	86.7	95.7
Década de los 80	90.9	93.3
Década de los 90	86.7	97.6
Número de encuestas	297	364

FUENTE : Proyecto ORT/CIESU/BID sobre Carrera Docente en base a la información proporcionada por la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE).

NOTA : (1) Tienen sus Necesidades Básicas Satisfechas (NBS) e ingresos por encima de la línea relativa de pobreza.

Conclusiones

El análisis del perfil socioeconómico de la población docente constituye un aspecto significativo en la conceptualización y la definición de políticas y programas dirigidos a mejorar las condiciones de trabajo y el ejercicio de la docencia. Del conjunto de información presentada, surgirían una serie de elementos a tener en cuenta:

En primer lugar, los docentes, mujeres en su casi totalidad y con predominio de las mayores de 40 años, residen en hogares que mayoritariamente presentan un alto grado de estructuración en la constitución familiar (casadas viviendo en hogares nucleares). La alta feminización provoca de hecho el surgimiento de una muy significativa proporción de mujeres que se desempeñan como esposas del jefe de hogar, lo cual tiene consecuencias no sólo en el plano de los roles familiares, sino también en la propia permanencia en la carrera docente (es alto el porcentaje de mujeres que dejan de trabajar a edades muy tempranas). Evidentemente, la evaluación negativa de las condiciones de trabajo puede incidir en dejar la profesión.

En segundo lugar, aun cuando se verifica un predominio importante de las constituciones nucleares con presencia del cónyuge, cabe destacar que aproximadamente una cuarta parte en Montevideo y menos de una quinta en el Interior, de los docentes activos, son mujeres jefas que han constituido su propio hogar, lo cual puede indicar dificultades socioeconómicas en presencia de hijos.

En tercer lugar, más del 90% de los docentes residen en hogares con Necesidades Básicas Satisfechas (NBI) y con suficiencia relativa de ingresos por integrante del hogar, que los ubica en una situación socioeconómica muy similar a las registradas entre asistentes sociales y enfermeras, y sensiblemente superior al conjunto de la población. No obstante lo cual, entre los años 1993 y 1997 se verifica un crecimiento de los hogares docentes con insuficiencia relativa de ingresos, que podría indicar efectos derivados del empobrecimiento de algunos sectores de clase media.

En cuarto lugar, los docentes montevidianos que estudiaron en la década de los noventa presentan algunas diferencias en el nivel socioeconómico respecto de generaciones anteriores (menor proporción de hogares socialmente integrados), lo cual puede estar asociado al impacto de la democratización en el acceso al Ciclo Básico y al Bachillerato Diversificado de Educación Media. Cabría preguntarse sobre los posibles impactos que dichos cambios en el capital social de los docentes pudieran tener en la calidad de los aprendizajes. Bajo esta preocupación, sería necesario profundizar en el desarrollo de programas de mejoramiento de las condiciones de trabajo y de ejercicio docente, que apunten a fortalecer cultural y socialmente a un sector clave en el logro de una sociedad más integrada.

** Magister en Investigación educativa. Asesor y consultor en organismos nacionales e internacionales.*

¹ El proyecto ha sido presentado y aprobado por la “Red de Centros de Investigación Aplicada” que funciona en la órbita del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

² Se considera un hogar como pobre cuando el ingreso promedio por integrante del hogar es inferior al 50% del ingreso promedio del conjunto de la población.

³ En 1999 se alcanzó el valor más alto del salario real docente del período 1985-1999.

⁴ Se agruparon estas dos disímiles profesiones para efectivamente tener un grupo de comparación, con altísima participación femenina y con un número suficiente de casos como para poder hacer comparaciones estadísticamente válidas.

⁵ La matrícula de Secundaria Pública Diurna creció, a nivel de todo el país, un 32.5% entre 1985 y 1997, un 26.0% en el Ciclo Básico (primeros tres años) y un 43.9% en el Bachillerato Diversificado (cuarto a sexto año).

PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO: UNA ALTERNATIVA REAL

*Mtra. Aída Torres **

*Lic. Guzmán Papa***

Introducción.

