



*INSTITUTO INTEGRAL DE EDUCACION
PERMANENTE.*

PRACTICA I:

*“LA INSTITUCION
EDUCATIVA”.*

AÑO 2019

LIC.ANA VERONICA KALIÑUK, con colaboración de la Dra. Norma Beatriz Fernández.



A NUESTROS ALUMNOS...

*Ponemos en sus manos el material de trabajo correspondiente al espacio curricular **PRÁCTICA I: “LA INSTITUCION EDUCATIVA”**, el cual pretende servir de guía para la construcción de sus aprendizajes, proceso que tendrá como base la reflexión personal y que será enriquecido con los aportes surgidos de la interacción con sus compañeros.*

El desarrollo de esta unidad curricular, de modalidad Seminario Taller, comprende dos etapas:

- 1. El reconocimiento de la lógica de funcionamiento propia de las instituciones escolares, su dinámica, actores, vinculaciones con el contexto, entre otras, para poder aplicar las herramientas teóricas metodológicas a construir.*
- 2. El abordaje de los contenidos relativos a la investigación, en términos de herramientas que posibiliten la iniciación en el análisis institucional y el desarrollo de marcos teóricos conceptuales acerca de las dinámicas y el funcionamiento institucional.*

Esto permitirá descubrir a la escuela como fuente reveladora de problemáticas que son constitutivas de las prácticas docentes y que además, son poderosas fuerzas de re-socialización en la profesión, que se pondrán en tensión con los modelos propios de la formación de grado.

*Conjuntamente esta unidad curricular comprende una **instancia de Trabajo de Campo** , el proceso de estudio y aprendizaje de esta etapa, supone:*
a) la realización de un trabajo de campo orientado al conocimiento contextualizado de las escuelas asociadas y sus ámbitos comunitarios, utilizando metodologías sistemáticas de observación y registro; b) actividades periódicas pautadas en el Instituto, para socializar información, dar cuenta de problemáticas identificadas y ejercitar modos de articulación/contrastación/profundización/discusión, desde la experiencia, de contenidos que se están desarrollando simultáneamente en las materias de la Formación General.

Por otra parte, en los primeros análisis, se irán se irán trabajando conceptualizaciones, estudios e investigaciones que deberán permitir confrontar



las construcciones teóricas con situaciones de la práctica concreta. Se procurará evitar tecnicismos descontextualizados transitando, en cambio, caminos de interacción reflexiva entre las dimensiones teórica y práctica de cada situación en la que participen los estudiantes.

Los progresos esperados en las aproximaciones a la institución desde una perspectiva investigativa tienen dos aspectos centrales: a) el abordaje, en instancias de trabajo en el instituto, de los contenidos relativos a la Institución Educativa; b) el ensayo de estrategias de observación no participante, registro, organización y primeros análisis exploratorios de la información, utilizando algunas categorías teóricas, seleccionadas entre las abordadas en este primer año de formación.

*En las **tareas de campo** los alumnos serán **distribuidos en pequeños grupos** quienes deberán llevar a cabo esta tarea en las escuelas asociadas, el docente **entregará una guía**, que se constituirá en una orientación para el conocimiento de las instituciones escolares.*

El presente material de estudio fue elaborado, redactado y compilado por la Lic. Ana Verónica Kaliñuk, con colaboración de la Dra. Norma Beatriz Fernández.



SELECCIÓN DE CONTENIDOS:

UNIDAD N° 1:

“Las Instituciones Educativas y las Organizaciones”

Las Instituciones Escolares y otras organizaciones. El lugar de la Historia en la Institución Escolar: Origen y objeto de las Instituciones educativas. La escuela como institución. Clave de análisis de las instituciones escolares. Conceptualizaciones: Lo Instituido y lo Instituyente. Características de la institución Escolar: Específica, compleja, multidimensional, pluri e interdisciplinaria, intercultural: tipos de cultura, intermedia, integradora. Institución y organización. Aspectos Estructurantes de organización escolar, agrupamiento, espacio y tiempo.

UNIDAD N° 2:

“Lectura Micro-Política de las Instituciones”.

La Gestión Escolar estratégica y participativa: características, dimensiones, ideas principales. La gestión integral. La gestión curricular. La gestión administrativa. La gestión estratégica como superadora. Poder. Actores y Poder. Actores y Conflictos. Instituciones Educativas y Conflicto.-La norma y la autoridad pedagógica como estructurantes de la vida institucional, los vínculos con la familia y los acuerdos de convivencia.

UNIDAD N° 3:

“Aportes para la Investigación”.

Metodologías sistemáticas básicas para recoger y organizar la información: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro, registros narrativos. Registros fotográficos, etc. Las trayectorias escolares.



EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN.

Este Seminario Taller se cumplirá con la carga horaria preestablecida: el 60% se destinará al desarrollo de clases en el Instituto Formador y el 40% restante comprenderá la realización de tareas de campo en instituciones educativas de diversos contextos, que podrán realizarse durante la totalidad del cursado.

Las actividades de campo de la práctica y los trabajos prácticos serán evaluados en forma conceptual y formarán parte del portfolio, para luego acceder a un coloquio final.

El Espacio curricular se promociona en **forma directa** según los siguientes requisitos, el alumno deberá cumplir con:

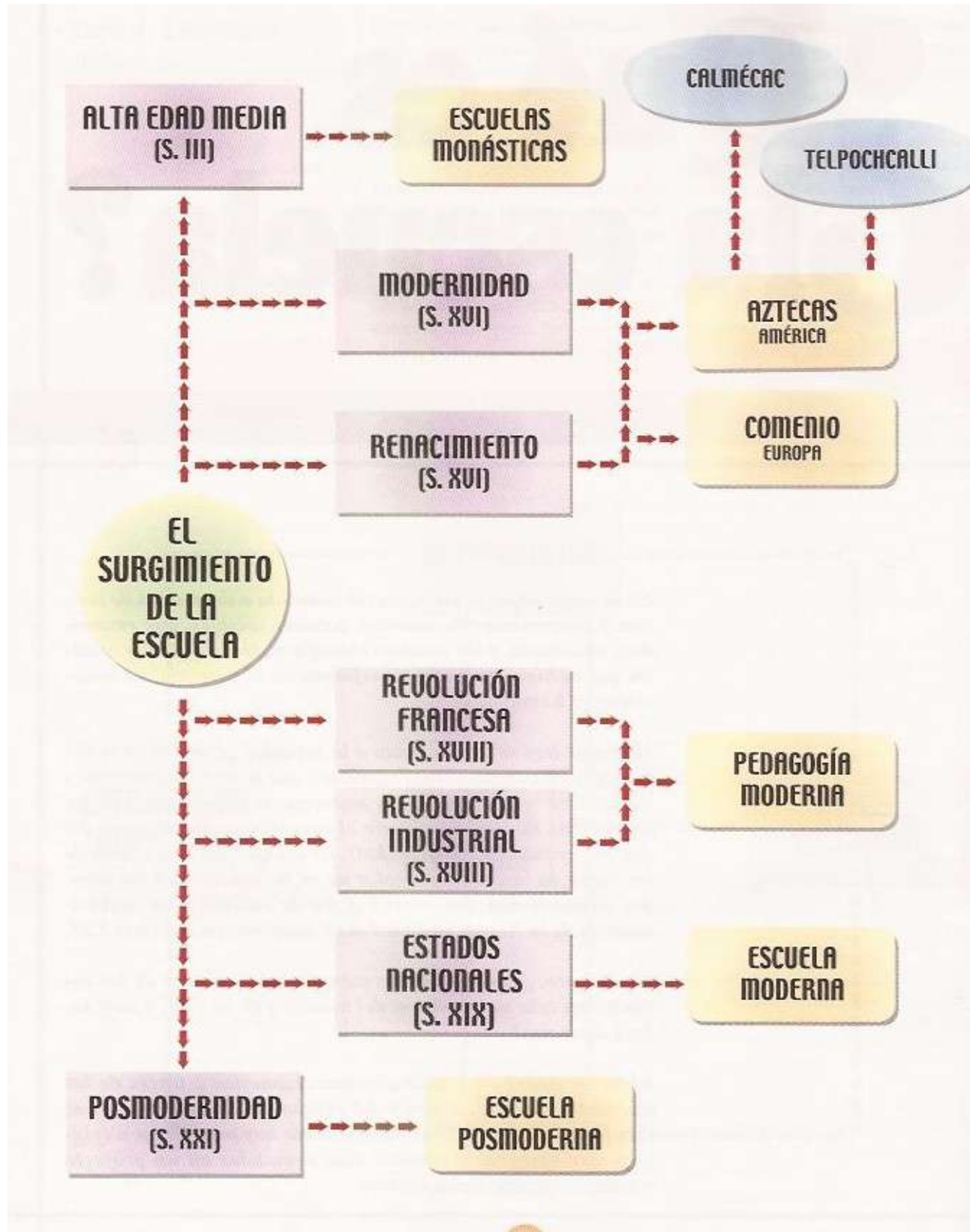
- 75 % de Trabajos Prácticos Aprobados.
- 100% de Trabajos de Campo Aprobados.
- 80 % de asistencia.
- Aprobación de dos exámenes parciales con nota 7 o más.
- Coloquio final con tribunal examinador, en el cual se obtenga una calificación numérica no inferior a 6 (seis). El coloquio tendrá una forma de actividad de cierre cuya finalidad es la integración de los aprendizajes del IFD y la Escuela Asociada.
- De no cumplir con lo requerido la unidad curricular **debe ser recursada.**



Unidad n° 1:

***“Las Instituciones Educativas y las
Organizaciones”.***

(Extraído de: Escuela para Maestros. Enciclopedia de Pedagogía Práctica.)





La escuela, Una Institución Moderna

A menudo pensamos en la escuela como una institución que existió desde siempre, que estuvo presente desde el principio de los tiempos y acompañó al hombre a lo largo de su historia. Sin embargo, esto no es así. La escuela, en términos históricos, es una institución relativamente joven. A continuación veremos que las características que posee en la actualidad sólo llegan a rastrearse unas centurias hacia atrás.

• La escuela en el marco de la Modernidad

En la historia de la humanidad, podemos hallar numerosos antecedentes de instituciones educativas de distinto tenor (academias, escuelas parroquiales, escuelas catedralicias, etc.), e inclusive de hombres que se constituyeron en educadores casuales de su tiempo.

Pero ese lugar que cualquiera de nosotros podría reconocer como una escuela de hoy día, con sus características distintivas –un docente dictando clase para un grupo determinado de alumnos, que se supone aprenden todos al mismo tiempo y lo mismo– puede hallarse, tan solo, desde hace un par de siglos.

“Si creemos que la escuela estuvo allí desde el principio de los tiempos, la consideramos como universal y eterna. Al hacerlo la convertimos, sin quererlo, en parte de este paisaje, ya que estamos considerándola algo tan natural como la vida. Este mensaje, de naturalización de la escuela, es traído por el Modernismo y es necesario revisarlo.” ([Julia Varela](#), [Fernando Álvarez-Uría](#))

Si decimos que la escuela es una institución de la Modernidad, veamos en primer lugar qué entendemos por Modernidad.

A partir de los siglos XV y XVI comienzan a producirse profundas modificaciones en la vida social europea. Se efectúa un pasaje desde una sociedad concentrada en los intereses de los señores feudales hacia una sociedad que favorecía la conformación de una sociedad civil, que se encaminaba hacia los actuales Estados Modernos.

LA ESCUELA EN LA EDAD MEDIA

Durante la Alta Edad Media (siglo III D.C.) se crearon las escuelas monásticas, que distinguían el valor y el mérito del trabajo manual en educación, pues en el cultivo de la tierra los monjes servían como maestros de los aldeanos. Ya en el siglo VII aparecen las primeras escuelas destinadas a niños y jóvenes. El monje que las dirigía se llamaba ma-

gister principalis, el bibliotecario armarius, y los encargados de vigilar a los niños eran llamados custodes.

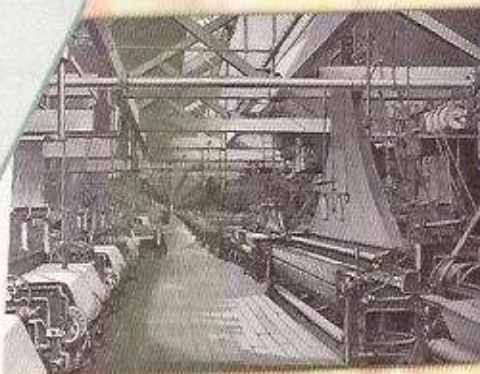
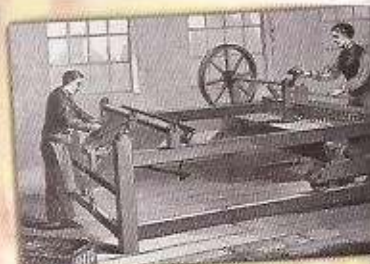
La disciplina era sumamente rígida. El látigo, el ayuno y el calabozo eran los métodos punitivos. Se estudiaban las “siete artes liberales” en latín, que era el idioma de la Iglesia y de la Literatura.

El intelectual de nacionalidad

argentina [Aníbal Ponce](#) se refiere de este modo a la educación medieval: “En la Edad Media sólo tenían acceso a la educación los hijos de los ilustrados y de la clase aristócrata. Si alguien se decidía a satisfacer su curiosidad intelectual, lo hacía reclusándose en un monasterio; para ello, tenía que aislarse totalmente de su sociedad y de los demás”.

• Un cambio en las relaciones económicas ¿puede conducir a cambios en las relaciones sociales? ¿Por qué?

• ¿Cómo imaginamos la vida diaria en esos siglos?



La escuela, institución que no existió desde siempre

<p>Orígenes Entre los siglos XV y XVII</p>	<p>Acontecimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Surge la <u>burguesía</u> • Aumenta la urbanización • Se forman los <u>Estados Nacionales</u> • Surge el saber "científico"
<p>Favorecida En el siglo XVIII</p>	<p>Acontecimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Revolución Industrial necesita una población disciplinada • La Revolución Francesa proclama los derechos del hombre
<p>Consolidada Entre los siglos XIX y XX (en forma definitiva)</p>	<p>Su objetivo es</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convertir al niño en alumno • Aplicar el mismo método para todos • Proclamar una utopía: formar al hombre • Establecer la alianza familia-escuela • Ubicar al alumno en "el lugar del no saber", y al docente en "el del saber"
<p>La sociedad del siglo XXI ha cambiado. La escuela, ¿podrá permanecer igual?</p>	

• El siglo XVII y las ideas de Comenio

El pastor protestante Juan Amós Comenio (1592-1670), en lo que respecta a la organización escolar en general, proponía lo siguiente:

- Extender los establecimientos escolares (que hasta el momento se encontraban reservados sólo para algunos miembros de la sociedad), de modo que se pudiera enseñar **todo a todos**. Consideraba que en una misma escuela debían reunirse hijos de ricos y de pobres, niños y niñas. “No existe ninguna razón por la que el sexo femenino deba ser excluido en absoluto de los estudios científicos”, decía Comenio ya en ese entonces.

- Aplicar la enseñanza simultánea, es decir que todos debían aprender al mismo tiempo. Creía que la escuela debía comenzar en un momento determinado del año y terminar en una fecha fijada (lo que ahora conocemos como calendario escolar) y que, además, había que fijar un horario para el ingreso y egreso del establecimiento (horario escolar).

CARLOMAGNO Y LA EDUCACIÓN EN OCCIDENTE

Durante el Imperio Carolingio se hizo una gran reforma educativa, a través de decretos llamados capitulares, que organizaron el sistema de enseñanza de la siguiente forma:

a) **Educación Elemental**, suministrada por el sacerdote de cada parroquia (escuelas presbiteriales o parroquiales).

b) **Educación Secundaria**, proporcionada en los monas-

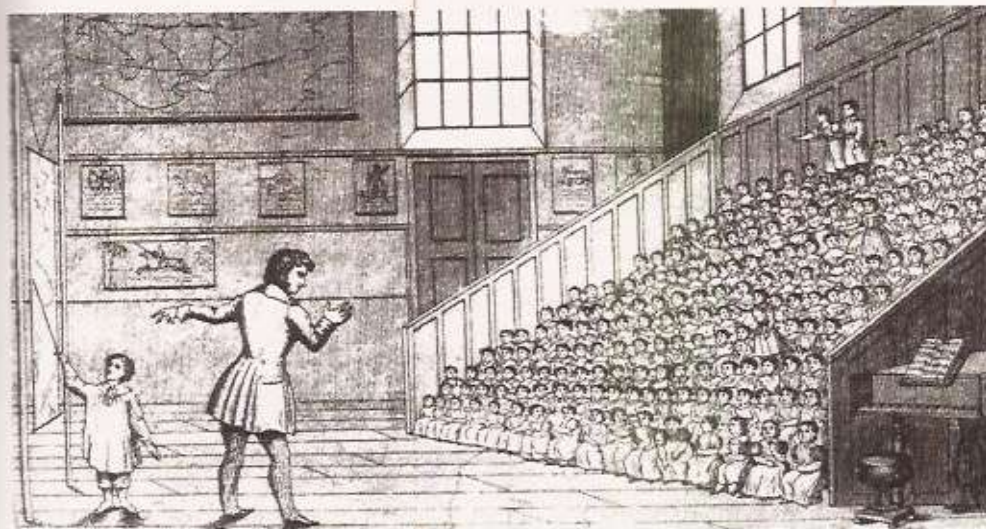
terios y catedrales (escuelas monásticas y catedralicias). Estas escuelas dieron origen a las primeras universidades europeas.

c) **Educación Superior**, confiada a una academia de sabios que instruían en la Escuela Imperial, y en donde prácticamente se preparaba a los futuros funcionarios. (Esta escuela era itinerante; seguía a la corte en sus desplazamientos.)



- Que un docente estuviera a cargo de todo el grupo, y empleara un mismo libro de texto y un mismo método para todos.

Como podemos observar, estas y otras propuestas formuladas por Comenio conformaron, siglos más adelante, algunas de las características de la escuela moderna. Por otra parte, por aquel entonces, un sacerdote de nacionalidad francesa, Juan Bautista de La Salle (1651-1719) fundó la primera escuela para pobres.



Escuela en la mitad del siglo XVI. La escuela, tal como la conocemos hoy, comienza a esbozarse a partir de los siglos XV y XVI, pero recién llega a consolidarse a partir del siglo XIX, y alcanza total plenitud como institución social en el siglo XX.



• Los orígenes del individuo

Esta etapa constituye el momento en que comienza a erigirse la figura del individuo, de aquel que puede ser reconocido con nombre y apellido.

Una figura emblemática de esa época es el filósofo y matemático René Descartes (1596-1650) quien, luego de un viaje por Europa, regresa a su Francia natal y escribe en 1637 "El discurso del método".

En esta obra Descartes abandona el idioma latín, empleando el romance del habla corriente, y además usa la primera persona al comenzar su libro; lo hace diciendo: "Yo, René Descartes..."

Resulta probable que a muchos no llame la atención el uso del yo, pero precisamente en esto reside la diferencia con su época, donde el individuo se hallaba diluido en la comunidad.

Por supuesto que Descartes no fue el único que lo pensó, pero fue quien tuvo la valentía o las posibilidades de decirlo. Para tomar conciencia de la importancia de este hecho los invitamos a buscar,

El individuo, en la Edad Media y comienzos de la Edad Moderna, se encuentra siempre integrado en un ámbito colectivo. Los derechos individuales son una conquista de fines del siglo XVIII. El concepto de individuo es un concepto nacido en la Modernidad.

LOS AZTECAS Y LA EDUCACIÓN

Calmécac: nombre que quiere decir "hilera de casas". Era la escuela donde podían ingresar aquellos que aspiraban a ser sacerdotes; se les enseñaban las ciencias y las artes. Eran escuelas muy exigentes y rigurosas; asistían solamente los nobles. Se les enseñaba historia, mito, religión y cantos ceremoniales. Si los padres querían que su hijo fuera sacerdote, lo ofrecían en un gran banquete en el Calmécac. Una vez ahí el niño era pintado de negro, y se le ponía un collar con cuentas de madera que se quedaba en prenda con los sacerdotes. Sin embargo, no a todos les interesaba ser sacerdotes. Algunos entraban para obtener altos puestos en la administración pública o para ser militares.

Telpochcalli: quiere decir "casa de jóvenes". Había

una en casi todos los sectores de Tenochtitlán. Tenían un carácter público: cualquier muchacho de quince años podía ingresar a ellas. Su objetivo principal era la formación militar, que incluía civismo, prácticas y normas religiosas, artes, oficios, historia, etc. Esta escuela era menos severa, pero, al igual que en el Calmécac, la desobediencia y la pereza eran fuertemente castigadas. Los varones eran quienes recibían el entrenamiento militar, y aprendían todo aquello relacionado con la agricultura y los oficios. Las niñas, en cambio, eran educadas en todo lo relacionado con las cuestiones domésticas.

Cuicacalli: era una escuela donde todas las personas recibían educación musical, es decir, les enseñaban a cantar y a bailar.

por ejemplo, el nombre de algún arquitecto del Medioevo. Seguramente ninguno podrá hallarlo, ya que en esa época no se reconocía al individuo sino a la comunidad.

El individuo es un concepto moderno; es a partir de entonces que comienza a identificarse a las personas con "nombre y apellido". En síntesis, el aumento del consumo, la transformación de la es-

tructura agraria, el crecimiento de la industria textil, el desarrollo del comercio ultramarino, la aparición de nuevas comunicaciones, la creación del primer banco, la invención de nuevos instrumentos bancarios y financieros, son cambios típicos del siglo XVII.

En conjunto, determinan a la Modernidad. Este es el momento en que el hombre fue capaz de adoptar, para sí y para la realidad, una perspectiva "cosificante", de transformar a la Sociedad en un Taller y al Universo en un Mercado.

• El siglo XVIII: Revolución Industrial y Revolución Francesa

En el siglo XVIII, se producen dos revoluciones que marcarán un cambio fundamental en la sociedad occidental: la primera Revolución Industrial, aproximadamente entre 1760 y 1780 en Inglaterra, y la Revolución Francesa de 1789.

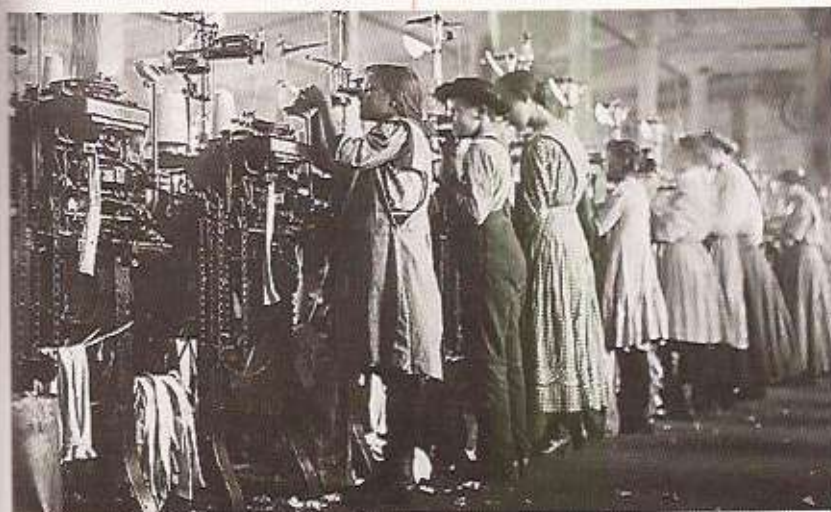
La *Revolución Industrial* representa el movimiento de una sociedad cuya economía estaba centrada en la tierra, a una sociedad cuyo centro económico se localiza en las fábricas.

De ahí en adelante, las industrias dieron lugar a un nuevo "paisaje" de las ciudades. Por supuesto que no todos los actores sociales fueron beneficiados por la Revolución Industrial, ya que así como algunos individuos se enriquecieron rápidamente, otros tuvieron que resignar las formas artesanales de trabajo por condiciones muy desfavorables en las fábricas, en las cuales no existía, aún, ni siquiera la jornada laboral.

Uno de los problemas principales que surge en ese momento es la necesidad de incorporar gran cantidad de trabajadores a la incipiente estructura industrial.

Como la mayoría de ellos vivía en el campo, sometidos a disposiciones que los obligaban a permanecer en el lugar, se inicia entonces un movimiento lento por el cual hombres y mujeres son liberados de las ataduras feudales y comienzan a desplazarse del campo hacia las ciudades.

La otra revolución mencionada, la *Revolución Francesa*, trae la proclama de igualdad, fraternidad y libertad. Se declaran por primera vez los "Derechos del hombre", constituyendo el marco ideológico para lo que será, en un futuro no muy lejano, una educación para todos: pública, gratuita y obli-



• Se habla de un antes y un después de ambas Revoluciones. Pensemos en la escuela, en cómo se transmitían los saberes y los fines que se pretendía alcanzar en los dos momentos, y consideremos las diferencias.

gatoria (en América latina se conocía hacia fines del siglo XIX, con leyes que regulaban el nivel primario de educación. No deja de representar un hecho promisorio, ya que varios países europeos lo reglamentaron recién al comenzar el siglo XX).

Hay que tener en cuenta que en esa época se origina un movimiento intelectual y político llamado la Ilustración. La "luz" de la Ilustración estaba dada por la razón, ya que desde el conocimiento se pretendía "disipar las tinieblas de la oscuridad".

Se cree que la palabra alemán se enmarca precisamente en relación con esto; era "el que no tenía luz", es decir, conocimientos.

• La educación comienza a extenderse: surge la pedagogía moderna

Como lo señalamos anteriormente, el declive del sistema feudal y la aparición de nuevas posibilidades de crecimiento económico determinaron que grandes cantidades de personas se trasladaran del campo a las ciudades, multitudes comenzaron a pobladas en busca de oportunidades.

En este contexto, la educación apareció como una buena herramienta para el disciplinamiento de la nueva población urbana, que creció descontrolada y rápidamente junto con los profundos cambios económicos y sociales.

"Los Estados Centrales comenzaron a mostrar mayor interés en la cuestión de la educación elemental." (I. Dussel, M. Caruso)

Se trataba de generar un espacio cerrado por el que pasaran todos los jóvenes. Con este fin se buscaron diversos métodos.

El que parecía más conveniente era el de las escuelas de los Hermanos de La Salle, que finalmente fue el implementado universalmente, pero antes acontecieron algunos debates, que resulta pertinente considerar.

La pedagogía moderna surge cuando se considera que existe un niño que debe ser educado.



Modernidad trajo importantes cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos (como la aparición de la imprenta). El caso de los saberes acumulados hasta en momento aparece publicado en la primera enciclopedia de Diderot y D'Alembert.

16

En la actualidad, esto nos resulta natural y obvio que ni siquiera nos lo cuestionamos. Sin embargo, no fue así a lo largo de la humanidad. La infancia, como esa etapa de la vida donde quien la transita es un ser que debe ser cuidado y educado, sólo es reconocida a partir de ese momento.

Para reconocer en qué medida el sentimiento de infancia es una construcción moderna, podemos considerar un ejemplo tomado de la historia de la humanidad.

El niño es la base sobre la que se asienta la pedagogía moderna; alguien que debe ser cuidado y educado.

En la Roma Imperial, cuando un niño nacía, el padre debía realizar un acto de reconocimiento, por lo que la madre colocaba al bebé en el piso. Si el padre lo aceptaba, lo levantaba; de lo contrario, el niño era puesto en la puerta para que alguien se lo llevara.

Este reconocimiento era válido tanto para los hijos de los ciudadanos romanos como para los hijos de los esclavos.

La infancia, entonces, comienza a ser reconocida como una etapa evolutiva, en lugar de ser una etapa inevitable. Tengamos en cuenta que, antiguamente, los niños no se diferenciaban de los adultos ni por sus ropas ni por sus actividades, ni poseían espacios diferenciados en la casa (ni siquiera para dormir).

A la par que el sentimiento de infancia, aparece el amor maternal. Tengamos presente que es en ese momento cuando surge lo que co-

nocemos como "familia moderna": padre, madre e hijos. A partir de entonces se instituye que para ser mujer hay que ser madre, y se asigna a la mujer que desempeña la tarea docente la de ser la segunda madre de esos niños.

El llamado instinto materno y su consecuente pedagógico "la maestra es la segunda madre" es una construcción de la Modernidad, que espera que las mujeres tomen a los niños bajo su cuidado.

Juan Bautista de La Salle inauguró un concepto que se extiende hasta nuestros días: "el lugar del docente como lugar del saber, es decir, de quien sabe y no se equivoca nunca", en contraposición con el alumno, es decir el que no sabe, sobre el cual recae "la equivocación".

La pedagogía lasalliana se basaba fundamentalmente en la disciplina del cuerpo infantil, ya que se pro-

IDEAS BÁSICAS EN LA PEDAGOGÍA LASALLIANA

1. La ignorancia es la fuente de todos los males.
2. La educación física es inseparable de la educación intelectual.
3. No se improvisan maestros; se precisa formarlos cuidadosamente.
4. El conocimiento del alma humana es indispensable al maestro para comprender al niño y poder juzgar su desarrollo.



Ese retrato de la Infancia Margarina permite ver en qué medida los niños eran considerados adultos en milenio; no había diferencias entre uno y otro, ni siquiera en la vestimenta.

Para La Salle, el primer paso hacia la incorporación del niño en la escuela era el establecimiento de una alianza con los padres. Y por eso se los interrogaba acerca de sus costumbres.

En las escuelas de los Hermanos había que llevar siempre la cabeza derecha, con el rostro alegre, ojos bajos, frente sin pliegues, brazos cruzados. El silencio era la regla, ya que ni siquiera el ruido de los pies debía oírse. En las escuelas lasallianas la pedagogía moderna adquirió otra de sus características básicas: la enseñanza simultánea.

En cada salón podía observarse que los espacios eran usados por diversos docentes, que enseñaban al mismo tiempo a los niños que tenían el mismo nivel. También eran partidarios del uso de un solo libro de lecturas para todos los alumnos.

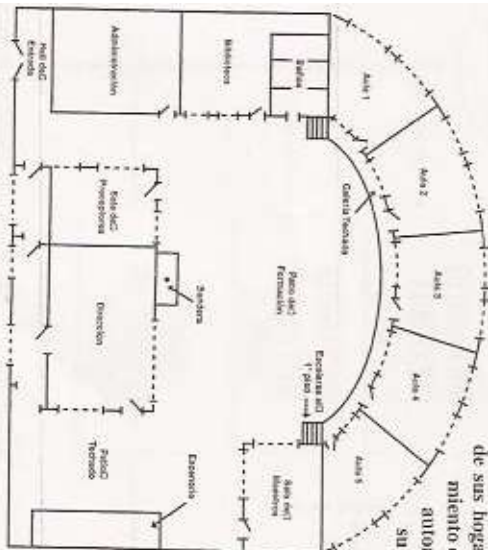
17

¿qué sucede en la escuela cuando los niños llegan a la escuela?
¿qué efectos produce mirar a los estudiantes?
¿cómo se relaciona con la pedagogía lacallana?



CRATURAS CELESTIALES

En el comienzo de la película "Craturas celestiales" (cuya acción transcurre en un Liceo de Señoritas de hace más de 50 años), se puede observar a numerosas niñas que van saliendo de sus hogares para dirigirse a un establecimiento educativo. Allí son recibidas por la autoridad del mismo, quien supervisa su entrada.



Ingresan al salón, donde entonan junto a sus profesores la canción del colegio. Todas las niñas cantan, menos una. La cámara enfoca a la Directora, quien en forma inquisitiva la mira a fin de que se incorpore al canto. La alumna finalmente hace que canta, en realidad es un "como sí", ya que no se incorpora efectivamente sino que sólo mueve los labios.

Al ver estas imágenes no podemos dejar de pensar en la frase de Michel Foucault (1920-1984): "La mirada do-celiza los cuerpos".

Método de enseñanza mutua

A principios del siglo XIX, los ingleses y otros funcionarios de Francia procuran poner en marcha un movimiento de escolarización para mejorar la educación elemental.

Alinear sus esfuerzos a fin de impulsar un método que en ese momento era empleado en Inglaterra, y que demostraba ser rápido y económico en el logro de sus objetivos; enseñar al mayor número de niños en el menor tiempo posible y con los menores recursos.

El método de enseñanza mutua o método lancasteriano permitía enseñar, al mismo tiempo, a un número mayor de niños.

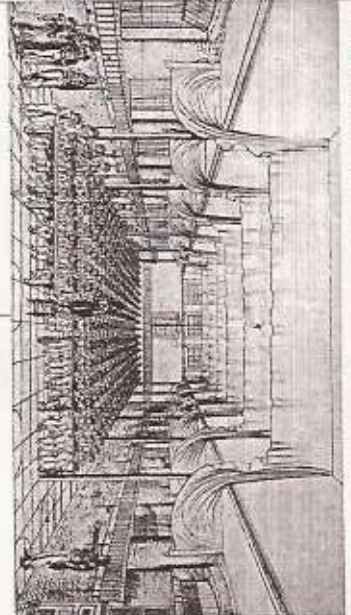
Se trataba del método de enseñanza mutua, también conocido como *lancasteriano*, por el cual se podía tener en una clase hasta 1000 niños a la vez, con la ayuda de alumnos avanzados o monitores. De hecho, se sabe que nunca llegaron a superar los 500 estudiantes, debido a que en esa época no había lugares donde se pudiese incluir a tantos niños.

Recordemos que en el siglo XIX los docentes estaban muy mal pagados, no tenían formación sistemática para realizar su tarea, y elegían ese oficio de último recurso.

EL PENSAMIENTO DE TOMAZ TADEU DA SILVA

El pedagogo brasileño Tomaz Tadeu Da Silva considera que "la educación escolarizada y pública sintetiza, en cierta forma, las ideas y los ideales de la Modernidad y el iluminismo", en tanto ella es

Escuela lancasteriana en funcionamiento, con más de trescientos niños sentados y con los monitores parados a los costados.



El método lancasteriano permitía la enseñanza de lectura, escritura y conteo a través de una serie de pasos ordenados y especificados.

Joseph Lancaster (1778-1838) propuso la utilización sistemática de "ayudantes-alumnos", y con Andrew Bell (1753-1832) se encargaron de la difusión de la propuesta.

Con este método, los progresos en el aprendizaje dependían exclusivamente del ritmo de cada alumno.

Los monitores se encargaban de controlar el cumplimiento de los pasos y de la disciplina, así como de que se realizaran las órdenes dadas para la lectura y repetición.

Dado que el papel resultaba caro y escaso, los estudiantes, para registrar por escrito lo aprendido, poseían pizarras o cajones con arena, dependiendo esto de la disponibilidad de cada escuela.

También se usaba el pizarrón, elaborado en madera o en cuero, y la pizarra manual, elaborada con diversos elementos. La pizarra constituía un recurso de gran importancia en el aprendizaje.

Por su parte, el maestro lancasteriano daba órdenes a los monitores a través de señales escritas, como por ejemplo "muestran sus pizarras"; los monitores las mostraban a los niños, y estos debían colocarlas sobre el escritorio; "limpien sus pizarras"; el procedimiento era igual, y aquí debían limpiarlas con sus espaldas.

Aleunos acompañaban estas órdenes con el uso de una campanilla, donde al primer tañido los niños se preparaban para ponerse de pie, al segundo lo hacían, al tercero avanzaban, y al cuarto se juntaban al final de los escritos.



UN MOMENTO CLAVE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: LOS CONTRATOS FUNDACIONALES¹.

El espacio de lo social no es un campo homogéneo ni “entero” .Se encuentra recortado .Las instituciones son construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social.

En una urbanización metafórica del terreno social se han ido construyendo las distintas arquitecturas materiales, geográficas y simbólicas de las diferentes instituciones (de la salud, educativas, etc.). Originariamente éstas se crearon para responder a necesidades sociales; como las sociedades van transformando sus necesidades y también la forma de resolverlas, las instituciones van transformándose, articulándose o anulándose y la sociedad va modificando su arquitectura o cambiando los *cercos, límites y fronteras* de cada conjunto institucional.

En su historia cada sociedad delimita nuevos lotes y crea distintas instituciones. A su vez las instituciones desarrollan distintas estrategias de supervivencia o expansión, adaptando sus cercos, abriéndose, fortificando sus límites y volviéndose más cerradas. Algunas ceden espacios, otras invaden parcelas pertenecientes a otras instituciones; de modos distintos, cada institución redefine su terreno.

Diremos que la institución escuela, como otras que comparten con ella la escena social, es un producto histórico y como tal debe ser pensada. En este sentido queremos destacar dos cuestiones.

En primer lugar entendemos que las instituciones educativas surgen como un recorte de la arquitectura global de la sociedad, diferenciándose de otras instituciones existentes por un movimiento de *especificación* (Chevallier J.; 1981), es decir con una asignación de sentido dada desde lo social.

La segunda cuestión consiste en llamar la atención acerca de que las re- definiciones de los espacios institucionales corresponden a los procesos históricos en los que los sujetos sociales son *actores*. Las modificaciones dan cuenta de las adaptaciones, pero los cambios llevan la marca de los orígenes. Éstos remiten necesariamente a un *primer contrato* o *contrato fundacional*: aquel que le daba asignación de sentido a esa parcela del campo social.

Cada institución se construye a partir de lo que puede llamarse un primer contrato o contrato fundacional.

Por ello nos parece importante incluir aquí unas brevísimas consideraciones generales acerca de los contratos fundacionales, tratando de entender cuáles son los elementos que marcaron el primer vínculo entre la escuela y la sociedad.

¿Qué contrato establecieron la escuela y la sociedad?

No es nuestra intención hacer aquí un racconto histórico exhaustivo. Solamente deseamos poner de manifiesto dos cuestiones relacionadas con los contratos fundacionales entre la escuela y la sociedad.-

En primer lugar, los sistemas educativos que hoy conocemos tienen como piedra fundamental a la instrucción pública. Esta era necesaria para el

¹ Ministerio de Educación – Programa Nacional de Gestión Institucional. Síntesis Conceptual .-



nuevo orden que se construye principalmente sobre dos movimientos revolucionarios: revolución industrial y la revolución política, que transformaron profundamente las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales entre 1750 y 1830.-

Desde una perspectiva simbólica y política, los orígenes del sistema educativo están estrechamente vinculados a los ideales republicanos, sobre los que se diseñaron y construyeron los edificios para instrucción pública. Estos ideales implicaban la necesidad de instituciones que aseguraran la formación del espíritu ciudadano (Condorcet, 1791; Bonnafé, L.; 1991; Scalzone, O.; 1991; Voutsinas, D.; 1991; Douailler, S.; 1992).