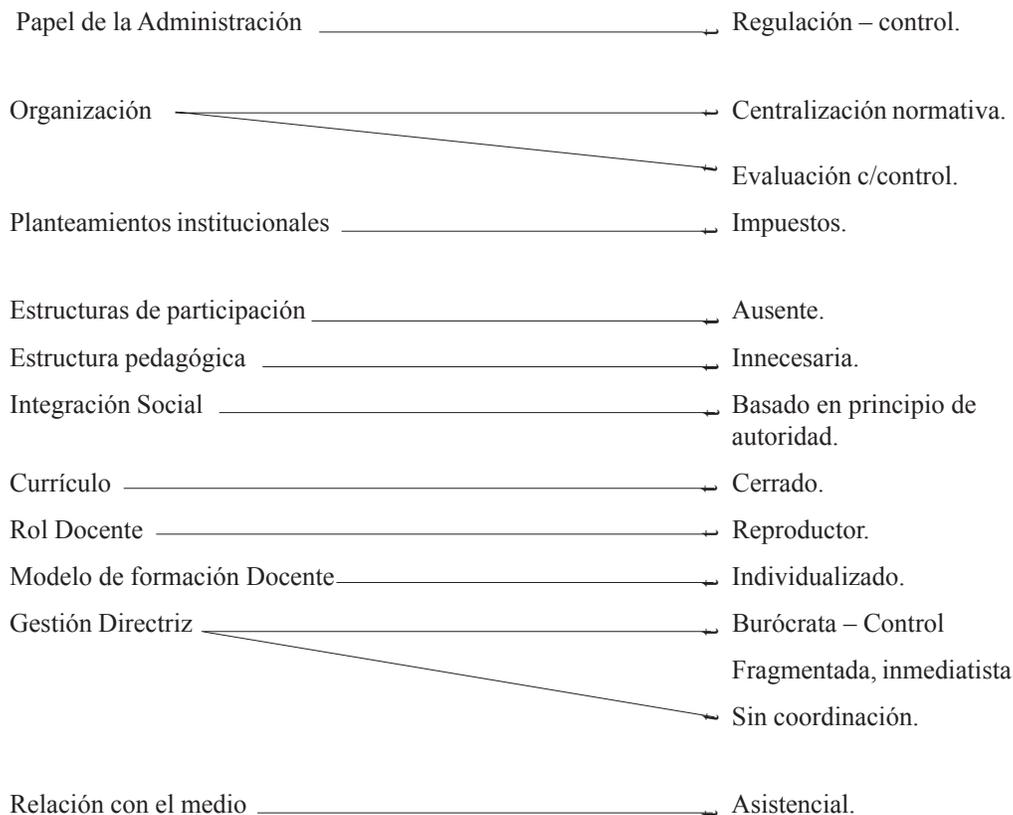
A partir de la década de los 80, en el marco de la Sociología de la Educación, emerge un nuevo paradigma, en el cual el centro educativo es considerado como el ámbito de apropiación y resignificación de las políticas educativas en general. En tal sentido la realización efectiva de un proyecto de cambio exige considerar: a) el centro educativo como organización singular, b) la participación de los actores involucrados y c) un estilo de gestión institucional. Teniendo en cuenta estas dimensiones nos hemos preguntado cuál puede ser el sentido de la gestión y organización educativas, y en qué medida contribuyen estas estructuras al desarrollo y promoción de la calidad en la educación.

La calidad educativa requiere que centros y docentes asuman y acepten el compromiso de decidir y deliberar con autonomía y democracia sobre las responsabilidades educativas que como comunidad tienen que adoptar en pos de una nueva cultura escolar. En el ámbito de la Escuela Secundaria la asistencia y el seguimiento para la elaboración-implementación de Proyecto Educativos de Centros (P.E.C.), se inician en el año 1995 desde una división técnica del subsistema Enseñanza Secundaria: Planeamiento Educativo.

El vínculo laboral de uno de los integrantes del equipo de trabajo con el Departamento de Investigación y Evaluación de la división técnica mencionada, despertó la idea de abordar el estudio de viabilidad del P.E.C. compartiendo un marco teórico de referencia y desarrollando estrategias metodológicas diferentes. En tanto docentes y técnico (maestra – sociólogo) involucrados en la tarea educativa, nos proponemos realizar dicho estudio y contribuir al fortalecimiento institucional de la organización escolar, objeto de nuestra investigación.

Presentación del problema.