En segundo lugar, es necesario considerar el avance del capitalismo, y la reestructuración económico-social que trajo aparejada generando un alto grado de especialización y división del trabajo. Este proceso hizo necesario sistematizar y asegurar la transmisión de los saberes acumulados para cada una de las especialidades y a su vez, organizar complejos sistemas de cooperación, para que a pesar de la división del trabajo, todos los esfuerzos confluyeran en la producción de un mismo bien. Los orígenes de los sistemas educativos no fueron ajenos a esta necesidad instrumental.

No vamos a detallar aquí el largo y complejo proceso histórico que aconteció con distintas cronologías en diferentes espacios geográficos. Nos limitaremos a poner el acento sobre el carácter contractual de las relaciones sociales y en las características que adquirieron desde la modernidad, cuando la sociedad dejó de ser pensada como una organización dada o determinada por fuerzas ajenas al hombre" y comenzó a ser considerada como una construcción social resultante de la acción voluntaria de los hombres. Estos según los pensadores de la época, habrían decidido libre y voluntariamente vivir en sociedad y someterse a un poder común.

Los contratos-bajo la forma de constituciones y leyes- formalizaron, legalizaron o legitimaron tanto las relaciones de los individuos entre sí como de éstos con el Estado y su gobierno. En el primer caso dieron origen al derecho privado, en el segundo al derecho público. En ambos el consenso fue uno de los principios de las obligaciones que, una vez contraídas, debían ser respetadas bajo pena de sanción.

Las nuevas exigencias sociales que resultan de los cambios anteriormente mencionados, explican el surgimiento de instituciones que tomaron a su cargo la satisfacción de algunas de estas necesidades, estableciendo con el todo social, acuerdos o contratos respecto a sus funciones y ámbitos de desempeño.

Cada institución es portadora de un mandato social y tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato.

En el contrato fundacional se especifica el mandato del que cada institución es portadora.

¿Quién se encargaría de verificar el cumplimiento del mandato?

El Estado moderno fue estructurado como un estado organizador y se constituyó en la institución encargada de ejercer la ley.



"El papel del Estado es garantizar la ejecución del mandato, asegurándose que las instituciones cumplan el contrato original, en sus aspectos sustantivos." (Baillon, R. 1991; pág. 144)

La escuela, como hoy la conocemos, es una construcción y un producto de los Estados que se hicieron a sí mismos y en los que ocupaban un lugar central las cuestiones relativas a la representación, la participación y la legitimación de un orden social más justo. En consecuencia, el contenido del contrato fundacional entre la sociedad y la escuela requería una institución que:

- **transmitiera valores y creencias que legitiman el derecho y el orden económico y social establecidos,**
- **transmitiera los saberes necesarios para el mundo del trabajo,**
- **creara condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y para el progreso social.**

En otros términos, **podemos decir que desde el punto de vista político y social se trataba de instruir al pueblo y formar ciudadanos; desde el económico, se trataba de asegurar la integración al mundo del trabajo.** Simultáneamente y con una visión prospectiva, las instituciones debían garantizar la formación de recursos para la elaboración de nuevos saberes.

El sistema educativo y sus establecimientos constituyeron la institución en la que las sociedades depositaron la responsabilidad del cumplimiento de estas funciones. El contrato implicaba compromisos para la escuela y para el Estado. Las leyes establecieron la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica y definieron contenidos mínimos. Sobre estos cimientos se construyeron los sistemas educativos, en los que cada nivel fue depositario de un mandato distinto, para cada uno de los cuales el Estado adquirió compromisos específicos.-

El cumplimiento del mandato tuvo y tiene diferencias en cada contexto nacional y en cada coyuntura histórica. En algunos casos el contrato fundacional se llevó a cabo sin mayores dificultades. En otros, el mandato fue modificándose. En ciertas oportunidades puede decirse que el mandato fue desoído o traicionado. En ocasiones el Estado no cumplió con su parte del contrato, en otras la escuela pareció desconocerlo.

Por supuesto el mandato, así como el contexto y las coyunturas, serán procesados de modos diferentes en cada escuela. Cada establecimiento crea un cerco que, según sus características, será más o menos permeable, dará entrada o filtrará lo que ocurre extramuros.

Lo que ocurre intramuros de la escuela no será totalmente dependiente de lo que ocurre fuera de ella, pero posee un cierto grado de autonomía, por el cual en unos mismos contextos, varias -instituciones- son posibles.

Aun cuando cada establecimiento tenga sus rasgos propios y se constate una diversidad de identidades, el conjunto del sistema educativo participa de un proceso global y está atravesado por matices diferentes de una problemática común en la que el modo de posicionarse respecto al contrato fundacional ocupa un lugar clave.

Hoy el malestar educativo es percibido e interpretado de modos diver-



por la sociedad y por los actores institucionales: crisis, anomia, bancarrota, desintegración, fractura con la realidad, desconexión, ineficacia, son algunos de los términos a veces asociados a la educación. ¿Qué le está pasando a la escuela hoy?

EL LUGAR DEL CURRÍCULUM EN LA DEFINICIÓN DE UN NUEVO CONTRATO ENTRE LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD

Podemos decir que cuando se estableció el *contrato fundacional entre la escuela y la sociedad* no fueron explicitadas necesariamente todas las cláusulas. Sin embargo, lo explícito permitió que, sobre la institución escuela, se depositaran expectativas y se articularan tres lógicas diferentes (Gauter, J.; 1991): *la lógica cívica* referida al interés general e igualdad de oportunidades; *la lógica económica* concerniente a la producción de bienes y el trabajo; y *la lógica doméstica* de las familias y los individuos. Por otra parte, la escuela debe integrar elementos de lo que denominaremos *la lógica de las ciencias*, es decir de las fuentes del conocimiento erudito.

La escuela como institución contó con el reconocimiento social y también con el derecho a participar en la definición del contenido y el sentido de las acciones que realizaba en el marco de ese contrato. En sus prácticas, el sistema educativo tuvo (y tiene) capacidad potencial de redefinir los términos del contrato fundacional.

Tanto los saberes a transmitir, como los destinatarios de lo que se transmite, son definidos fundamentalmente por la sociedad, la cual establece aquello que necesita transmitir ya quienes quiere que se transmitan los saberes. Pero, la escuela, cada escuela, tiene una posibilidad, que ejerce más o menos plenamente, de construirse como una escuela cerrada o abierta, conservadora o innovadora.

Creemos importante destacar que la escuela, desde su organización, estuvo atravesada por un *contrato paradójico*. Por una parte, por el requerimiento de crear en lo político un orden social más justo, *que se proponía "borrar" diferencias sociales a través de la formación de ciudadanos*. Simultáneamente el nuevo orden también requería una distribución desigual de posiciones laborales y sociales, es decir, la formación de trabajadores diferenciados.

En lo que hace a la creación de un orden social más justo, recordemos que la escuela republicana surgió como una institución revolucionaria; este potencial de "creación de un orden distinto" será un rasgo de identidad originario, un capital de la institución escuela.

Por ese rasgo, la escuela se encuentra siempre en el centro de los discursos políticos. Por ese rasgo "se espera" de la escuela que opere transformaciones sociales.

Es posible afirmar que, como huella y marca de su paradoja de origen,

“La escuela es una institución atravesada permanentemente por dos tendencias, una reproductivista, conservadora, que tiende a perpetuar el orden; y una tendencia innovadora,



transformadora, que se propone modificar ese orden”.

Esto es sumamente importante, ya que el sistema educativo ejecuta el mandato social a través de la acción de transmisión y distribución de contenidos, tiene la posibilidad de llevarlas a cabo incluyendo una definición propia del saber y de su distribución. Definición que se expresa en el *currículum prescripto*.

El currículum escolar prescripto asume una importante y particular responsabilidad, en la medida en que permitirá la formulación y explicitación de los contratos que articulan el quehacer educativo y que son modos de "traducir", y de resignificar con precisiones y especificaciones el contrato original entre la sociedad global y las instituciones escolares (Frigerio, G.; 1990).

Las instituciones educativas singulares poseen esta potencialidad, y la actualizan esencialmente a partir de la gestión que hagan del currículum prescripto. De aquí la relevancia que le otorgamos al currículum, como eje ordenador de la tarea institucional y de aquí que lo definamos como un *organizador institucional*.

El sistema educativo tiene una potencial y, por supuesto siempre relativa, capacidad de socializar y distribuir saberes con diferentes grados de autonomía del mandato social. Esta potencialidad se hace acto a través del desarrollo curricular, de las prácticas pedagógicas de los docentes, de la elección de la propuesta editorial y de los distintos materiales y recursos didácticos. El currículum prescripto es el organizador de esos procesos y por ello lo calificamos de organizador institucional.

Las "especificaciones del currículum prescripto que se realicen en cada establecimiento constituirán los criterio de intercambio que den forma y sentido institucional, profesional y personal a los *contratos laborales de los miembros de cada establecimiento*.

A su vez esas especificaciones darán forma y contenido a los *contratos organizacionales* es decir a aquellos que se dé cada establecimiento para crear las condiciones necesarias para el cumplimiento de la tarea sustantiva de enseñar. Entre esas condiciones se pueden mencionar las reglas de convivencia, los acuerdos sobre estilos, grados y contenido de la participación, la distribución de responsabilidades, las concertaciones acerca de la división de tareas y perfiles de los roles institucionales, la distribución y asignación de tiempos y espacio, etc.

Los contratos encadenados y derivados del contrato entre el sistema educativo y la sociedad serán el encuadre y el marco del *contrato pedagógico-didáctico* que en cada aula, resignifica entre cada docente y cada grupo de alumnos el sentido del pacto fundacional.

Veamos, en relación con este punto, los riesgos que conllevan ciertas formulaciones.

Un currículum que proponga diferenciaciones muy drásticas entre los saberes que recibe cada grupo de la sociedad, ya sea porque establece circuitos paralelos para su distribución (Braslavsky, C.; 1985) o porque los



concentra sólo en los niveles más altos del sistema, refuerza y legitima las diferencias socio-culturales que existen de antemano en el seno de la sociedad. Este tipo de currículum puede llegar a responder a una lógica económica de corto plazo pero no necesariamente respondería a la lógica cívica ni a la doméstica.

Por el contrario, un currículum que procura una distribución más equitativa de saberes tiende a reforzar las tendencias a la equidad y a la igualdad social, tomando en consideración las lógicas desatendidas en la alternativa anterior. Pero si estos saberes están, por ejemplo, distanciados de las nuevas tecnologías, no responderían a la lógica económica.

La importancia del currículum está relacionada con el hecho de que, en las sociedades modernas, los saberes y los diplomas que acreditan su posesión, permiten ocupar legítimamente determinadas posiciones laborales y sociales.

Ésta es la razón por la que en torno a la educación se desarrollan fuertes disputas sociales. Están quienes quieren ingresar, porque han sido tradicionalmente excluidos. Están los que reclaman una mejor calidad de los saberes que se les imparten, porque si bien han sido incluidos, se les otorga una educación de segunda en relación a la que reciben otros. Están los que presionan para desplazar a otros, los que reclaman para sí un tipo de educación diferente y mejor a la de los demás. Están las fuerzas renovadoras y las conservadoras, la tensión permanente entre lo *instituyente* y lo *instituido*.

En el desarrollo de esta disputa, los diferentes actores y sectores sociales presionan sobre el sistema escolar para que éste asuma las funciones que según su entender debe cumplir. El reclamo se presenta en general en forma de un enunciado sobre el deber ser de las instituciones escolares y su necesaria contribución al deber ser del orden social.

Hoy en día, tanto los especialistas como la opinión pública en general, concuerdan en considerar que los procesos que suceden en el interior de la escuela tienen escaso grado de relación con las lógicas cívica, económica, doméstica y científica, por lo cual la institución relativizó su significación social positiva. Perecería que los "acuerdos" entre la escuela y la sociedad han perdido vigencia ya que ninguna de las partes puede dar satisfacción a los compromisos asumidos. Cuando se habla del divorcio entre la escuela y la sociedad o de la crisis de la educación, se está haciendo alusión a esta *ruptura contractual*.

La escuela rompe el contrato si no transmite los saberes que el desarrollo científico y tecnológico indican como adecuados, para que los jóvenes puedan entender e intervenir en el mundo actual, ya que esto obstaculiza no sólo la concreción de las expectativas de la lógica económica sino, y fundamentalmente, aquéllas de la lógica doméstica. Por otra parte los procesos autoritarios han dejado una incertidumbre respecto al cumplimiento de las demandas de la lógica cívica fundacional. ¿Qué ocurrió con la escuela? ¿Cómo fue posible que sucedieran ciertos procesos sociales? ¿Fracasó la educación? ¿Debe entenderse que el contrato fundacional no tiene vigencia?

También es sabido que el Estado encuentra inconvenientes para sostener el contrato. En algunos casos ha dejado de cumplir con muchas de sus obligaciones. La primera y más evidente es la desatención económica a las instituciones y a los docentes. Pero existen otras faltas igualmente graves, como son la indefinición respecto de los saberes que deben ser transmitidos y las relaciones concretas que deben existir entre lo que se enseña y el mundo del



trabajo; la carencia de una política de formación de los directivos y docentes; la continua presión sobre las instituciones escolares para que éstas se hagan cargo de funciones que no le son propias; la burocratización de los mecanismos de apoyo, asistencia y control de las escuelas, etc.

Nos encontramos, sin duda, ante una situación de *mutuo incumplimiento del contrato fundacional*. Este incumplimiento podría explicar el malestar interno del sistema, así como la decepción que manifiesta la sociedad y los reclamos y demandas de la comunidad hacia la educación.

Las palabras: crisis, anomia, bancarrota, desintegración, ineficacia, que muchas veces se asocian a la educación y escuela encontrarían en la ruptura contractual una explicación.

Cabe entonces una pregunta: ¿Podemos *resignificar el contrato*? ¿Podemos darle nuevo contenido? ¿Podemos articular en una propuesta curricular la lógica cívica, la económica, la doméstica y la científica? ¿Podemos seguir construyendo escuelas, es decir podemos seguir trabajando en la construcción de esos edificios simbólicos por los que la sociedad reclama?

HACIA UN NUEVO CONTRATO ENTRE LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD

Reestructurar las relaciones entre sociedad y escuela y recrear las cláusulas contractuales que las comprometen mutuamente mediante la prescripción de deberes y obligaciones, es una tarea de construcción social que no puede ser abordada unilateralmente. Las instituciones escolares y los agentes que de ella participan no podrán por sí solos sostener un proceso de recomposición de las articulaciones. Este hecho no diluye la responsabilidad que les cabe en la recuperación de funciones relevantes para las escuelas.

El contexto en que la escuela debe construir un nuevo camino es sumamente adverso. La crisis económica que sufren los países latinoamericanos y el desplazamiento del Estado de la esfera de las prestaciones sociales, coloca a las instituciones escolares, cada vez más, ante la necesidad de responder a múltiples demandas.

¿A cuáles de estos reclamos debe responder la escuela y a cuáles no?

O, lo que es lo mismo: ¿cuáles son compatibles con sus funciones esenciales, cuáles por el contrario ponen en riesgo su especificidad? ¿Para qué una escuela hoy? ¿Para querer a los niños, para prevenir el sida, para hacerlos obedientes, para darles una formación profesional, para hacerlos buenos, para... cuántas cosas más? ¿Cuántos de estos deberes sociales pueden ser asumidos por otras instituciones, cuántos sólo la escuela puede cumplir?

¿Deben las escuelas esperar que la sociedad responda a estos interrogantes? O, por el contrario, ¿deberá tomar la iniciativa de repensar su propio espacio social, ocuparlo y desde allí reclamar una definición de la sociedad? Si respondemos afirmativamente al primer interrogante, todo movimiento desde la institución es inútil; si por el contrario, acordamos con una respuesta afirmativa para la segunda de las preguntas, nos queda una



enorme tarea por delante.

El nudo de la tarea, a nuestro entender, es la recuperación para la escuela de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y a partir de allí, la reformulación de los contratos internos para posibilitar que el esfuerzo de todos los actores confluya en la consecución de este objetivo. Para ello será necesario redefinir *roles y tareas*, derechos y obligaciones, adquirir un estilo de gestión que haga posible la actividad pedagógica, ordenar las múltiples funciones en pos de lo específico, atender algunas demandas y desoír otras.

Entre aquellas demandas, la democratización es un tema recurrente.

Por ello nos parece importante retomar distintas concepciones que se han sucedido, con la perspectiva de reflexionar, ya que no se trata de elegir entre ellas sino de encontrar modos de integrarlas.

En algunos autores y en ciertas coyunturas sociopolíticas, esta expresión remite a asegurar el ingreso de los chicos a la escuela: se pensó, entonces, democratizar como extender la cobertura de la matrícula. Sin duda éste es un requisito, pero no basta para hablar de una escuela democrática.

Otros autores y otras coyunturas pusieron el acento en que además de ingresar, los niños debían permanecer en la escuela, es decir que había que intentar disminuir el fracaso escolar bajo la forma de desgranamiento. Por supuesto, éste es también un requisito necesario para hablar de escuela democrática. Sin embargo, si bien éste y el anteriormente mencionado son condiciones necesarias, no constituyen condiciones suficientes.

Más próximos a nosotros, otros autores y tendencias han puesto el acento en la necesidad de que la escuela cumpla con su función social y distribuya saberes socialmente significativos. La escuela sólo puede ser democrática en la medida en que ofrezca a los chicos el acceso al saber elaborado. Esta posición pone el acento en un punto fundamental: no se puede hablar de escuela democrática si no se habla de una institución que cumple con la tarea de distribuir conocimientos que no pueden ser adquiridos en otras situaciones o instituciones. Sin saber distribuido no hay escuela democrática posible.

Además, para hablar de escuela democrática es necesario que la escuela funcione facilitando que todos los alumnos obtengan igual capital cultural a igual inversión temporal.

Estas posiciones enfatizan alternativa pero no excluyentemente aspectos que constituyen requisitos para una escuela democrática. Si falta alguno de ellos (cobertura, retención, aprendizajes y compensación) no podremos hablar de escuela democrática.

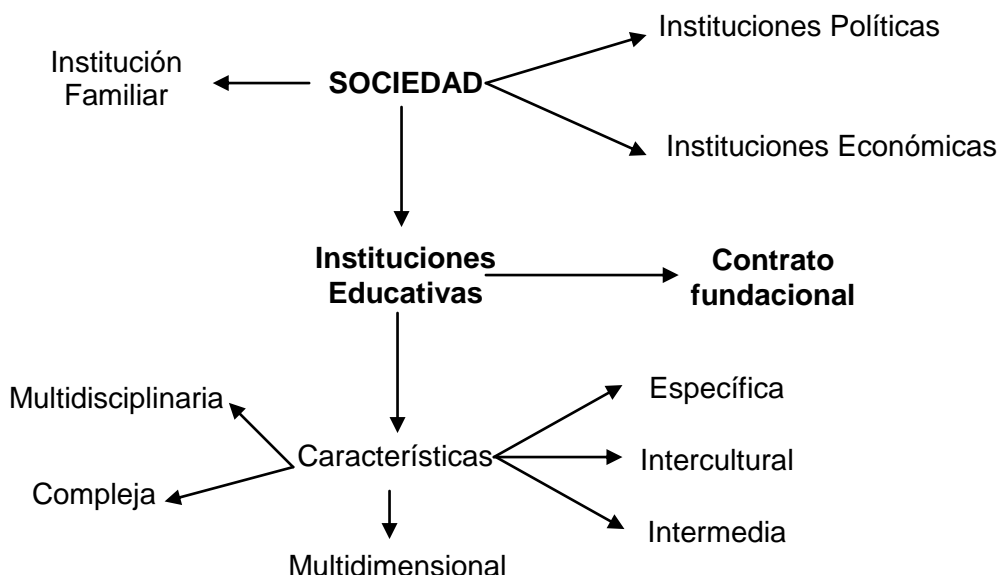
Es responsabilidad de las políticas públicas garantizar que la escuela sea democrática. Pero también es responsabilidad de cada escuela y de cada educador.

En este contexto la escuela deberá redefinir su contrato: el mismo deberá contemplar la lógica cívica que requiere la construcción de un orden democrático; la lógica doméstica que demanda equidad para que el destino sea una construcción social e individual no predeterminada por las biografías anticipadas; la lógica económica sin que ésta aliene a las otras y la lógica de la construcción de nuevos conocimientos que reclama la distribución del saber ya acumulado.



A su vez cada establecimiento deberá resignificar este contrato global, a partir del cual diseñará su proyecto. Esta es una de las tareas que coordina la conducción del establecimiento y en la que participan todos los actores. Cada actor, por su parte traducirá este contrato en su espacio experto de intervención, desde la especificidad de su rol.

CLAVE DE ANALISIS DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES.



A Propósito de la especificidad de las Instituciones educativas.

En primer lugar es necesario explicitar que **para definir la escuela** (en su sentido más amplio) tomaremos las concepciones de institución que consideran a la misma como ***“un constructo, es decir, como un proceso permanente de construcción y deconstrucción de formas sociales”***.

Reflexionar acerca de las instituciones desde esta perspectiva ofrece la ventaja de pensarlas desde la perspectiva y de la dinámica que le imprimen los actores haciendo uso de los espacios y fuentes de poder que les son propios.-

Cada institución es un lugar de deconstrucción y construcción de saberes y creencias. Puede pensarse como continente, límite, cerco cognitivo, cerco de sentido y significado. Proyecto de construcción que la sociedad se propone a sí misma para mirarse en el espejo del futuro.-

Los edificios escolares concretos que a primera vista pueden parecernos como “terminados” debe ser entendidos como sede de la dinámica de institucionalización (***resultante de la tensión entre lo instituido y lo instituyente***) o como espacio en los que se resuelven, de modo particular, tres movimientos simultáneos (que pueden detectar tanto



entre la institución y el afuera y en el interior de la institución), nos referimos a lo que denominamos movimientos de **especificación, diferenciación y unificación**.-

Los movimientos mencionados se dan en simultaneidad y complementariedad.

El **movimiento de especificación**, vinculado a la asignación de sentido dada desde lo social y lo político, que crea la institución, nos remitirá a la definición de escuela, y esto estará directamente vinculada a la noción de mandato y de contrato fundacional.-

El **movimiento de diferenciación**, es aquel que da cuenta de los distintos planos de clivaje que se determinan entre agentes y destinatarios.

Cuando la sociedad marca un territorio y en él construye una institución, a su vez la institución delimita el cerco que la diferencia de otras. Se produce, inmediatamente, un movimiento denominado de diferenciación. El mismo tiene que ver con planos “intangibles” que se establecen y diferencian a los distintos actores vinculados con la institución, hay un plano que diferencia agentes de usuarios y otros planos se establecen a su vez en el interior de cada uno de esos grupos. A esto se denomina “planos de clivaje”. Es decir, líneas invisibles por las que, eventualmente, la institución puede fracturarse.-

Muchas situaciones, bien cotidianas, ejemplifican los clivajes posibles. A veces éste se visualiza entre los turnos. Así, turno mañana y tarde aparecen, en el discurso y en las prácticas como universos casi disociados. En ocasiones este “corte” se encuentra atravesando los roles de conducción: la dirección y la vice-dirección son dos mundos incomunicados. Otras veces, el clivaje se observa en los equipos docentes: el área de ciencias sociales y el área de naturales carecen de puntos de contacto y entre ellos se vislumbra un abismo infranqueable. Como se puede observar si bien los clivajes clásicos (entre roles, entre niveles y cargos de distinta jerarquía) son los más usuales, la institución puede estar atravesada por otros planos de clivaje, algunos más difícilmente explicables que otros; todos igualmente importantes y significativos.-

Finalmente, el **movimiento de unificación**, debe entenderse como la creación de un envoltorio que permite “anular” los clivajes facilitando una representación de la institución. Se trata de una unidad imaginaria que borra las diferencias.-

El movimiento de unificación actúa borrando las diferencias y poniéndolas entre paréntesis.-

Este borrado de diferencias aparece claramente expresado cuando los actores necesitan consolidar un sentimiento de pertenencias (por ejemplo, en los torneos intercolegiales); afirmar la identificación institucional (como ocurre cuando la institución presenta sus proyectos) o cuando consideran que atraviesa por un momento de riesgo. En este último caso, las demarcaciones entre docentes y directivos, entre éstos y los supervisores, “desaparecen”, o cuando se trata de “defender la escuela pública”, de reclamar por mejores condiciones laborales, de oponerse a ciertas medidas, etc.-



Acerca de la complejidad de las Instituciones Educativas

La asignación de sentido de las instituciones educativas, está directamente vinculada a su carácter de distribuidora de saberes y competencias y responde a distintas “lógicas”. Estas le darán su carácter complejo.

La institución educativa, tal como o próxima a la que hoy conocemos, se construye alrededor de la necesidad de contar con una institución que pudiera simultáneamente integrar y responder a distintas “lógicas”, estructurándose alrededor de un polo objetivo y resignificándose en la subjetividad de los actores.

Por ello podemos decir que la escuela surge como aquella institución que debía:

- ***Transmitir valores y creencias que legitimaran el orden social que se estaba instituyendo, expresado en la Revolución Francesa.***
- ***Transmitir saberes necesarios para el mundo del trabajo propio a la organización económica resultante de la Revolución Industrial.***
- ***Crear condiciones para la producción de nuevos saberes.***

En otros términos, diremos que en el contrato fundacional de la escuela, los ideales republicanos fueron los cimientos de los edificios para la instrucción pública que se construyeron para garantizar la competencia cívica.

La **lógica cívica** orienta entonces la creación de esta institución, confiándole la producción de la figura del ciudadano.

Fue menos explícito el carácter contradictorio del contrato que requería igualdad de oportunidades pero distribución desigual de lugares sociales tal como requería la **lógica económica**.

Por ello diremos que la escuela surge en una coyuntura revolucionaria, pero con un contrato que encierra una paradoja:

- 1- se hacía cargo de asumir un rol protagónico en la creación, en lo político, de un orden social más justo, es decir, “**borrar diferencias sociales**”;
- 2- simultáneamente participaba, a través de sus certificaciones y acreditaciones, en la **distribución desigual de los sujetos en posiciones laborales y sociales**, es decir, de algún modo debía legitimar diferencias, respondiendo así a la lógica económica;
- 3- al mismo tiempo la escuela era depositaria de las expectativas de la **lógica doméstica**, aquella por la cual la sociedad espera que los lugares sociales pueden ser re- distribuidos para cada generación;
- 4- a su vez, la necesidad de generar nuevos conocimientos y desarrollar nuevas tecnologías termina formulando a la escuela la demanda de responder a la **lógica científico- tecnológica** que requiere la distribución de saberes para propiciar la construcción de otros.

La multidimensional del Campo Institucional

Entendemos por campo “el conjunto de elementos coexistentes e ínter actuantes en un momento dado, un campo es siempre dinámico, se reestructura y



se modifica permanentemente. Podemos diferenciar, dentro de un campo, distintas subestructura: las **dimensiones**.”

Distinguiremos en las instituciones educativas cuatro dimensiones: la dimensión ecológico-sistémica; la organizacional y dentro de ella la dimensión administrativa, la comunitaria y la pedagógico-didáctica.

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

En la **dimensión ecológica –sistémica** incluimos los aspectos anteriormente presentados: la inscripción de lo educativo en la sociedad, las huellas de los momentos y contratos fundacionales, las lógicas que se articulan, no siempre armoniosamente, la manera en que esto se resignifica en cada establecimiento. Se trata de una visión que abarca e integra al conjunto del sistema educativo, articulando perspectivas macro y micro políticas y sociales. Su conocimiento es fundamental para la resignificación de los roles de conducción y la construcción de modelos de desempeños directivo.

En la **dimensión organizacional** consideramos el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento. Dentro de esta dimensión las cuestiones, nociones y conceptos relativos a la estructura formal: los organigramas la distribución de tareas y la división del trabajo, los múltiples objetivos presentes, los canales de comunicación formal, el uso del tiempo y de los espacios. El conjunto de estos aspectos son objeto de trabajo y aprendizaje en los cursos de formación directiva. También incluimos los aspectos relativos a la estructura "informal", es decir al modo en que los actores institucionales encarnan “las estructuras formales.

Incluimos en la dimensión organizacional, la **subdimension administrativa**.



Esta aparece sobredimensionada y devaluada, desposeída de su sentido original y de su carácter de instrumento de la gobernabilidad. La administración es una herramienta: de gestión del presente y un instrumento para la construcción de futuros deseables. Por ello, el manejo de la información es un aspecto relevante de la administración. La información debe ser significativa y contribuir a la toma de

decisiones. Construir información a partir de datos debe ser un aprendizaje incluido en la formación docente.

La dimensión pedagógico-didáctica:



Se encuentra directamente vinculada con la especificidad. -Hace referencia a aquellas actividades sustantivas que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. "Su eje fundamental lo, constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos. Por ello, serán aspectos significativos a, señalar en esta dimensión la modalidad de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen en las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados. El currículum prescripto, es decir el modo en que se "traduce la especificación del contrato Estado-Escuela-Sociedad y los avatares de la transposición didáctica, son solo algunos: de los aspectos más relevantes, que pueden incluirse en el tratamiento de esta dimensión. En ella se analizan las prescripciones curriculares" las prácticas pedagógicas, las sucesivas mediaciones del conocimiento y. entre otras, las propuestas editoriales.



En la dimensión comunitaria incluimos tanto lo intra como lo interinstitucional. Incorpora el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores. Participación, convivencia, disciplina son temas claves de esta dimensión.

Acerca del carácter pluri e interdisciplinario.

Queremos destacar que desde la perspectiva que venimos describiendo la institución educativa, específica, compleja, y multidimensional, debe entenderse en su pluridisciplinariedad, en atención a la multiplicidad de fuentes disciplinarias que alberga a las múltiples perspectivas que exige para su comprensión. Simultáneamente, la institución se plantea como un objeto que requiere de la interdisciplina para su análisis e investigación.-

Cada vez más las propuestas curriculares tienden a la integración de conocimientos y, en algunos casos, se proponen la interdisciplina como abordaje de ejes conceptuales. Sin duda, esto requiere un aprendizaje de los docentes por varias razones. Entre otras una “histórica”, ya que no es sino recientemente que la formación docente se plantea este enfoque que cambia la compartimentación que caracterizaba perspectivas anteriores de la enseñanza de las disciplinas. La integración no se limita a una yuxtaposición o a un mero contacto fronterizo entre objetos de estudio, conlleva saberes epistemológicos y metodológicos propios.-

Esto que se plantea aquí en términos de la propuesta curricular, ofrece también otro nivel de lectura: ¿cómo se construye un saber sobre la escuela? ¿Alcanza la historia para entender la escuela? ¿Es suficiente la sociología para comprender a las instituciones educativas? ¿Explica la psicología el acontecer escolar? Podríamos multiplicar las preguntas. En todos los casos se podría responder que los conocimientos que se construyen acerca de las instituciones educativas desde cada uno de los ámbitos mencionados son ciertamente importantísimos, incluso fundamentales, con seguridad insuficientes. Por supuesto, no se trata de saberlo todo para poder construir un saber. Se trata, en primer lugar de admitir el recorte de cada perspectiva, admitir el cuestionamiento desde otra, reconocer la necesidad de articulación, y sobre todo, complejizar las hipótesis, profundizar las reflexiones y ser más integradores que excluyentes en la riqueza de las explicaciones. Una explicación simple no puede dar cuenta nunca de una institución (sistema) compleja.-

Sobre el carácter intercultural.

Toda institución escolar produce una “**cultura institucional escolar**”. En ella se entrelazan “culturas de las clases institucionales” (ej.: docentes, directivos, alumnos), macro políticas educativas, las micro políticas propias al establecimiento, cuestiones relacionadas a los entornos y coyunturas específicas, prescripciones (normas laborales y curriculares) y prácticas moldeadas por las prescripciones, las representaciones y las lógicas propias a los actores.-

Puede decirse que en cada establecimiento específico se generan rasgos de identidad, perfiles de desempeño, modalidades culturales, es decir, maneras de pensar, sentir, construir, aprender y hacer.-

Desde esta perspectiva todo sistema educativo posee un carácter



intercultural. Profundizaremos, en primer lugar, los rasgos de identidad que configuran los distintos “tipos” de cultura institucional escolar, para luego presentar aspectos complementarios referidos a la interculturalidad.-

Acerca de los rasgos de identidad del objeto institucional

Según el modo en que se resuelvan o presenten, entre otros, los aspectos anteriormente presentados, en cada institución se construyen **culturas institucionales escolares, estilos de desempeño de la gestión,** los que a su vez se traducirán en verdaderas **matrices de aprendizaje institucional.**-

Cada tipo de C.I.E. se caracteriza por organizarse alrededor de rasgos hegemónicos: *“la escena familiar”, en el primero de ellos; la “máquina perfecta”, en el segundo; y el “concierto” y la negociación en el tercero.*-

1. Los conceptos de cultura y de imaginario institucional²

Cuando nos referimos a las instituciones solemos tener de ellas una “imagen-representación”, que se trasluce en nuestro lenguaje. Podemos decir: es “tradicional”, “progresista”, “moderna”, “no existe”, es “superconservadora”; o hacer referencia a sus “estilos”: es una institución que siempre se caracterizó por “ser exigente”, es “lenta para procesar los cambios” o bien “que siempre fue igual”.

La imagen-representación de la institución no se compone solamente de sus aspectos manifiestos, es decir de aquellos que se imponen a la mirada: el edificio, la limpieza, el comportamiento de los chicos en los momentos de entrada o salida, la recepción de la que somos objeto cuando nos acercamos a ella. La importancia acordada a la tarea específica, el grado de inserción de sus egresados en otras instituciones o en el mundo laboral. También la integran aquellos aspectos menos visibles: el estilo de los vínculos; los modos en que se toman las decisiones, es decir, la percepción que los miembros de la organización tienen de ella y de sus prácticas.

Cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios; ambos constituyen y simultáneamente son aprehensibles en lo que denominaremos cultura institucional.

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella.

2 Frigerio – Poggi. Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca.-



En otros términos podemos decir que la cultura institucional es, metafóricamente, el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de una institución. En ella se integran cuestiones teóricas, *principios pedagógicos en estado práctico*, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades (Brunet L., Brassard A., Corriveau L.; 1991).

Como ustedes pueden constatar la noción de cultura institucional es sumamente rica y admite diversas presentaciones ya que resulta de las mil y una maneras y prácticas por las que los actores institucionales se reapropian y resignifican el espacio organizacional (de Certeau, M.; 1990).

Es sumamente difícil enumerar y mucho más aún jerarquizar los elementos que componen la cultura institucional. Para dar cuenta de ello mencionaremos sólo algunos: los usos y costumbres; los sistemas de socialización, ingreso, ascenso y promoción; los criterios y normas de sanción; los sistemas de seguimiento y control; los modelos de vínculos; los valores vigentes; los prejuicios y criterios de valorización; los distintos estilos que adquiere la dinámica de las relaciones; el grado de adhesión y pertenencia de sus miembros; los matices de la identificación con la tarea, el grupo y la organización; los mitos, leyendas y héroes; el estilo de funcionamiento; las concepciones acerca del cambio; la representación, recepción y tratamiento de los usuarios o destinatarios; las características del cerco institucional; los vínculos interinstitucionales; las ceremonias y ritos; los criterios de trabajo predominantes; la filiación teórica de los integrantes; los criterios de agrupación; las pautas de auto-organización. Algunos de estos aspectos están desarrollados en distintos capítulos de este libro.

Toda cultura halla su sustento en un *imaginario institucional*.

El imaginario es el conjunto de imágenes y de representaciones - generalmente inconscientes- que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos teniendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento.

Este imaginario adquiere en cada establecimiento características y expresiones particulares, si bien comparte con la totalidad de las instituciones educativas rasgos en común (Charbonnel, N.; 1991).

El imaginario matiza, tiñe y altera la relación que cada sujeto tiene con la institución, con los otros y con el trabajo específico. Los desplazamientos de sentido que resultan de la actividad imaginaria operan, a veces, sosteniendo y favoreciendo la tarea. En otras oportunidades pueden constituirse en obstáculos para el desarrollo de las actividades.

Los modelos de gestión resultan de la articulación de una propuesta del directivo (tomado en sentido amplio) y del ajuste, más o menos logrado, con el resto de los miembros de la institución. En otros términos, resultan de la lógica de los actores institucionales y las características particulares del establecimiento.



Por otra parte, ni la cultura ni los modelos son fijos, rígidos ni inmutables, sino que se adecuan en función de los cambios permanentes en el interior de la institución, su contexto próximo y el orden social.

2. Tipos de culturas institucionales escolares

Nos preguntábamos líneas más arriba acerca de si existía un estilo propio de las instituciones educativas. Intentaremos describir y conceptualizar tres tipos distintos de cultura institucional.

	La institución escolar: una cuestión de familia	La institución escolar: una cuestión de papeles o expedientes	La institución escolar: una cuestión de concertación la negociación
Rasgo hegemónico	La escena familiar	La exageración de la racionalidad	La negociación
Currículo prescripto	Es ignorado	Se lo considera como un sistema “duro” imposible de modificar	Se concibe como un “organi-zador institucional”
Modelo de gestión	“Casero”	“Tecnocrático”	“Profesional”
Contratos	Lealtades invisibles, contratos imposibles	Formales burocráticos o	Concertados, explícitos y sustantivos
Vínculos privilegiados	Afectivos, los senti-mientos desplazan la tarea	Impersonales: los sentimien-tos son ignorados	Contractuales, respetuosos; los sentimientos están pues-tos en la pasión por la tarea administrativa
Dimensión sobre evaluada	Ninguna	La administrativa y la organi-zacional en sus aspectos formales	Ninguna
Dimensión devaluada	Todas	La comunitaria	Ninguna
Dimensión central	Ninguna	La administrativa	La pedagógico-didáctica
Tendencia riesgosa	Dilución de la especifi-cidad institucional	El aislamiento respecto de la comunidad y la sociedad	Asambleísmo



Modalidad de los conflictos	Interpersonales: sue-len no resolverse ni elaborarse	Son "negados" o eludidos. No se elaboran ni resuelven se definen por posiciones de jerarquía	Surgen por divergencias en las posiciones: se redefinen y disuelven o se resuelven por elaboración
Participación	Se considera que no requiere especial atención (siendo todos de la familia)	Se la puede solicitar formal-mente	Deseada y buscada, se especifica la modalidad y el área de incumbencia
Comunicación	Se desvalorizan los canales formales	Preeminencia de los canales formales, verticales (descendentes o ascendentes) habitualmente escritas.	Se resignifican los canales formales útiles a la difusión, no se desconocen los infor-males.