Varios han sido los diagnósticos que en torno a nuestra realidad educativa se han realizado, existiendo un consenso en la situación de la enseñanza en general. En el ámbito del sistema educativo se señala como relevante: un centralismo administrativo y pedagógico junto con una estructura de financiamiento deficitaria; esto conlleva a una polarización creciente (público – privado) y a una depreciación de la función docente traducida en déficit de calidad. Como consecuencia, a nivel del subsistema escuela secundaria surgen las siguientes evidencias:



Estas evidencias, que en mayor o menor grado afectan a muchos centros educativos en la actualidad (públicos o privados), son causa de que los mismos no lleguen a constituirse en una identidad convocante e integradora de su comunidad educativa.

La investigación educativa contemporánea radicada en los “centros” está configurando un campo nuevo y complejo de intereses prácticos, políticos y académicos. Es así que nuestra hipótesis básica es que cada liceo es una organización con una identidad, una estructura y una funcionalidad propia y específica, producto de la combinación de distintos factores y dimensiones organizacionales, contextuales e institucionales. De esta manera nuestro objeto de estudio es la organización escolar genéricamente denominada "liceo" en el país y que a los efectos de nuestra investigación fue diferenciada en dos subtipos:

- el liceo propiamente dicho o liceo público y
 - el colegio privado,
- ambos tratados como miembros del género escuela secundaria.

Nuestra propuesta es realizar una investigación aplicada consistente en elaborar un diagnóstico situacional a través de la valoración de los aspectos facilitadores e inhibidores para la implementación de una de las posibles alternativas reales de la actualidad para las organizaciones escolares: un P.E.C.

Proyecto Educativo de Centro:

Una herramienta de la gestión escolar que, en torno a la opción por determinados valores, intenciones y objetivos, orienta la acción. Se conforma consensualmente a partir de un proceso colectivo de reflexión llevado adelante por los actores de la institución educativa teniendo en cuenta el contexto en que se desempeñan. Se cristaliza en un conjunto coherente de operaciones y acciones que modifican una situación inicial insatisfactoria en una situación deseada. Culmina en la redacción y divulgación de un documento.

Marco teórico.

Educación y Sociedad.

Es insoslayable hoy el papel protagónico de la educación en las políticas de transformación, equidad social y democratización política. En tal sentido la prioridad de lo educativo constituye una de las metas en el marco de las políticas sociales. Pozner (1995) en relación a este planteo inicial señala grandes acuerdos nacionales sobre políticas, estrategias y programas, en los cuales se cristalizan consensos. Estos acuerdos han motivado amplios debates en los que se resignifica a la educación como responsabilidad de todos y se atiende a la demanda de cobertura, calidad e igualdad de oportunidades.

En nuestro país las políticas educativas no han sido consideradas aún como políticas de estado. Los antecedentes constituyen instancias de debate sobre: el rol del Estado, la vigencia de la Escuela Pública, la participación de los actores sociales, el financiamiento, el papel de la unidad escolar, el rol docente, etc; debates estos no exentos de intereses distintos, muchas veces contrapuestos. Ilustrando esta situación Da Silveira (1995) describe el tipo de debate educativo que se desarrolla en Uruguay, mencionando dos rasgos: en primer lugar parecería que los uruguayos hemos terminado por convencernos de que efectivamente estamos en problemas, y en segundo, los uruguayos discutimos poco acerca de las posibles alternativas a la situación actual.

Este año 97 nos encuentra promoviendo una reforma a nivel de todo el sistema educativo: priorizando educación inicial, con una microexperiencia piloto (extensión horaria – cambios en la gestión y modificación de currículo) en Escuela Secundaria y reformulación de las escuelas técnicas a través de la creación de bachilleratos tecnológicos, vislumbrándose la jerarquización del rol docente, atendiendo a su formación – concentración horaria y remuneración.

Centro educativo como organización – identidad

Aunque el espacio más decisivo para la implementación de la innovación hay que situarlo en las aulas y más específicamente en los procesos interactivos de enseñanza – aprendizaje, la realización efectiva de un proyecto de cambio exige considerar la escuela como organización y la participación de los actores involucrados directamente en su gestión. En tal sentido citamos el concepto de organización para Scheim (1992): coordinación planificada de las actividades de un grupo que procura el logro de un objetivo o propósito explícito y común a través de una jerarquía de autoridad y responsabilidad.