2.1- La institución escolar: una cuestión de familia

Es habitual encontrar en las escuelas una correspondencia entre el sistema de relaciones institucionales y el sistema de parentesco.

La ilusión de un vínculo seguro, en el que la aceptación y el cariño de los otros son puntos de certeza incuestionables, facilita la construcción de esta cultura institucional. Por ejemplo, no todo lo familiar es simple, ni siempre los afectos operan en sus vertientes positivas.

Lo habitual en los vínculos de parentesco es que no se explicitan ni sus características ni *los contratos*.

Por supuesto los vínculos afectivos, cuando son positivos, son importantes como contexto facilitador de las actividades de aprendizaje, así como los no positivos obstaculizan y pueden impedir la tarea. Pero aun los vínculos positivos están lejos de constituir en sí una relación de aprendizaje que reemplace la adquisición sistemática de conocimientos.

Es interesante buscar respuesta a la pregunta: ¿por qué se imponen las representaciones familiares en algunas instituciones?

En principio, el grupo familiar es la primera institución de "pasaje" obligado de todo individuo. Es la matriz de organización de sus actitudes, conductas y relaciones afectivas" y cognitivas.

En segundo lugar, constituye un modelo relacional que presenta la "gran ventaja" de no requerir ningún aprendizaje nuevo; sólo es necesario actualizar, en cada contexto, la matriz constituida en el seno de la familia. Otra de sus falsas ventajas es que este modelo no requiere de saberes especiales: alcanza con desenvolverse en el marco de relaciones interpersonales. Se advierte fácilmente cuál es el principal riesgo que existe en los establecimientos educativos que se acercan a este tipo de cultura institucional: diluir su especificidad.

Habitualmente en las instituciones que se acerca a este tipo de cultura

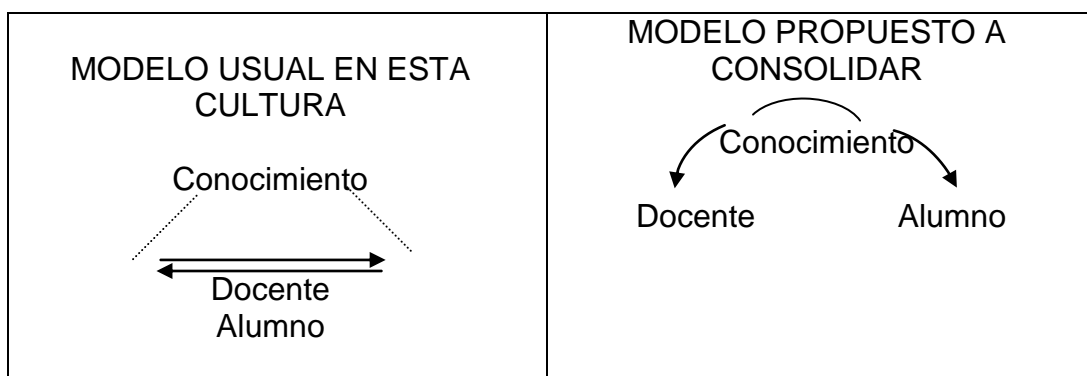
no se recurre a canales de comunicación formalmente establecidos. La circulación de la información se realiza fundamentalmente a través de una red informal de articulaciones individuales y se asienta en la interacción "espontánea" entre sus miembros. Por ello suele ocurrir que la estructura comunicacional reproduce la relacional/afectiva. Los grupos, las camarillas y sus líderes controlan en consecuencia la comunicación institucional. Esto provoca circuitos de circulación de la información segmentados según las posiciones de los miembros de la institución. De estos segmentos provienen distintas versiones o rumores con los que se pueden llegar a manipular las expectativas e incertidumbres de quienes forman parte de la institución. La verificación de la información se ve obstaculizada por el carácter informal de la red y por los porteros voluntarios o involuntarios que genera ese modo de funcionamiento.

Esto se asocia a otros dos rasgos sobresalientes propio de esta cultura institucional.

En primer lugar, se jerarquiza la adhesión a los valores familiares, la sumisión o la lealtad personal y afectiva. En consecuencia, se otorga una mayor importancia o prioridad a los objetivos personales, a lo subjetivo, por sobre los objetivos institucionales. El sobredimensionamiento de lo informal y personal debilita las estructuras formales.

En segundo lugar, la dinámica se basa en el esfuerzo voluntario de los miembros que cumplen sus tareas a partir de lealtades individuales con sus pares o con la autoridad. Los primeros reciben como compensación el reconocimiento afectivo de los directivos.

En la escena pedagógica hay que tener presente que se trabaja en la construcción y consolidación de vínculos en los que el conocimiento y los saberes no pueden estar ausentes. Ellos constituyen el eje de las acciones pedagógicas. Un eje de tal magnitud que justifica la creación y el sostenimiento de instituciones específicas.



Sin ese vértice la relación pierde su sentido educativo, aun cuando sea significativa en lo afectivo.

Este modelo prescinde del organizador pedagógico-didáctico: el currículum prescripto resulta un currículum ignorado.

En este tipo de cultura institucional los vínculos entre el personal de la escuela y entre éste y los alumnos pueden caracterizarse por la indiferenciación o por la dependencia.

En el primero de los casos mencionados, el grupo se concibe como una



protección contra las diferencias y las divergencias. Se priorizan la camaradería y la ideología igualitaria. Al mismo tiempo, entre los miembros del personal, prevalecen las conductas propias de las relaciones entre los hermanos: la competencia, los celos y la rivalidad.

No se reconocen las diferencias entre los saberes técnicos y los estilos de funcionamiento de los diferentes grupos. La falta de reconocimiento de las diferencias lleva a que todos los miembros de la institución desempeñen roles poco discriminados.

Podemos señalar dos *riesgos* de significativa importancia en este tipo de instituciones. Por un lado, las tareas se centran en el mantenimiento del sistema. La tarea sustantiva de enseñar, si bien no está ausente, pasa a un segundo plano. Por otro lado, la necesaria y específica relación vincular entre conocimiento, docente y alumno es desconocida o descuidada.

2.2. La institución una cuestión de papeles o expedientes.

"Es necesario seguir las vías jerárquicas."

"Todo funciona como una máquina con engranajes aceitados."

Estas y otras frases son pautas para distinguir un tipo de cultura institucional.

Estas representaciones exhiben ventajas y desventajas. Una de las "ventajas" que se le atribuye reside en el hecho de que nos tranquilizan, ya que estos mecanismos serían previsibles. Se espera de las instituciones que funcionen como las máquinas, de forma rutinaria y eficaz.

Las tareas y atribuciones del funcionario se fijan de acuerdo a disposiciones administrativas, reglas o normas.

Las jerarquías se hallan claramente establecidas en la organización, integrando un sistema de mando y de control de las autoridades superiores hacia las inferiores; se pueden diferenciar cuerpos decisores, transmisores y ejecutores.

Se prioriza el registro de la actividad administrativa en documentos escritos y la participación es meramente formal.

En síntesis, una institución burocratizada enfatiza los procesos racionales, en particular la descomposición racional de las tareas. El grupo humano que trabaja en esta institución se halla enmarcado en una estructura técnica, generalmente el organigrama de funciones.

En este tipo de cultura institucional el flujo de informaciones sólo tiene en cuenta las necesidades de los distintos estratos jerárquicos. La información fluye en sentido descendente para transmitir a la base el contenido de las decisiones tomadas en el vértice de la jerarquía y asciende en el caso de que se trate de respuestas a las órdenes.

El *modelo de gestión* en esta cultura es un modelo tecnocrático. La formalización es el aspecto priorizado. Predominan las estructuras y reuniones formales, los canales formales de comunicación y el memorándum escrito.

Este intento se traduce en procedimientos que buscan recomponer el

funcionamiento sobre la base de reglas y normas formales, cuyo objetivo es neutralizar toda posibilidad de conflicto. Las autoridades establecen disposiciones y reglamentaciones que intentan prever el conjunto de las acciones.

"Y tras la máscara de la ley y la impersonalidad, encontramos la proliferación de las funciones improductivas, el juego de las relaciones personales y el delirio de la autoridad."

Por ello, en la mayoría de los casos constituye una alternativa de gestión conservadora y disciplinaria.

Además, la irracionalidad también habilita lo racional, por eso es habitual encontrar, por ejemplo, una yuxtaposición de reglas generadas en distintas épocas que en ocasiones carecen de coherencia, se muestran incapaces para regular y resultan en una situación de ingobernabilidad.

¿Qué ocurre en la dimensión *pedagógico- didáctica*?

Si en el tipo de cultura casera se puede prescindir del currículum prescripto, en esta modalidad el currículum suele operar como un *sistema duro o trivial*. Esta modalidad se aproxima a la concepción de currículum como plan de instrucción o a la concepción tecnológica.

El acento está puesto en consecuencia en la secuencia y organización de los contenidos y en la definición de las experiencias para su aprendizaje o en el esquema racional en el cual las unidades de contenido se estructuran como resultados deseables de la instrucción, priorizando con un criterio eficientista el "cómo enseñar".

Queremos señalar los *riesgos* encubiertos de esta cultura institucional. Entre ellos podemos destacar un "**cierre**" de las instituciones.

También constituyen riesgos la desviación hacia un sistema burocrático limitante, que hace perder de vista la especificidad de la institución escuela; la obstaculización de toda innovación.-

2. 3. La institución escolar: una cuestión de Concertación.



Las reglas que norman una institución no alcanzan nunca a abarcar o a incluir el conjunto de situaciones que se generan en su interior, ni tampoco a



pautar totalmente las actividades que allí se desarrollan. Por muy minuciosa que sea la reglamentación hay espacios no normados. Estos espacios permiten a los actores hacer uso de su libertad y desarrollar comportamientos de cooperación o de resistencia a los objetivos institucionales.

En función de estas motivaciones, los miembros de una institución utilizan aquellos espacios de libertad como un recurso que les permite concertar acciones a través de la negociación.

La negociación constituye una práctica siempre presente en las instituciones.

En este tercer tipo de cultura institucional el rol de conducción es un rol de mediación en la negociación y de representación de estos objetivos institucionales. La conducción organiza la negociación y establece las materias y márgenes de la misma en atención al cumplimiento de un proyecto o plan institucional.

Consideraremos a la negociación como una relación que apunta o procura neutralizar ciertas formas de expresión de la oposición de intereses, concilia diferencias y divergencias mediante pactos y compromisos concertados y explicitados en la institución.

En segundo lugar, consideraremos a la negociación como un proceso de discusión que se propone articular puntos de vista opuestos.

En tercer lugar, entre otros significados que se adjudican al término negociar encontramos la referencia a una conducta social en una situación de conflicto, al arte de lograr beneficios o condiciones. Otra acepción remite al alcance de acuerdos satisfactorios entre distintas partes.

En este tipo de cultura institucional existen diferentes sistemas de poder, entre ellos el *sistema de poder contractual*.

En consecuencia, el conflicto se visualiza como inherente al funcionamiento institucional, pero la tarea se resguarda por sobre las relaciones interpersonales, aunque sin desconocerse la importancia de éstas. En relación con este punto, se promueve el debate productivo entre las mayorías y minorías para lograr consenso en torno al proyecto institucional. Esto, por otra parte, no implica fomentar un estado deliberativo o "asambleísmo" permanente. La información se constituye en un recurso indispensable para la toma de decisiones y para crear condiciones de posibilidad para establecer consensos.

¿Cuál es la importancia acordada a la *dimensión pedagógico- didáctica* en este modelo? ¿Qué papel juega el currículum prescripto? El currículum prescripto funciona como organizador institucional.

Los *modelos de gestión* propios de este tipo de cultura institucional son modelos *profesionales*.-

A propósito del carácter Intermediario.

Sostener que la institución educativa presenta un carácter intermediario supone considerar que la misma es sede de anulación de diversas cuestiones.-

En primer lugar, podemos considerarla, **como a toda institución, intermediaria entre lo social y lo individual**. Esto implica afirmar que constituye un puente, un nexo, ya que no existen instituciones que no se encuentran pobladas por individuos, ni individuos sociales que transiten fuera de las instituciones. En este sentido, parcelan tanto el territorio social, como atraviesan a los individuos que las pueblan. A esto es necesario agregar, desde la **especificidad que la institución educativa es la "encargada" de asegurar que**



el conjunto de instituciones de la sociedad sean internalizadas en cada sujeto.-

Si la vida en sociedad depende, entre otros factores, de la capacidad de sublimación de los sujetos, es decir, de constituir la energía pulsional, que habitan a los sujetos en fuentes de producción intelectual, artística, expresiva, en acciones de construcción de vínculos y lazos sociales, desde esta perspectiva la institución educativa es el paradigma de la propuesta de sublimación. Transformarnos en sujetos sociales, construyendo un cerco de sentido, es parte del mandato de la escuela. Ayudarnos a transformar las pulsiones en sublimaciones sucesivas constituye parte de su asignación de sentido fundacional.-

Pero además podíamos aún complejizar más esta perspectiva si consideramos que la institución educativa anuda las instancias social- históricas e individuales, las cuales se encuentran atravesados por una instancia mítica. Todas ellas coexisten en cada institución, moldeando las representaciones y prácticas de los actores y siendo, a su vez, moldeados por ellas.-

La instancia social- histórica da cuenta modos y formas de pensar las relaciones y las prácticas sociales. Numerosos actores contemporáneos (C. Castoriadis, A. Touraine, J. Balandier), coinciden en diferenciar las sociedades que se piensan como productoras de ellas mismas, de aquellas que no se consideran hacedoras de su destino.-

Sobre el carácter Integrador.

La institución educativa es sede de articulación de teorías (educativas, pedagógicas, sociológicas, psicológicas), aún cuando estas no se encuentren en estado explícito y de un conjunto de prácticas (laborales, de convivencias, pedagógico- didácticas).-

Es importante destacar que los términos a los que aludimos, teoría y práctica, poseen distintos significados, según cuál sea el paradigma desde el que nos ubicamos, por otra parte generalmente se presentan como términos dicotómicos, cuando en realidad ambos términos son impensables si se presentan disociados.-

En cada establecimiento se construye una matriz de aprendizaje institucional, a partir de la manera como se entrelazan teorías concientizadas; principios pedagógicos en estado práctico (es decir, teorías internalizadas pero no explicitadas); prácticas (laborales, organizacionales, convivenciales, directivas, docentes).-

LOS ASPECTOS ESTRUCTURANTES DE LA ORGANIZACIÓN

El ambiente en el que se produce el aprendizaje escolar necesita ser reconsiderado. La transición de un modelo de organización escolar caracterizado por la rigidez y la rutinización de tareas hacia otro caracterizado por la flexibilidad y variabilidad se torna entonces imprescindible.-

El abordaje de la dimensión organizacional de la institución escolar plantea la necesidad de determinar cuáles son los aspectos que definen lo que aquí se entiende como el campo organizacional de la institución escolar. Por eso se los denomina **aspectos estructurantes**, estos aspectos son **el tiempo, el espacio y los agrupamientos**.-



Podría decirse que es el espacio el que proporciona un lugar para el encuentro de las personas, define poderosamente los modos de interacción. Igualmente, la forma en que se administra el recurso tiempo marca la duración de esos encuentros, la importancia asignada a las diferentes actividades de la vida escolar, etc. El espacio, demarcando el límite, y **el tiempo delineando la duración**, constituyen instancias que moldean poderosamente la actividad escolar, y cuya distribución expresa asimismo los modelos pedagógico- didácticos que se ponen en juego.-

La configuración usual de la organización escolar tiende a favorecer la identificación unívoca de roles, tareas, espacio y tiempos, delimitados de manera relativamente clara, esto es: cada rol tiene tareas asignadas en forma más o menos fija, que se desarrollan en espacios de uso más o menos exclusiva, en tiempos distribuidos regularmente. La clásica plantilla horaria, que distribuye de modo uniforme el ritmo de aprendizaje durante el curso, que reconoce en la hora-clase la unidad exclusiva para la distribución del tiempo en la escuela, que asigna unidades fijas de tiempo a contenidos no vinculados entre sí (asignaturas, disciplinas, áreas, etc). Esa estructuración de tiempos es continente de tareas relativamente fijas asignadas a diferentes sujetos. Por ejemplo, la planificación áulica está naturalmente asignada al docente, la institucional se vincula con el equipo directivo. Cada docente enseña su disciplina, y para el alumno la hora de historia plantea una configuración independiente de la de geografía, etc. Del mismo modo, el espacio escolar reconoce usuarios fijos: hay un lugar para hacer, un lugar para pensar, etc. Hay lugares que son de un curso determinado, del turno mañana, de la escuela que funciona durante el día, y compartir el espacio acarrea conflictos ampliamente conocidos.-

En síntesis, espacios, tiempos y agrupamientos flexibles constituyen el sustento organizativo para la generación de competencias de la escuela.-

a)- El uso del espacio

Como elemento de la organización, es posible afirmar que el espacio es un demarcador de límites, un continente en el cual se desarrolla la tarea institucional, y, como tal se deba ir adecuando a los procesos que allí se desenvuelven. En el espacio escolar las personas se relacionan con estructuras materiales como el mobiliario utilizado, los objetos, las instalaciones, etc, y en él se desarrollan los vínculos personales, que, determinándose mutuamente, generan relaciones afectivas, de poder, de cooperación, de comunicación.-

Ocupar un espacio no es igual que habitarlo: habitar un lugar es apropiarse de él, dejar “huellas”, dejar los rastros que tornan a un lugar identificable en función de las personas que lo habitan, es decir que lo viven.-

En el plano de la organización escolar, el espacio puede ser entendido en dos sentidos: **espacio- materialización** y **espacio- abstracción**.-

Como *espacio material*, el edificio y sus instalaciones conforman un conjunto de condiciones que afectan en forma mediatizada la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Pueden generar comportamientos y sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad o peligro, potencialidad o carencia en la medida en que facilitan o bloquean el movimiento, la exploración, el intercambio. Esto cobra una importancia crucial cuando se comprende que la calidad y diversificación de las instalaciones y equipamientos didácticos afectan directamente el tipo y complejidad de las experiencias curriculares en las que

participan docentes y alumnos.-

Referirse a la estructuración del espacio y las diferentes formas que éste asume en el contexto de la institución, implica considerar que a través de ellas puede entreverse el modelo didáctico que la escuela sustenta. Las formas en que se utilizan los espacios libres, la ubicación del mobiliario en el aula, los espacios que se asignan para cada actividad y la forma en que se los equipa, el tipo de espacio asignado al trabajo de los docentes en forma individual, en equipo, con los alumnos; los espacios abiertos y su destino, la articulación entre los espacios abiertos y cerrados, etc., hablan del modelo pedagógico asumido en forma implícita o explícita por la institución.-

En este sentido, es posible plantear dos principios que orientan la estructuración de los espacios escolares. El **espacio institucional flexible** en función de las necesidades de aprendizaje y la **institución** como centro de recursos para el **aprendizaje**.