Siguiendo este enfoque reconocemos a la escuela como un sistema social abierto concebido como un todo unitario organizado compuesto por distintas dimensiones interdependientes entre sí:

- **técnico pedagógica.** – referida a un modelo pedagógico y al conjunto de técnicas y medios que se estiman más adecuados para cumplir con la ejecución de las tareas educativas.
- **estructural.** – vinculada con la integración de las personas para el logro de objetivos.
- **social.** – considera los distintos actores, cuyas características, dentro de un marco institucional, les permite interactuar desarrollando una cultura propia.

- **cultural.** – incluye el contexto institucional que define el quehacer escolar en cuanto a patrimonio cultural relevante, y el modelo institucional que orienta el quehacer educativo.
- **administrativa.** – define un modelo de gestión directriz al interior de la institución, necesario para coordinar los distintos procesos que se deben llevar a cabo para cumplir con los objetivos.

Mientras se circunscriban planes y políticas educativas al macro-sistema en forma disociada de los niveles intermedios y de quienes ejecutan las prácticas educativas, se continuará desconociendo al establecimiento escolar como el lugar privilegiado para el desarrollo y el cambio educativo.

Hacia un modelo pedagógico – cultura y gestión.

El núcleo de la cultura son los supuestos básicos que subyacen bajo las normas de conductas y los valores (el llamado clima grupal); ya que la esencia de la cultura de cada grupo son sus supuestos básicos, si se intenta un cambio se deben conocer dichos supuestos. En este sentido se reconocen subculturas como subgrupos que actúan según ideas propias. Estas premisas orientaron nuestra investigación y el trabajo de campo.

Aristimuño (1996) ilustra con un ejemplo en el cual el supuesto básico que subyacía se contradecía con la innovación que se deseaba introducir. Dicha innovación fracasó; en este caso chocó contra unos supuestos a los que no pudo cambiar. Es así que a nivel de los centros educativos los modelos culturales pautan estilos de gestión. Gestión entendida como conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que se emprenden para promover y posibilitar la intencionalidad pedagógica en / con/ para la comunidad educativa. Ambas dimensiones: cultura institucional y estilo de gestión determinan un modelo pedagógico propio cuya polaridad podría construirse en base al paradigma: escuela dependiente / escuela autónoma.

Proyecto Educativo de Centro.

La investigación educativa contemporánea radica en los “centros”; este fenómeno está configurando un campo nuevo y complejo de intereses prácticos, políticos y académicos. El “movimiento de escuelas eficaces”, el estudio de las “escuelas ejemplares”, el “diseño de secundarios efectivos”, “el efecto establecimiento” y otros temas más conforman la dirección de avances.

Este cambio de rumbo en las macropolíticas educativas, si bien goza de amplio consenso a nivel regional, (CEPAL/UNESCO 1992) como señalábamos al inicio de nuestro marco teórico cuenta con obstáculos importantes. Uno es la escasa masa crítica de investigación organizacional aplicada; otro es la concepción organizacional “clásica” predominante en la cultura de la Escuela Secundaria.

El cambio exige contar con herramientas que redimensionen el modelo organizacional del “centro”. En tal sentido se trata de:

- Centrar, focalizar y nuclear al Centro Educativo alrededor de la búsqueda denodada de aprendizajes potentes y significativos.
- Trabajar en proyectos, colectivizando la acción a través de la búsqueda de intencionalidades, valores y objetivos compartidos.
- Incorporar un conjunto de estructuras y procedimientos facilitadores.

Por esto es que el P.E.C. es, en nuestra opinión, una de las alternativas reales para construir un modelo de cultura institucional que posibilite una gestión escolar de calidad.

Objeto de investigación

Amparándonos en la tradición teórica a la cual hemos hecho referencia, el objeto de nuestro estudio es la organización escolar genéricamente denominada liceo en el país y que a los efectos de nuestra investigación fue diferenciada en dos subtipos:

- A) el liceo propiamente dicho o liceo público.
- B) colegio privado.

Ambos subtipos tratados como miembros del género Escuela Secundaria.

Como señaláramos anteriormente, reconocemos al centro educativo como una organización particular que desarrolla procesos de enseñanza y aprendizaje, en determinados contextos socio-familiares, con una estructura de diversos roles, complementarios con un estilo de gestión directriz, en un contexto normativo estatal y en el marco de un ethos que determina el quehacer cotidiano. La comprensión de los centros educativos se organiza en varios ejes o dimensiones teórico-metodológicas. Según esta premisa confeccionamos nuestro diseño auxiliar de investigación tomando como referente un cuadro analítico elaborado por el Departamento de Sociología de la Universidad de la República. En este diseño, el concepto de liceo asume su complejidad y multidimensionalidad teórica y metodológica distinguiéndose siete dimensiones:

- . escala o tamaño de funcionamiento.
- . espacio escolar material y simbólico.
- . técnico – pedagógico.
- . estructuras de tareas a nivel medio
- . investigación social.
- . investigación cultural.
- . gestión directriz.

Objetivos de la investigación.

Contribuir al mejoramiento de la gestión escolar mediante la formulación de alternativas de acción para la implementación del proyecto de centro.

Determinar los modelos empíricos que subyacen en cada uno de los subtipos de investigación.

Identificar aspectos facilitadores e inhibidores para la implementación del proyecto educativo de centro.

Diseño metodológico

En lo referente a la tradición teórica nuestro abordaje será mixto: a.- cualitativo, b.- cuantitativo. En el orden cualitativo nos propusimos descubrir, entender y comprender el microclima de cada subtipo de investigación desde una perspectiva holística (validez ecológica). En el cuantitativo, mediante procedimientos de tipo objetivo procuramos tener evidencia empírica, a efectos de confirmar regularidades en los procesos y resultados. Finalmente mediante la “triangulación metodológica” concluiremos inductivamente con un marco conceptual que permita explicar la realidad de cada subtipo y la viabilidad del P.E.C.

Criterios de selección

Los centros fueron seleccionados teniendo en cuenta criterios básicos respetando ciertas homogeneidades de sus realidades institucionales:

- Impartir ciclo básico (1ero, 2do, y 3ero). La necesidad de acotar el objeto de estudio requirió que nos restringiéramos a este nivel.
- No ser macro-liceo. Se trata de liceos a escala con matrícula restringida, representativo de los liceos a los que concurre la mayor parte del estudiantado.
- Dirección estable (último quinquenio).

La elección definitiva de los centros educativos A) gestión pública y B) gestión privada nos permitió realizar un análisis comparativo y contrastar procesos y resultados a efectos de nuestro objetivo de investigación.

Descripción de instrumentos

Teniendo en cuenta el carácter mixto del abordaje metodológico presentamos los instrumentos de colecta de datos:

A) Cualitativo.-

- 1) Observación participante. Mediante visitas anunciadas y no anunciadas permanecemos por períodos de tiempo no menores a 3 horas en todos los espacios a los cuales se nos dio acceso. Elaboramos registros de observación.
- 2) Observaciones simples. Mediante planillas de registro con pauta estructurada se relevó la condición edilicia, equipamiento e infraestructura de cada centro. Mediante planilla de registro semiestructurada observamos diversas instancias formales e informales de integración.
- 3) Entrevistas en profundidad. Mediante una guía semiestructurada se fomentó la expresión espontánea de los entrevistados. Dichas entrevistas se pautaron teniendo en cuenta las regularidades evidenciadas luego de la lectura de los registros de observación.
- 4) Análisis de documentos.

B) Cuantitativo.

1.- Encuesta perfil. Mediante encuesta estructurada se indagó variables de base para determinar el perfil dominante del personal de cada institución. Se censó al personal de cada subtipo:

Subtipo A 36, respondieron 31.

Subtipo B 36, respondieron 33.

2.- escala de clima organizacional. Se aplicó un cuestionario standard con un total de 11 variables a través de las cuales se trató de percibir la perspectiva personal con respecto a la situación real de cada centro, así como también la situación que cada uno estima como ideal.

Subtipo A 30, plantel docente/adscriptos respondieron 24

Subtipo B 24, muestra plantel docente respondieron 10

3.- Encuesta de opinión. Se aplicó un formulario standard con 20 ítems indagándose inquietudes y disposición actuales del plantel docente en relación con su participación potencial en la implementación de un P.E.C.

Subtipo A muestra plantel docente 32 respondieron 28

Subtipo B muestra plantel docente 24 respondieron 10

Conclusiones

Tal cual definimos en nuestro objetivo general, en este documento abordamos la formulación de alternativas de acción como las estrategias de viabilidad para la implementación del P.E.C. A partir del análisis empírico de cada subtipo consideramos estar en condiciones de desarrollar ciertas conclusiones de carácter teórico-práctico.