El medio- aula es un lugar que cambia, conforme lo hace el grupo. A esto alude el concepto de **espacio institucional flexible**, es decir a la necesidad de que la distribución del espacio y el equipamiento del aula y de las diferentes dependencias vinculadas al trabajo académico sean lo suficientemente funcionales como para que la propia configuración del espacio varíe según lo requieran las actividades planteadas.-

Ahora bien, resulta importante señalar que **no hay única forma de organizar el espacio**. Será la propuesta pedagógica que se quiera implementar, la que indicará los criterios de estructuración del espacio, como así también tener en cuenta los lugares y recursos disponibles que tiene cada escuela, el número de docentes, de alumnos y el nivel educativo del que se trate.-

b)- La distribución del tiempo



Como elemento estructurante de la organización, el tiempo se constituye en un recurso posible de ser administrado en función de las características de la oferta educativa que la institución escolar proyecte.-

El tiempo puede ser tomado como algo y por tanto que no es posible modificar, o bien considerarlo como un recurso factible de ser utilizado en función de las necesidades de la institución, de las actividades emprendidas y de las personas que allí interactúan. Generalmente se da por sentado que su



organización y redistribución es inmodificable: ocurre muy a menudo con aquellas rutinas que se viven a diario. En el caso del tiempo, éste se estructura, marca, contiene y limita los procesos vividos en la institución.-

La forma en que cada institución administra el tiempo y la forma que éste adquiere, constituirá uno de los elementos que conforman las “rutinas” de la escuela. Como rutina formará parte de aquello que es obvio, que está implícito, y que resulta difícil cuestionar. Asimismo, la forma en que el tiempo se administra en la institución es producto de un proceso en el cual las prácticas operan como instancia de legitimación. Así, el factor tiempo parece ser un factor intocable. La duración de la hora didáctica determina qué y cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje y no a la inversa.-

La modalidad que asume el uso y la distribución del tiempo en la escuela podría caracterizarse de la siguiente manera: suena el timbre, una clase termina, todas las puertas se abren. Algunos minutos más tarde el timbre vuelve a sonar, comienza otra clase y todas las puertas se cierran. Esta es la imagen estereotipada del funcionamiento escolar, tan mecánica como la del reloj: los alumnos cambian de asignatura y los profesores cambian de aula; todas las horas, de idéntica manera, a lo largo de todo el curso.-

La distribución horaria en fracciones homogéneas ejerce una fuerte presión sobre las posibilidades de actuación en el aula. La ampliación de los contenidos, esto es, la consideración de contenidos actitudinales, Procedimentales y sus implicancias pedagógicas, exigen reconsiderar estos modelos rígidos de distribución del tiempo. Su necesaria transformación incorporará aspectos que pondrán en cuestión la inercia y la rutina microorganizativa.-

Un nuevo ritmo se viene imponiendo en la vida cotidiana en general y en la vida laboral en particular, construyéndose así una nueva dinámica de organización y administración del tiempo.-

De este modo, aprender a usar el tiempo de modo responsable y autónomo, a distribuirlo en función de las demandas de la actividad así como concebirlo de manera flexible, constituyen en la actualidad elementos centrales para el desarrollo de las competencias.

El tiempo de la institución escolar puede ser mirado desde dos perspectivas: el tiempo **objetivo** y el tiempo **subjetivo**:

El tiempo **objetivo**, se entiende la forma concreta y particular en que cada institución administra el tiempo. La expresión de esa administración se puede observar en la forma en que se estructura la plantilla horaria.-

El tiempo **subjetivo**, se comprende aquellas representaciones que los sujetos poseen sobre la distribución del tiempo y la relación que mantienen con ésta.-

Entre el tiempo objetivo y el tiempo subjetivo pueden presentarse contradicciones. En ocasiones, se piensa el tiempo subjetivo desde la lógica del tiempo cronológico. Por ejemplo, el tiempo de adquisición de los contenidos por parte del alumno supone, entre otras cosas, un tiempo individual de apropiación, que muchas veces no coincide con la estructuración física del horario escolar.-

Desde este enfoque podemos considerar:

a)- **un tiempo general** (tiempo institucional) que enmarca los distintos tiempos particulares. El tiempo institucional es aquel en el que se desarrollan las actividades de alumnos y docentes en relación a la propia escuela, más allá de los límites del aula.-

b)- **tiempos particulares**, tales como el tiempo de los proyectos, el tiempo de las



personas, el tiempo de los equipos, el tiempo curricular, etc.-

Cada uno de ellos tiene dinámicas específicas en cuanto a la proyección, a la especificación y a la realización.-

El tiempo subjetivo y el tiempo objetivo se manifiestan en cada uno de los tiempos particulares y en el general.-

No existe una **manera de distribuir el tiempo escolar**, esta decisión se encuentra íntimamente ligada a los objetivos pedagógicos didácticos. Se propone, así, organizar el tiempo escolar tomando en cuenta los siguientes elementos:

- La organización de la enseñanza basada en **secuencias de enseñanza móviles**. Esto implica superar la duración fija de la hora de clases. Se trata de convertir la organización rígida y fija del tiempo escolar en **unidades de tiempo didáctico variables**.-
- Este tipo de secuencia puede instrumentarse mediante módulos de mayor carga horaria, permitiendo intensificar el ritmo de aprendizaje en una de las disciplinas y disminuir en otras. Esto se puede realizar durante un período y según las necesidades de los alumnos en relación con el trabajo con los contenidos. Se trata de convertir el tiempo estanco y dividido con los parámetros fijos en **tiempo acentuado y tiempo atenuado**, en función de las necesidades del aprendizaje y los objetivos de la enseñanza.-
- La distribución del tiempo escolar, considerando dos dimensiones del mismo: **el tiempo áulico y el tiempo institucional**.

c)- Los agrupamientos

Las relaciones sociales del aula y de la escuela constituyen un elemento central, la construcción de los aprendizajes de alumnos docentes.-

Se propone analizar el papel de los agrupamientos en el logro de determinados aprendizajes, entiendo que el modo en que las personas se relacionan entre sí, se encuentra íntimamente ligado con el logro de diferentes tipos de aprendizaje.-

El concepto de agrupamiento en la escuela supone reflexionar acerca de los agrupamientos destinados especialmente al aprendizaje y a la enseñanza (alumnos- docentes) por un lado y de los equipos de trabajo (trabajo institucional de docentes y alumnos) por el otro.-

Es posible reconocer en principio dos razones que llevan a pensar en la flexibilización de los agrupamientos:

- a)- Porque los contenidos a trabajar son heterogéneos, poseen especificidad propia y por tanto demandan de distintas actividades para poder abordarlos.
- b)- Porque el trabajo en grupo y la interacción con otros facilitan la construcción intersubjetiva de conocimientos y de significados.

• **Aprendizaje e interacción comunicativa**

Es a través de la interacción entre docentes y alumnos y entre alumnos entre sí, que se produce el aprendizaje. La comunicación que se establece entre quienes participan en la realización de una tarea resulta central en su resolución. El debate, la búsqueda de alternativas, la consideración de perspectivas diferentes resultan ser medios adecuados para la construcción de significados y para la



comprensión y resolución de problemas.-

Así se trata de generar en el aula un espacio de conocimiento compartido, de negociación de significados ligados no sólo a la transmisión de información sino más bien facilitar el proceso de reconstrucción de sentidos, potenciar el desarrollo de la capacidad de comprensión y de reorganización significativa de la información.-

No existe una receta para garantizar la utilidad y pertinencia de la actividad. Así no hay un modo de agrupamiento único aplicable a todas las situaciones.-

- **De los agrupamientos rígidos a los agrupamientos flexibles**

La forma que históricamente ha asumido la tarea escolar: un docente para cada grupo escolar, que explicaba o presentaba un tema en forma expositiva al grupo total, en donde generalmente a esta presentación le seguía una ejercitación de tipo individual y escrita y evaluación (corrección) por parte de dicho docente, ha estado vinculada con el aprendizaje de información y tareas rutinarias.-

En este tipo de organización de alumnos y docentes, el grado o sección actúa como un todo, como una suma de personas seleccionadas previamente según unos criterios uniformadores: sexo, nivel, capacidades. Esta estructura permite una rápida solución de los problemas de orden y disciplina. Este estilo de agrupamiento facilita que los alumnos incorporen determinados conocimientos referidos generalmente a hechos a través de la repetición y la ejercitación.-

En este marco, el aprendizaje es vivido como una actividad individual y aislada, ligada con la incorporación de información. Se configura así un sujeto escolar pasivo que a través del aislamiento y el trabajo individual impone los patrones de una cultura uniforme vinculadas con un pensar y actuar homogéneos que desconoce la discrepancia y la disidencia renunciando a las alternativas críticas y problematizadoras. En directa relación, esta organización individualista y aislada del trabajo escolar favorece la vivencia de un ambiente escolar altamente competitivo, poco propicio para la colaboración y el aprendizaje cooperativo.-

Así, la organización de las relaciones sociales del aula y de los intercambios que se favorecen por medio de la práctica de la enseñanza resultan ser elementos estructurantes del trabajo y del aprendizaje escolar.-

La organización de la tarea centrada en el trabajo activo, que promueve distintas formas de agrupamiento e intercambios entre diferentes alumnos, entre diferentes alumnos y docentes, ***puede ser potenciadora de aprendizajes significativos y de la construcción crítica del conocimiento.***-

Las modalidades que pueden asumir los intercambios, la interacción, la comunicación alumno- docente y alumno- alumno y la organización del trabajo escolar, se encuentra íntimamente vinculados con la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje subyacentes a la propuesta didáctica- didáctica.-

- **Los equipos de trabajo**

Se hace referencia a los **equipos de trabajo** en relación con el trabajo institucional de docentes y alumnos, es decir con la participación de los diferentes actores institucionales en la planificación y realización de los proyectos de la escuela y de las actividades en ella involucradas.-



En el trabajo en equipo se favorecen intercambios comunicativos diferentes, se facilita y permite la negociación y articulación de argumentos en donde el aprendizaje deja de ser la incorporación del conocimiento como una “cosa” cerrada, y que debe ser incorporada pasivamente, para convertirse en proceso de construcción.-

- **Distintos tipos de agrupamiento**

Si se busca el logro de competencias diversas a partir de trabajar con diversidad de contenidos es necesario plantear criterios de agrupamientos que posibiliten escoger la forma de agrupamiento más adecuada de acuerdo a las intenciones educativas. Tal como se dijo, la discusión acerca de cómo agruparse se encuentra en función de los contenidos y los objetivos pedagógicos que se persiguen.-

Las diferencias más características de los distintos tipos de agrupamiento se encuentran en función del **ámbito de intervención** en el cual se habrá de desarrollar una actividad. Estos pueden ser: el grupo aula, el grupo institución, el grupo área, el grupo ciclo, etc. Este criterio de agrupamiento supone la consideración de todos los actores institucionales, conformándose entonces, grupos de docentes por ciclo, grupos de alumnos por área, grupos de alumnos y de docentes para el desarrollo de tareas institucionales, etc.-

En cada uno de estos podemos diferenciar si lo realiza todo el grupo o si se conforman **equipos móviles o fijos**: por ejemplo grupo por área, por ciclo, por tarea, etc. Estos grupos, a su vez, pueden ser homogéneos o heterogéneos de acuerdo a criterios de edad, género, nivel de conocimiento, nivel de desarrollo, etc.-

El **grupo escuela** tiene una forma y estructura determinada. Se encuentran aquí actividades como: asambleas, actividades deportivas, culturales, ect. En este ámbito se pueden organizar distintos tipos de agrupamientos: el gran grupo de actividades globales de la escuela, el grupo/clase que puede suponer criterios de agrupamientos fijos (por ejemplo edad) o móviles para el trabajo en talleres, actividades optativas, etc.-

El ámbito del **grupo clase** generalmente implica criterios fijos de agrupamiento, aunque en algunos casos pueden ser móviles según la actividad a desarrollar, el área o la materia: talleres, actividades optativas, etc. En este ámbito encontramos *actividades* de gran grupo: exposiciones, debates, etc; actividades organizadas en *equipos fijos*: organizativas, de convivencia, de trabajo, etc.; actividades en *equipos móviles* de dos o más alumnos: investigaciones, diálogos, rincones, observaciones, etc., *actividades individuales* de ejercitación, aplicación, estudio, evaluación, etc.-



PROPUESTA DE ACTIVIDADES N ° 1.



1)-Lean el texto *la Escuela una Institución Moderna*:

a) Expliquen la siguiente afirmación:

“La Escuela es una Institución moderna”.

b) Responda: ¿Cuáles fueron las ideas de Comenio acerca de la Educación?

c) Analice el esquema expuesto en el texto, sobre ***El surgimiento de la escuela***: reseñe el contexto Socio-Político en la que aparece la Institución educativa.

2) En anexo podrá leerse el texto ***Particularidades de la Institución Educativa***, resuman e intenten una definición de Institución Escolar.

Texto: “Un momento clave de las instituciones educativas: los contratos fundacionales”.

3) Explique la siguiente afirmación:

“Cada institución se construye a partir de lo que puede llamarse un contrato o contrato fundacional”.

a) Especifique en qué consiste el contrato Escuela y Sociedad.

4) - a)-¿Por qué se dice que el curriculum es un Organizador Institucional? Remítase al anexo Curriculum y a la guía de actividades propuesta allí.

b)- Indique ejemplos actuales en donde alguna de las partes no cumple con su función.-

c) Mediante un esquema presente las características de cada uno de los conceptos específicos de la Institución Educativa.-

d) *La Interculturalidad*: Extraiga una definición de ***“cultura institucional y de imaginario cultural”***.-



d) Describa cada tipo de cultura institucional que plantea el texto.-

f) Relate alguna anécdota que grafique los tipos de cultura institucional, sobre la experiencia de alumno o docente.-

Aspectos Estructurantes de la Institución

g) Confeccione un cuadro sinóptico con las características de **tiempo, espacio y agrupamientos institucionales.-**



h) La Organización Escolar:

- Reconozca en las siguientes acciones a qué eje estructurante corresponden

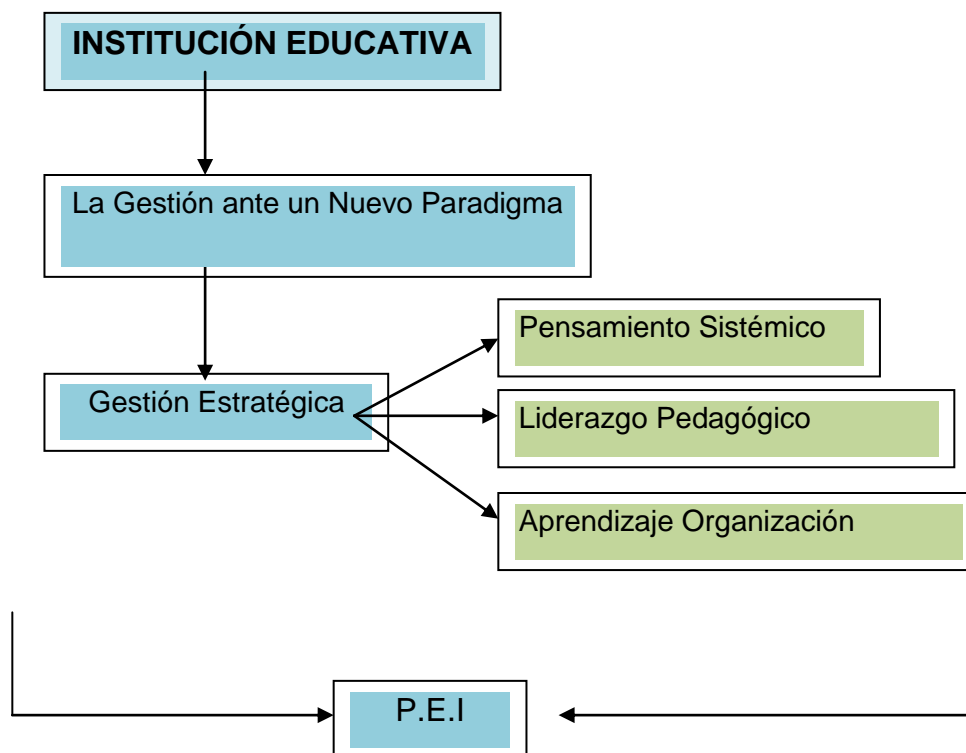
- Supresión de recreos fijos.
- Cuatrimestralización de materias.
- Espacios institucionales vinculados a recursos diversos (biblioteca de escuela, centro de documentación, mediateca, juegoteca, sala de informática, etc).
- Conformación de equipos de trabajo para capacitación docente en servicio.
- Participación en consejos de maestros o profesores, de escuela, etc.
- Uso de espacios no tradicionales para experiencias de aprendizaje (espacios externos a la escuela).
- Instancias específicas para alumnos con dificultades de aprendizaje o rendimiento.
- Aulas por grado- Aulas por área.
- Designación de coordinadores de área y/o de ciclo.
- Agrupamiento flexible en el aula: combinación de instancias generales, grupales e individuales.
- Conformación de equipos de trabajo para planificación conjunta (por ciclos, por áreas, etc).
- Talleres.
- Un recreo de media hora.
- Rincones.
- Conformación de equipos de trabajo de alumnos para tareas institucionales (ejemplos: acciones hacia la comunidad, socialización de nuevos alumnos, trabajo sobre temáticas transversales, mantenimiento de equipamiento y/o recursos didácticos, participación en tareas administrativas, participación en el PEI, etc).
- Grupos de discusión de problemáticas institucionales (comunicación, coordinación de aspectos académicos, etc).



- Actividades extracurriculares (con docentes del establecimiento o miembros de la comunidad, con alumnos de la escuela o de varias escuelas de la zona, etc).
- Participación en Consejos de alumnos, de escuela, etc.
- Materias especiales en contraturno.



Unidad n° 2:
“Lectura Micro-Política de las Instituciones”.



LA GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES ANTE UN NUEVO PARADIGMA³.

El concepto gestión, al igual que sucede en otros campos, es un término que remite a una serie de significaciones y perspectivas. En principio, hablar de *gestión pedagógica* entraña algunos problemas, ya que ambos términos se han venido desarrollando de manera separada. Así porque por un lado se da la reflexión y la investigación en pedagogía sin tomar en cuenta los problemas de la gestión, y por otro, se ha analizado la gestión desde una perspectiva más ligada a lo administrativo, reduciendo su relevancia para el logro de la acción pedagógica.

Tradicionalmente, la disciplina que se ocupaba de dar cuenta de las actividades y procesos desarrollados por quienes tienen la responsabilidad de dirigir instituciones era la *administración y organización escolar*, que abordaba la tarea de conducción y de la organización misma.