El material empírico constituyó el punto de partida de la valoración de los diferentes indicadores utilizados permitiéndonos ahora clasificar cada uno de los centros escolares en dos tipos culturales: Liceo asistencial – liceo ordenado; consideramos ambos tipos culturales como modelos típico-ideales que orientaron nuestra clasificación.

A continuación presentamos los componentes esenciales que identificaron a cada centro.

Subtipo A- “Liceo asistencial”- liceo barrial localizado en una zona de marginación económico-cultural, de reciente crecimiento demográfico con población dormitorio. Entorno socio-cultural familiar con perturbaciones continuas que atraviesan la organización escolar. El horizonte de gestión se centra en la estima personal, a través de una “militancia” profesional con conocimientos complejos de tipo terapéutico. Una dirección colectiva que ejerce la animación comunitaria mediante la gestación de equipos y el emprendimiento innovador.

Subtipo B- Liceo ordenado. Liceo barrial, población estudiantil homogénea. Orden, limpieza y buen estado de conservación edilicia. Orientaciones y reglas precisas de conducta para las distintas actividades: uso de uniforme, tareas de limpieza, horarios de clase, biblioteca. Gestión directiva concentrada en la administración de reglas, derechos y obligaciones. El manejo de contexto a través de la predicción de carencias en base a experiencias.

A través del análisis comparativo de ambos subtipos y en base a la valoración de los aspectos facilitadores para la implementación del P.E.C. jerarquizamos:

- síndrome de pequeña escala como factor estructurante y estabilizador.
- ambiente simple (población estudiantil homogénea) y estable.
- intencionalidad de capitalizar fortalezas.
- el P.E.C. aparece como una alternativa posible de implementar.
- valoración por parte de los actores involucrados de la necesidad de participación e integración.

Por lo tanto el P.E.C. constituye una alternativa real para ambos subtipos considerados y según esta constatación elaboramos a continuación aquellas alternativas de acción que finalmente conformarán nuestro aporte al mejoramiento de la gestión escolar. Al abordar la problemática de la organización de los establecimientos escolares estudiados respetaremos su identidad, reconociendo en cada una de las alternativas diferentes grados de afectación.

1.- Explicitación de contratos institucionales formalizados en términos como:

¿Qué espera de mí en esta institución?

¿Cómo diseño mi proyecto pedagógico para el curso... en función de qué expectativas?

¿Qué espero de mis alumnos?

¿Cómo será evaluada mi tarea?

La explicitación de los contratos, es decir, los términos en los que se define el vínculo de cada actor con la institución, facilitará la readaptación que exige la pluralidad de pertenencias institucionales en el seno del sistema educativo (Subtipo A) y el desarrollo de los distintos grados de identificación, adhesión y pertenencia de sus actores (Subtipo B).

Lo expuesto generará instancias de convivencia institucional para el encuentro y el intercambio promoviendo la integración.

2.- Resignificación de los espacios de coordinación formales, explicitando marcos teóricos y metodológicos, donde se ponderen intereses, expectativas y necesidades sin desconocer los márgenes de libertad de los actores para operar dentro de la institución. Dicho proceso de resignificación favorecerá el diseño de acciones a realizar en el marco de un P.E.C. abordando conflictos como:

La coexistencia de múltiples objetivos (Subtipo B) pluralidad y complejidad de requerimientos del entorno hacia la institución (Subtipo A).

3.- Especificación de tareas, funciones y responsabilidades que permitan articular la intervención coherente de acciones concretas y estrategias, abordando la multidimensionalidad de la organización escolar: la dimensión pedagógico-curricular, la dimensión comunitaria, la dimensión administrativo-financiera y la dimensión organizacional-operativa.

Este proceso de especificación se verá facilitado mediante la conformación de un grupo impulsor del proyecto representativo, idóneo y consensado en su integración. Dicho grupo impulsor deberá encarar aspectos tales como: divulgación de documentación, relevamiento de opinión, resistencias y adhesiones indiscriminadas, realización de instancias de reflexión que permitan reunir a los actores en equipos de trabajo.

Esta concreción de acciones procura evitar cuestiones relacionadas con el manejo de las relaciones interpersonales derivadas de la definición ambigua de tareas.

4.- Refundación del contrato entre la escuela y la comunidad, valorando el saber experto y la “especificidad” de las instituciones. Esta valoración evita potencializar conflictos entre la autoridad funcional (especialización y diferenciación funcional) y la autoridad formal que tienden a relativizarse a medida que esta última pueda legitimar su posición fortaleciendo su saber experto. Esto requiere triangular el vínculo de la dirección con los equipos docentes, instituyendo como tercero al P.E.C.

A modo de reflexión final, el fortalecimiento de un Proyecto Educativo Centro, constituye un aspecto prioritario para la creación de procesos de aprendizaje potentes significativos. Afirmamos que la elaboración y la implementación de un Proyecto Educativo Centro, constituye un instrumento válido para el fortalecimiento de la gestión escolar. La apropiación de la herramienta P.E.C. por parte de la comunidad educativa, requiere un proceso complejo de desarrollo organizacional que problematiza la realidad educativa actual desde cada rol y desde cada institución. El P.E.C. generará condiciones aptas para que los sujetos tengan la oportunidad de crear, recrear, producir y aportar de manera consciente y eficaz, conocimientos, valores y procesos que hagan posible la construcción de un modelo educativo propio.

Bibliografía

ALSINET-MUÑOZ 1995 P.E.C. **Un universo de posibilidades**. Barcelona: Martínez- Roca.

ARISTIMUÑO, A. 1996 "**¿Qué sucede en el Centro Educativo cuando se desarrolla un proceso de cambio?**", 1eras. **Jornadas del Mercosur sobre Reforma Educativa y calidad de la educación**. Montevideo.

CARR, W. y KEMIS, S. 1988 **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca.

CEPAL 1993 **Escuelas productoras de conocimientos en los contextos socioculturales más desfavorables**. Montevideo: CEPAL.

CHAVES, P. 1993 **Metodología para la formulación y evaluación de proyectos educativos: un enfoque estratégico**. Caracas: Cinterplan.

DA SILVEIRA, P. 1995 **La Segunda Reforma**. Montevideo: Productora Editorial.

FERNÁNDEZ, T. 1995 **¿Cómo son los liceos y colegios que imparten ciclo básico en el área metropolitana de Montevideo?** Montevideo: F.C.S.

FRIGERIO, G. 1995 **De Aquí de Allá. Textos sobre la Institución Educativa y su Dirección**. Bs.As.: Kapelusz.

FRIGUERO-PEREZ 1993 **FIIDE Secundaria: El proyecto educativo**. Santiago de Chile: FIIDE Secundaria.

GOETZ-LE COMPTE 1988 **Etnografía y diseño cualitativo en investigación Educativa**. España: Morata.

POGGI, M. 1996 **Apuntes y aportes para la gestión curricular**. Bs.As.: Kapelusz.

POZNER, P. 1995 **El Directivo como gestor de aprendizajes escolares**. Bs.As.: Aique.

RAVELA, P. 1990 **El liceo como organización. Estudio de la gestión educativa en la enseñanza media**. Montevideo: Punto 21 CIEP.

* *Maestra. Diplomada en Educación.*

** *Licenciado en Sociología. Diplomado en Educación.*

Instituto de Educación

El Instituto de Educación se dedica a la investigación educativa, la formación docente de postgrado y la extensión. Creado en 1980 como una unidad de investigación, el Instituto ha sido pionero en nuestro país en investigar y asesorar en áreas como informática educativa, cambio e innovación institucional, desarrollo curricular y pedagogía de nivel superior.

El Instituto ha alcanzado una reputación internacional por sus investigaciones educativas, muchas de ellas pioneras en América Latina. Ha obtenido importantes premios científicos por su trabajo en esta área, entre ellos el Premio Nacional de Informática y el Premio CREI de Plata del Gobierno de España.

El Instituto otorga el Diploma en Educación, con la cooperación académica de la Universidad de Harvard, a nivel de postgrado y dicta los Certificados de Actualización en Ciencias de la Educación (CACE), Gestión de Centros Educativos (CGCE), Tecnologías Educativas (CTE) y Planificación y Supervisión Educativa (CPSE) con seminarios orientados al desarrollo de docentes, directores y otros profesionales vinculados a la educación. Los estudiantes de estos postgrados y cursos tienen la oportunidad de participar en un activo ambiente de investigación aplicada a la realidad nacional, utilizar la más moderna bibliografía, con un cuerpo académico con amplia formación y experiencia, y relacionarse con especialistas de todo el mundo.



Educando para la vida

Mercedes 1157 Tel. 908 93 24 Tel/Fax 908 47 51
info@ort.edu.uy - www.ort.edu.uy

Diciembre '99