En la actualidad, se reconoce que la trama organizativa de la escuela como un todo es un componente esencial de la gestión pedagógica

³ Ministerio de Cultura y Educación. Programa Nacional de Capacitación en Organización y Gestión para equipos de conducción.-



constituyendo una dimensión de la misma. Desde la perspectiva de la administración la organización ha sido pensada como una forma independientemente de su contenido, sin embargo es sabido hoy que las formas también son contenido, y por lo tanto lo organizativo debe estar al servicio de lo pedagógico y, a la vez, lo pedagógico requiere de una organización pertinente. Por ejemplo, es sabido que lo que ocurre en los “pasillos” impacta en las aulas, así como lo que ocurre en las aulas impacta en la institución.

Esto implica que aun cuando se piensa como dimensión estrictamente administrativa hay comprometidas acciones cuya naturaleza, para el hacer docente, adquieren el tenor de decisiones pedagógicas y educativas.

Por ello, se trata de resignificar el campo de la gestión institucional más que, de cerrarlo a fórmulas que hoy son insuficientes. Vanos son los argumentos que permiten sostener esta afirmación.

Los cambios registrados en las últimas décadas en torno a las características de la cultura, la economía, la tecnología y la política, dan cuenta de ello. Asimismo, el crecimiento de la burocracia acompañó la expansión del sistema educativo, generando requerimientos administrativos y técnicos que ampliaron permanentemente las obligaciones de las escuelas. La mayor densidad de trabajo Institucional, alimentado por estos y otros factores - entre ellos, los procesos de descentralización de los años 1978 y 1993 -, afecta directamente el quehacer educativo haciendo insuficientes sus modos de organización. Por último, es necesario señalar que las organizaciones son realidades complejas que no pueden agotar su acción en esquemas reduccionistas. Este argumento se relaciona con la necesidad de un cambio en la mirada para abordar los temas vinculados a la gestión.

En la década del 90 comienza a utilizarse con más fuerza el término **gestión referido a la tarea de conducir instituciones en el sistema educativo, aunque dicho término tiene su origen en las teorías organizacionales.**

Este hecho da cuenta de mucho más que de un cambio de palabras, se trata de un cambio de paradigma. *El término paradigma puede ser entendido como una forma de percibir, conocer y pensar la realidad. Surge de comunidades científicas, y recoge creencias construidas por el pensar colectivo.* Por lo tanto, remite no sólo a marcos teóricos de referencia sino a modos de desarrollar las prácticas y entender las culturas institucionales.

Cuando un paradigma se impone, el anterior permanece en un segundo plano, representando otra forma de pensamiento. Por ello, hay momentos en las instituciones en que pueden coexistir distintos paradigmas, a veces, contradictorios entre sí.

Desde esta mirada, **tanto “la gestión educativa de nivel macro**



como la de nivel microinstitucional puede considerarse como un conjunto de procesos teórico- prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro de los sistemas educativos, para cumplir con los mandatos sociales”.

La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales y **la gestión escolar**, como la desarrollada por los equipos directivos. Ambas implican un saber de síntesis que relacionan conocimiento y prácticas; vinculan ética y eficacia, política y administración, en procesos que apuntan al mejoramiento permanente de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades, y a la experimentación, en un proceso sistemático.

Entendemos la gestión educativa como el gobierno y la toma de decisiones a nivel macro sobre la educación de un país. Si bien estos cambios en la gestión del sistema educativo están presentes y se han comenzado a desarrollar, todavía falta resolver los procesos que se refieren a la gestión de las instituciones escolares.

La gestión escolar es el gobierno y la toma de decisiones a nivel micro. Se refiere a los procesos de toma de decisiones, dinámicas de los equipos directivos, participación, tiempos, espacios y agrupamientos, etc., y tiene como finalidad centrar los objetivos de la institución educativa alrededor de la búsqueda de aprendizajes de calidad.

Es por esto que pensar y hacer una nueva gestión escolar se vuelve un desafío insoslayable. Una gestión que promueva el desarrollo de intencionalidades compartidas, que registre los datos del contexto y vuelva a él con una oferta ajustada a sus necesidades.

En esta perspectiva, la gestión es entendida como un campo de prácticas comprometidas con las instituciones educativas y por lo tanto, opera sobre realidades complejas. La complejidad no resulta exclusivamente de los desarrollos científicos y tecnológicos ni de los cambios políticos, económicos, sociales o culturales, sino que puede ser explicada a partir del análisis de la propia tarea de gestionar. Por ello, cobra relevancia reconocer la complejidad aun donde no parece existir: en las tareas habituales, en la realidad cotidiana, en la variedad de roles desempeñados diariamente, en las relaciones que se mantienen con los demás, etc.

Pensar la escuela como un sistema complejo supone ubicarse en una nueva perspectiva para abordarla, implica pensar sus vinculaciones con el entorno inmediato y con sistemas mayores y más lejanos de los que torna parte. Supone tomar en cuenta que las consecuencias del accionar de cada persona, no se reducen a lo inmediato sino que inciden en el conjunto de la



escuela y aún más allá de ella. Requiere preguntarse por la complejidad en lo cotidiano, en la tarea de todos los días. La complejidad de la escuela conduce a abrir interrogantes donde había certezas, a intentar caminos alternativos, a buscar que otra forma se los puede plantear, qué cuestiones se han pasado por alto y convendría problematizar.

Un sistema es complejo no sólo está formado por elementos heterogéneos sino porque las funciones que cumplen esos elementos son interdependientes. En consecuencia, cualquier alteración en un componente, a través del conjunto de relaciones, produce modificaciones en todo el sistema. La complejidad proviene también de la existencia de fenómenos ambiguos, paradójicos, que tanto cuesta aceptar. Para abordarla, es necesario intervenir a partir de esa propia ambigüedad, a veces trabajando sobre esas contradicciones, encontrando formas alternativas, anticipando consecuencias posibles a fin de reducir la incertidumbre.

Es habitual pensar la realidad en forma parcializada, fragmentada, se habla de lo económico, de lo cultural, etc. como si fueran realidades separadas. Esto tiene su explicación en las formas en que se ha aprendido y enseñado a pensar el mundo, a aprender y a encarar la tarea cotidiana de una manera aislada y fragmentaria. Trabajar la complejidad requiere de abordajes conjuntos, de complementariedad en las acciones y de trabajo colectivo.

La forma clásica del pensamiento supone ordenar la realidad, eliminar la confusión y la ambigüedad. Por ello separa, clasifica, ordena, jerarquiza. Lo racional, que tiene un lugar primordial, lleva a desechar otras manifestaciones como, por ejemplo, la creatividad. Aquello que se desvía de lo esperado es interpretado como un error, los imprevistos son vividos como obstáculos. La ciencia ha intentado encontrar leyes generales que "ordenaran" el mundo, tras el aparente desorden. Esta forma pensamiento no permite aceptar simultáneamente dos afirmaciones opuestas; una contradicción en un razonamiento es entendida como un error.

El pensamiento de carácter lineal se vincula más directamente con el modelo administrativo- burocrático (centrado en el control y en la prescripción), que se ocupó de lo regular, lo previsible para mantenerlo en funcionamiento más o menos equilibradamente. No obstante, cabe señalar que este modelo ha resultado muy eficiente e innovador en el momento del surgimiento del sistema educativo, ya que respondía a las necesidades del contexto de esa época.

Hoy día, **el paradigma ligado al concepto de gestión integra pensamiento y acción, que se sientan tanto en la racionalidad como en la creatividad. Racionalidad y creatividad** ya no son visto como opuestas ni contradictorias, muy por el contrario, son complementarias. Los problemas a resolver desde la gestión tienen estas características, por lo que se requiere de mucha claridad en su definición para poder identificar las alternativas de acción posibles.



La complejidad de los espacios institucionales y el desafío de alcanzar aprendizajes para todos, hacen necesario transitar un camino desde una cultura individualista hacia otra, que implique formas colaborativas de trabajo institucional. Esto supone trabajar en equipos, en redes, pensar en conjunto, abrir diálogos y establecer acuerdos. Requiere también, delegar tareas, "abrir el juego", escuchar perspectivas distintas, reconocer la diversidad como parte constitutiva de la escuela (como de todo sistema), para construir y sostener un proyecto.

Teniendo en cuenta que el sentido de la gestión escolar es el logro de más y mejores aprendizajes para todos los estudiantes donde el mejoramiento de las prácticas pedagógicas es una meta fundamental, se hace necesario enfatizar que el modelo de Gestión Estratégica resulta pertinente a la escala de las unidades escolares; ya que las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia.

Gestión Escolar Estratégica.

La gestión escolar estratégica es la resultante de los procesos que se vienen describiendo. Supone un abordaje de lo complejo, pero lejos de construir un modelo, de intervención que pretenda asumir todos los aspectos de la realidad de manera simultánea llevando a la inacción y a la desesperación, propone establecer *un foco hacia donde orientar la acción de la institución*. De esta manera, permite establecer lo prioritario para realizar un abordaje claramente institucional, **donde lo importante no quede aprisionado por lo urgente**.

La centralidad de lo pedagógico constituye su rasgo fundamental, esto significa asumir desde el conjunto de los actores institucionales, la responsabilidad de garantizar aprendizajes para todos con equidad, y en función de esa meta, establecer una plan de acción que nuclea a la institución toda con vistas a una mejora en los aprendizajes.

La gestión estratégica consiste en la puesta en marcha de una racionalidad creativa que preside la labor cotidiana. Por lo tanto, llega a ser un proceso práctico de elaboración y toma de decisiones que guía la acción diaria en función de metas y objetivos claros.-

Toda práctica de gestión implica una combinación dosificada de cálculo previsor, que se prealimenta de una anticipación constante del futuro, y de cálculo reactivo, que se retroalimenta de la comprobación de los problemas agravados o atenuados; y que contempla que lo que se realiza en el presente, afecta el mediano y el largo plazo, ya que asume que la educación es tarea de instantes pero se concreta siempre y sólo a largo plazo. Por lo que resulta más que relevante ser conscientes de que lo que se realice debe posibilitar la mejor educación en ese mediano y largo plazo. En función de este juego de interacción entre el pasado, presente y futuro de la institución se plantea un proyecto focalizado en la realidad y ajustado al contexto, rasgo en el cual radica su carácter estratégico. Este posicionamiento colabora con un mejor ejercicio cotidiano de la gestión, que a veces, no deja tiempo para la previsión, demandando toda la energía para



la resolución de problemas urgentes, la satisfacción de las necesidades inmediatas y el cumplimiento de las normas burocráticas.

La calidad de la gestión puede verificarse: uno, a través de los resultados y la **calidad de los aprendizajes logrados**; dos, en relación al **proyecto asumido** y el grado de gobernabilidad y equipo desarrollado. Estos ejes resultan centrales dado que gestionar no es administrar las cosas, sino resolver problemas actuales o potenciales.

De esta manera, la gestión se orienta al compromiso tanto con los procesos como con los resultados obtenidos, en el marco de una institucionalidad que garantice su gobernabilidad. Esta última puede ser entendida como un fenómeno sistemático, que incluye al conjunto de interacciones que se dan en la institución entre los actores, (comunidad educativa y pedagógica) y el grado de consenso alcanzado respecto a temas sustanciales. Por lo tanto, no es sólo el producto de la capacidad del equipo de conducción para liderar la institución en función de sus propios atributos (transparencia, eficacia, etc.) sino la capacidad de todos los actores estratégicos para moverse dentro de determinadas reglas de juego.

El aporte que el concepto de gobernabilidad hace al campo de la gestión institucional presenta tres vertientes:

La primera, hace referencia al desarrollo de las competencias que permiten comprender la complejidad de los procesos sociales de fin de siglo. Esta comprensión es fundamental para poder elegir entre proyectos, programas y personas.

La segunda vertiente, tiene que ver con el desarrollo del pensamiento crítico, el respeto por el pluralismo y el disenso y con la formación de una actitud participativa. Estos elementos están ligados tanto a los contenidos como a las formas de gestión y a las prácticas escolares.

La tercera vertiente, está vinculada al modo de concebir la responsabilidad, que pasa a ser compartida por todos los actores, sin desconocer las responsabilidades que la normativa adjudica al director. Desde esta perspectiva, cada uno de los actores da cuenta de sus actos, en función de un sistema de delegaciones. No se trata de que el director asuma la totalidad de la responsabilidad. Tampoco que ésta recaiga en todos por igual o se diluya, sino que la responsabilidad esté en relación con la tarea delegada y el compromiso asumido frente al proyecto institucional.

La gobernabilidad incorpora al quehacer educativo la imperiosa necesidad de generar confianza, participación y consenso.

A modo de síntesis, se entiende que la gestión escolar estratégica se realiza en una estructura organizacional que manifiesta una tensión entre la construcción de acuerdos y el estímulo a la participación, por un lado, y las pautas establecidas por un modelo jerárquico, por el otro. Por lo tanto, presenta las siguientes características:

☞ Comprende procesos *creativos y repetitivos, cualitativos y cuantitativos*.

Hay prácticas rutinarias, por ejemplo: mantenimiento de cuestiones administrativas tales como documentación requerida, datos del personal, de los alumnos, etc. y otras de mayor complejidad asociadas al funcionamiento pedagógico. Se trata de comprender las estrategias necesarias para cada problema y reconocer lo fundamental para concentrar las energías en ello. De lo contrario, se puede caer fácilmente en una indiferenciación de la calidad de las situaciones.

☞ Involucra al *conjunto de los actores institucionales*, de distintas



maneras,

promoviendo la participación, el compromiso y el consenso, a partir de los cuales se establecen distintos grados de gobernabilidad.

☞ Reconoce una jerarquía de propósitos frente a los cuales se pueden distinguir algunos a largo plazo y otros a corto y mediano, que han de servir como puente para alcanzar la situación deseada. En otras palabras, de acuerdo a las metas establecidas se fijan caminos de acción en función de un proyecto. Si bien existe un rumbo claro y la intencionalidad de orientar las acciones a ese fin- carácter estratégico de las intervenciones- estas acciones no son rígidas, sino flexibles, atendiendo a las características del contexto y a los emergentes significativos.

☞ Opera sobre *realidades complejas*, por lo que requiere del establecimiento de focos, según las prioridades establecidas.

☞ Representa un modo de concebir a la gestión y posee una *metodología propia*.

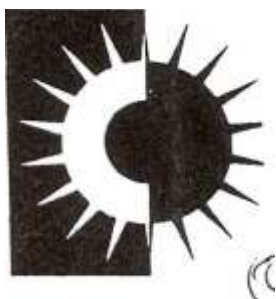
☞ Se basa en un *pensamiento sistémico*. Supone una mirada que abarca al conjunto de la institución. *Esto implica entender que las organizaciones humanas son sistemas, ligados por "tramas invisibles de actos interrelacionados". Es habitual concentrarse en partes aisladas de un sistema (escuela), y entonces no se comprende por qué los problemas más profundos nunca se resuelven. Se trata de una mirada holística de la institución, en la que la parte no se pierda en el todo, y en la que la suma de las partes es más que el todo.*

En la gestión de escuelas, todo emprendimiento a encarar comienza con la observación y la reflexión. Un pensamiento estratégico permite comprender qué es lo más relevante: ¿de dónde venimos?; ¿quiénes somos?; ¿hacia dónde vamos?; y de esta manera idear las posibles dinámicas a utilizar para alcanzar los fines que orientan la acción pedagógica. Los problemas a encarar para mejorar la calidad educativa, exigen una fuerte articulación de los procesos de cambio, en todas sus etapas: de diagnóstico, de identificación de alternativas, de definición de objetivos, del desarrollo de las acciones previstas o de evaluación. Cada una de esas etapas es compleja en sí misma, ya que supone la intervención de múltiples variables y actores, y requiere amplias competencias profesionales e interpersonales.

Uno de los elementos centrales del pensamiento estratégico es la capacidad de anticipar. El vocablo anticipar proviene del Latín "anticipare": "ante", antes y "capere", tomar. Hacer que algo tenga efecto, ocurra antes del tiempo señalado. Anticipar en la gestión es *ver y analizar antes de decidir*. En este sentido anticipar es idear futuros educativos posibles a partir del presente y el pasado.



GESTIÓN ESTRATÉGICA EN EL CAMPO EDUCATIVO



- 1→ CENTRALIDAD DE LO PEDAGÓGICO
- 2→ HABILIDADES PARA TRATAR LO COMPLEJO
- 3→ TRABAJO EN EQUIPO
- 4→ APERTURA AL APRENDIZAJE Y A LA INNOVACIÓN
- 5→ ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN PROFESIONALIZANTE
- 6→ INTERVENCIONES SISTEMÁTICAS Y FOCALIZADAS
- 7→ CULTURAS ORGANIZACIONALES COHESIONADAS POR UNA VISIÓN DE FUTURO

LAS DIMENSIONES DE LA GESTIÓN

La gestión escolar, en tanto conjunto de acciones que desarrolla el equipo directivo de una escuela para promover, posibilitar y concretar la acción pedagógica en la direccionalidad deseada, implica una práctica orientada según fines. Se caracteriza porque:

- Interviene sobre la globalidad de la Institución.
- Recupera la intencionalidad pedagógica y educativa.
- Incorpora a los sujetos como protagonistas del cambio educativo.
- Construye procesos de calidad para lograr los resultados buscados.

Partiendo de esta caracterización, la gestión asume la complejidad institucional desarrollando sus acciones sobre el conjunto de la organización. El siguiente gráfico permite visualizar las distintas dimensiones que la constituyen:



Fig.

DIMENSIONES	
Pedagógico- Curricular	Fines y objetivos específicos, razón de ser de la escuela en la sociedad.
Comunitaria- Productiva	Relaciones entre la sociedad la comunidad local y la escuela.
Administrativo- Financiera	Obtención, distribución y articulación de los recursos necesarios para la gestión.
Organizacional- Operativa	Constituye el soporte de la organización, articula el funcionamiento de las personas y de los equipos.



Dimensión Pedagógico- Curricular: Esta dimensión está configurada sobre el quehacer esencial de la escuela, la tarea de educar y producir- aprendizajes.

Esto se relaciona con el mandato social asumido por esta institución. De esta manera, la escuela tiene objetivos específicos que la diferencian de otras organizaciones sociales que se relacionan con la transmisión y distribución del conocimiento social acumulado. Esta dimensión comprende tanto las modalidades de enseñanza como las prácticas docentes, los criterios de evaluación, las concepciones de aprendizaje y enseñanza sostenidas por la institución, los estilos y modos de trabajar con las tutorías, entre otras cuestiones. Dentro del ámbito de esta dimensión el equipo directivo tendría que desarrollar con su equipo pedagógico algunos *instrumentos fundamentales* para toda la *institución educativa* que, consensuados, contribuyan a generar coherencia de las acciones de todos los actores educativos de la misma; entre ellos, pueden mencionarse como fundamentales, los siguientes:

- los logros y metas a alcanzar por la institución en el mediano plazo;
- la textura de formación que la institución se plantea;
- las pautas de convivencia e interacción;
- los criterios de evaluación y calificación;

Dimensión comunitaria-productiva: Apunta a las relaciones entre la escuela y la sociedad, entre la comunidad local y la institución (relaciones con los padres, participación de las fuerzas vivas, etc.). Se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los actores en la toma de decisiones y las acciones desarrolladas en la institución. Supone la interacción de la escuela con su contexto, el establecimiento de redes de solidaridad, de trabajo y de producción con otras instituciones como organizaciones comunitarias, empresas, ONGs, entre otras.

Dimensión administrativa-financiera: Refiere a los recursos necesarios disponibles o no, con vistas a su obtención, distribución, articulación y optimización. Debe además ocuparse de controlar la evolución de las acciones que propicia y realizar los ajustes necesarios para mejorarlos. La administración es una herramienta de gestión y por lo tanto debe ser resignificada. Lejos de sostener un paradigma burocrático-administrativo que ponía énfasis especial en ella, se trata de revalorizar el sentido de la información recogida en esta área y ponerla al servicio de la toma de decisiones y el sostenimiento y la viabilidad de los proyectos asumidos institucionalmente.

Dimensión organizacional-operativa: Constituye el soporte de la organización, articula la circulación y organización de las personas y de los equipos. Involucra la estructura formal: los organigramas, la distribución de tareas, las acciones de delegación, la identificación de los nuevos canales de comunicación, así como la reconsideración del uso del tiempo del propio equipo directivo, de los docentes y de los estudiantes. Asimismo, los espacios se establecen desde esta dimensión, como una variable de suma importancia a considerar, ya que puede reconfigurar en lo esencial, las formas de trabajo. Lo mismo ocurre con los agrupamientos de las personas (de estudiantes, de profesores, etc.) Esta dimensión de trabajo también se relaciona con lo que se denomina la *estructura informal*: modo particular en



que los actores desarrollan las estructuras formales, se vincula con la forma en que cada persona asume su rol. En este sentido, implica una capacidad importante de los equipos directivos para poder identificar estilos y fortalezas de sus, equipos pedagógicos para enriquecer la acción institucional.

Asimismo, debe constituirse en objeto de reflexión para los equipos directivos el análisis de su propia agenda cotidiana. Es necesario analizar la distribución de tiempo y energía utilizada para desplegar las distintas dimensiones que constituyen el campo de intervención, puede suceder que, por atender sólo urgencias o responder a demandas puntuales, existan áreas nodales poco trabajadas, o sobredimensionadas, lo cual redundará en los resultados obtenidos para la institución.

Es necesario comprender que cualquier acción que se desarrolle en la institución impactará en todas las dimensiones, con mayor o menor Intensidad, según las características del proyecto y su especificidad. La experiencia recogida muestra con claridad, que cualquier acción de cambio o mejora en la institución, para que logre éxito sostenido, debe ser orientada al conjunto de las dimensiones, aunque siempre el proyecto institucional tenga que focalizarse siempre en lo pedagógico-curricular.

LOS COMPONENTES CENTRALES DE LA GESTIÓN ESTRATÉGICA

Hasta aquí se han desarrollado algunos planteos generales acerca del concepto de Gestión estratégica, pero se hace necesario abordar ahora de manera más específica sus componentes principales, lo que permitirá dar cuenta de sus particularidades como modo de intervención en la práctica.

De esta manera, la gestión institucional estratégica se asienta sobre tres pilares básicos sostenidos por los principios democráticos de calidad y equidad para el logro de una institución ética, inteligente y sensible: el pensamiento sistémico, el aprendizaje organizacional, el liderazgo pedagógico.

Pensamiento sistémico

En párrafos anteriores se han descripto algunas características del pensamiento sistémico. Sin embargo, en este punto, resulta interesante destacar que desde esta perspectiva; se concibe la escuela como un todo, y no como la suma de sus partes. Esto significa que sus elementos están en permanente interrelación entre sí, de modo tal que cualquier alteración en uno de ellos provoca una modificación en el conjunto. Simultáneamente, lo que suceda en esa escuela incidirá más allá de ella, en tanto forma parte de un sistema mayor. En este sentido, es necesario tener en cuenta que cualquier decisión tomada por los directivos va a tener consecuencias no sólo en lo inmediato sino en el conjunto de la escuela y también dentro de la comunidad y red de escuelas con las que esté relacionada.



Aprendizaje organizacional

Nadie pone en duda que la escuela es una institución destinada a promover aprendizajes. Sin embargo, tradicionalmente se la ha pensado desde roles estáticos: los docentes enseñan y los alumnos aprenden. En la actualidad, es necesario cuestionar esa perspectiva limitada, ampliar la mirada y comprender que eso es sólo una mínima parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en ella. No sólo porque todos sus integrantes enseñan y aprenden, sino porque es imprescindible que la institución como tal aprenda.

Cuando se piensa en su situación de aprendizaje, se supone que existe alguien que enseña y alguien que aprende, por lo general se alude a un adulto y un niño o joven respectivamente; planteando una relación de asimetría entre ambos respecto al contenido a aprender. Se habla de un maestro, docente, profesor o enseñante y de un alumno. Sin embargo, hoy se sabe que esto no es tan claro ni tan definido: muchos docentes comentan cuánto aprenden cuando enseñan; se ve diariamente niños que se enseñan entre sí juegos, canciones, contenidos escolares, habilidades de distinto tipo, etc; es sumamente frecuente que los niños y jóvenes comprendan con mayor facilidad que los adultos cuestiones referidas al manejo de las nuevas tecnologías, por ej. Computadoras y aparatos electrónicos, y que enseñen, a los adultos a utilizarlos.

La evidencia acumulada, muestra que los adultos también aprenden en múltiples situaciones, formales e informales. En nuestro país y hasta el momento, se vincula la educación de adultos con la de aquellas personas que no han sido escolarizadas en la edad esperada. Sin embargo, una de las grandes preocupaciones actuales en el campo educativo es precisamente la educación de adultos, en el sentido de "*educación permanente*" o "*aprendizaje a lo largo de la vida*", actualización para el trabajo, formación y capacitación. Cuando se trabaja con adultos es fundamental tomar conciencia de cuál es el sujeto con el que se trabaja y evitar infantilizarlo, como si se estuviera trabajando con niños o con adolescentes. Se enseña a adultos cuando se realizan acciones de capacitación y de formación docente, y cuando se trabaja como directivo en una escuela. En otras palabras, todas las personas, independientemente de su edad, experiencia de vida y formación pueden enseñar y aprender.

Se ha dicho además, que es imprescindible que la escuela aprenda en tanto institución. Es decir, ya no se habla de un maestro, de un alumno o de un sector, sino de la escuela en su conjunto. Es importante concebir la escuela como comunidad de aprendizaje y no sólo de enseñanza. Todos los integrantes de la comunidad educativa: profesores, alumnos, padres y madres, personal de administración y de servicios- enseñan y aprenden. En las instituciones que aprenden hay mayor participación, contextualización, creatividad, relación con la comunidad, flexibilidad organizativa y autorreflexión.

Los alumnos aprenden más allá de las aulas y de las actividades programadas; todos los espacios y situaciones son educativas (aún cuando no hayan sido previstas). De la misma manera, todos los integrantes de una institución aprenden "por el solo hecho" de estar allí, de desarrollar sus actividades. Hay situaciones que son sumamente formativas, en el sentido de que dejan huellas e imprimen modalidades de acción, de pensamiento. Cabe sin embargo, señalar dos cuestiones al respecto. Por un lado, es importante revisar qué es lo que se aprende, en qué dirección se orienta,



cuál es su sentido y a qué sirve. Por el otro, es necesario pensar en el aprendizaje de toda la organización y ya no sólo en términos individuales.

Se denomina *aprendizaje organizacional* a la capacidad de ciertas organizaciones de mejorar su trabajo, a partir del análisis y la reflexión de lo que en ellas se realiza. En este aprendizaje se incluyen tanto las estrategias de recuperación y utilización de lo que la escuela ya ha recorrido y ha podido realizar (explotación, aprendizaje adaptativo), como las de generación de nuevas respuestas, de nuevas formas de aprender (exploración, aprendizaje generativo).

El aprendizaje organizacional incluye procesos mediante los cuales los docentes de la institución adquieren, comparten y desarrollan nuevas competencias, nuevas sensibilidades y nuevos esquemas de observación y auto observación. Habrá aprendizaje organizacional en la medida en que las escuelas aumenten su espacio de acción. Es decir, que se amplíe el ámbito en el que pueden diseñar e intervenir para transformar y mejorar, tanto sus prácticas como los resultados de las mismas.

Es la organización en su conjunto la que necesita crecer, aprender y desarrollarse. Es fundamental que la escuela aprenda, que lo haga permanentemente y en forma colectiva -de otro modo, no se trataría de aprendizaje institucional sino individual-. Esta dimensión institucional resulta fundamental en relación con los procesos de cambio.

Conviene aquí remitirse al concepto de *matriz institucional de aprendizaje*. Este concepto está en estrecha relación con el de cultura institucional y se puede pensar como un marco o un molde que orienta las acciones y los hábitos de la institución. No es un molde rígido sino que puede modificarse; en este sentido, se vincula con el aprendizaje de la institución, ya que se aprenden modalidades, formas de organización, de participación, modos de distribución del poder, de utilización de recursos, de toma de decisiones. Las acciones de formación contribuyen a desarrollar esta matriz, en particular, porque promueven y elevan los niveles de reflexión y comprensión del acerca del modo de hacer escuela.

Otro concepto que interesa introducir aquí, que sirve para comprender las características de las escuelas, es el de *efecto establecimiento*. Así como todas las escuelas tienen una matriz institucional de aprendizaje, aunque es distinta en cada una, también todas producen un efecto establecimiento. Es decir, que todas las escuelas dejan huellas o marcas en quienes han pasado por ellas. Esto no sólo se refiere a los alumnos sino a todos sus integrantes. Es importante tener en cuenta que no todas esas huellas son deseables, por lo tanto, lo que interesa al director es conocer cuál es el efecto establecimiento que provoca su institución y poder incidir sobre él.

Estos conceptos permiten pensar en una institución y lo que ella produce, de una manera más compleja, no lineal, sino tomando en cuenta múltiples factores y dimensiones.

El conocimiento del entorno, de las características de la comunidad en la que se encuentra la escuela, o mejor dicho de la cual es parte, será una condición muy importante para hacer posible el aprendizaje organizacional. Al contemplar la realidad desde más de una mirada, la escuela logrará comprender mejor los problemas, ampliar la visión sobre los objetivos, prever obstáculos y, por ende, lograr mayores posibilidades de mejora.



Liderazgo pedagógico.

Un directivo que ejerce el liderazgo pedagógico focaliza su atención en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, orientando a los docentes, alumnos y padres con los apoyos y ayudas necesarios para la mejora de esos procesos. Es necesario destacar que desde esta perspectiva, la experiencia y los saberes docentes de los directivos tienen una importancia central, ya que toda la gestión adquiere su sentido en función de lo pedagógico y debe subsumirse a ese fin.

La acción de liderar supone la existencia de un equipo de trabajo, por lo tanto, se aleja de la concepción individualista de la escuela tradicional. Implica también la posibilidad de generar una visión de futuro compartida por toda la institución.

La mayor parte de las actividades que desarrollan aquellos que tienen responsabilidades de conducción están referidas a relaciones entre personas, a través de procesos de comunicación, que **unen a los actores con los objetivos, fines, valores y las tareas cotidianas que éstos desarrollan**. El proceso que involucra estas relaciones y la comunicación e influencia que se ejerce en ellas se denomina **liderazgo**.

El liderazgo pedagógico es objeto de estudio desde perspectivas culturales, sociológicas e históricas; no es simplemente un asunto de técnicas. Busca superar la mirada individual sobre la tarea, tomado una *perspectiva colectiva y comunitaria ligada a la idea de gestión*.

Gestión y liderazgo son dos nociones que configuran un modelo para entender los procesos de dirección de los ámbitos organizativos. La *gestión* se relaciona más directamente con las estrategias, la eficacia y los objetivos de cada proyecto, en tanto el liderazgo se vincula con los valores, los propósitos, la pasión y la imaginación, necesarios para poner en juego los procesos de animación y movilización de los actores del sistema. El liderazgo puede definirse como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en determinada dirección. Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los propósitos compartidos que favorezcan la calidad y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Liderar instituciones educativas para el logro de más y mejores aprendizajes para todos implica entender la misión asumida desde otra posición: la tarea de conducir grupos humanos no significa ordenar y controlar, *administrar lo dado*, para lo cual sería necesario partir de certidumbres con las que hoy no es posible contar. El ejercicio de un liderazgo responsable requiere de otros saberes y competencias, para lo cual se deben tener en cuenta los siguientes criterios:

➤ *El liderazgo es una práctica crítica*, orientando la reconceptualización de las prácticas. Debe facilitar el acceso de los participantes a formas de poder autodeterminado en un contexto de democracia participativa.

➤ *El liderazgo es transformador*, orientado hacia el cambio social, los líderes son transformadores capaces promover, sostener y acompañar procesos de cambio institucional.

➤ *El liderazgo es educativo*, supone el compromiso con valores educativos que se expresa en la misión de promover aprendizajes de calidad en condiciones de equidad para todos.



➤ *El liderazgo es ético*, se orienta al compromiso ético basado en las relaciones y los valores democráticos de la comunidad.

QUE SE ESPERA DE LOS LÍDERES



- ➔ HONESTIDAD
- ➔ CAPACIDAD DE INSPIRAR TRANSFORMACIONES
- ➔ SEA PROGRESISTA Y PROACTIVO
- ➔ SEA COMPETENTE
- ➔ OFREZCA EJEMPLO
- ➔ ASUMA SU AUTONOMÍA
- ➔ INSPIRA FUTURO Y TRANSFORMACIONES
- ➔ SEA COMPROMETIDO Y SABE COMPROMETER

La incorporación de estos criterios da lugar a un ejercicio del rol que supera la figura del directivo centrada en lo administrativo para constituirse en un *líder centrado en la coordinación de los equipos de trabajo*. Es así que el directivo pilotea la institución hacia la concreción de un proyecto participativo, capaz de potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los actores.

La tarea de aquellos que conducen instituciones se orienta al desarrollo de capacidades que le permitan actuar como: *animador pedagógico, mediador, motivador, informador, comunicador y gestor de medios y recursos*.

El liderazgo construye colectivamente una malla de trabajo, de desempeños, de sueños, utopías, representaciones y calidades, que permite desatar procesos específicos que dan lugar a visualizar logros a corto y mediano plazo, apuntando a una visión de futuro que orienta la vida cotidiana. Liderazgo y proyecto constituyen un par en relación, donde uno se enriquece y construye sentido a partir del otro. A lo largo del trabajo en y con proyecto se desarrollan una serie de momentos que involucran a la función de liderazgo del siguiente modo:



¿QUÉ HACER DESDE LA FUNCIÓN DE LIDERAZGO?

ELABORACIÓN Y
EJECUCIÓN DE
PROYECTOS

- Dar a reconocer lo que ocurre.
- Marcar el rumbo.
- Motivar el compromiso con una visión de futuro.
- Identificar las estrategias para producir los cambios necesaria que permitan hacer realidad la visión.

MOVILIZAR A LAS
PERSONAS A FORMAR
UNA RED QUE FACILITE
LA CONCRECIÓN DEL
PROYECTO

- Coordinar a las personas y desarrollar equipos.
- Comunicar el rumbo del proyecto a todos.
- Generar confianza en las personas y entre ellas.
- Estimular la evolución hacia los equipos de trabajo integrados.

EJECUCIÓN
DE
PROYECTOS

- Motivar y movilizar constantemente a las personas para la concreción de tareas.
- Hacer participar a todos los actores con ideas y opiniones.
- Estimular el desarrollo de diálogos y debates con el objeto de involucrar e integrar los cambios necesarios para el desarrollo de los proyectos.
- Lograr el compromiso compartido para alcanzar los objetivos propuestos.
- Unir permanentemente personas y equipos con los objetivos.

Concretar los desafíos que supone liderar instituciones educativas implica reconocer lo realizado y desde allí proyectar el futuro. No debe dar lugar a la representación de que todo lo hecho no sirvió y hay que empezar de nuevo, ni su opuesto: todo pasado fue mejor. Implica situarse frente a un juego de temporalidades que conjugue el pasado, el presente y el futuro. Es preciso comenzar por reconocer lo que se ha estado realizando hasta ahora, cómo se ha realizado, y qué resultados se han alcanzado. Éste proceso supone identificar los problemas, las fugas de calidad, las crisis, las debilidades y al mismo tiempo pensar las fortalezas, las posibilidades y las oportunidades para desarrollarse, innovar, mejorar.

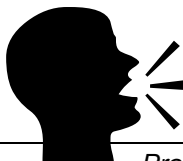
PRACTICAS DE LIDERAZGO EN GESTION EDUCATIVA Y ESCOLAR

➔ INSPIRAR LA NECESIDAD DE GENERAR TRANSFORMACIONES.

➔ GENERAR UNA VISIÓN DE FUTURO.

➔ COMUNICAR ESA VISIÓN DE FUTURO.

➔ HABILITAR EL TRABAJO EN EQUIPOS:



- Faculte a todos para la acción, el compromiso y el aprendizaje.
- Amplíe la voz y la visión de otros, tanto en los



procesos como en los contenidos.

- Abra el poder epistémico y político de la comunidad educativa.
- Fortalezca la participación mediante la cesión de poder, los procesos de negociación, la posibilidad de elección, la adjudicación de tareas desafiantes, y el ofrecer apoyo.
- Fomente la colaboración mediante metas cooperativas y la
- Generación de confianza.
- Señale el foco o el centro de los desafíos de la visión.
- Identifique los resultados a alcanzar.
- Mantenga el ritmo de la transformación.
- Desarrolle los procesos con claridad en su sincronización para acentuar la comunicación y el aprendizaje.

El liderazgo se relaciona con la visión de futuro que expresa las más altas aspiraciones construidas institucionalmente; las potencialidades humanas disponibles o las que se pretende alcanzar. Su propósito es crear el sentido y la conciencia para el cambio. *Asume los problemas más urgentes en la institución -deserción, repetición, fracaso, desprofesionalización, exclusión, aislamiento- para garantizar la calidad y la equidad en el servicio educativo.* Por lo tanto, posibilita la búsqueda de caminos alternativos para el logro de aprendizajes potentes, pertinentes y significativos para todos los estudiantes.

1. LA RELACIÓN DE LOS ACTORES CON LA INSTITUCIÓN

Toda nuestra vida transcurre en instituciones: algunas constituyen un pasaje obligado para nosotros (la familia, la escuela, etc.); otras son de pertenencia voluntarias (sindicatos, clubes, partidos políticos). Precisamente una característica de las sociedades modernas es que las redes institucionales se multiplican, diversifican y complejizan.

Sabemos que las instituciones se inscriben en el campo individual dejando sus marcas y sus huellas y que, por nuestra parte, las vamos moldeando en un trabajo cotidiano. Podemos decir que individuo e institución se requieren y construyen mutuamente en un vínculo de permanente intercambio.

Veamos ahora, más allá del tipo de institución, más allá de que nuestra pertenencia sea voluntaria u obligada, independientemente de que se trate de instituciones de trabajo o recreativas: ¿qué es aquello que caracteriza la relación de cada sujeto con la institución? O, en otros términos: ¿qué es lo peculiar, propio de la relación entre cada uno de nosotros, como actor, y la institución?

Para responder, debemos recordar que una de las acepciones del término institución remite a todo lo que está establecido, reglamentado, es



decir que nos reenvía a norma, regla y ley.

¿Qué dice el diccionario de estas palabras?

Norma: "modelo a que se ajusta una fabricación; regla".

Regla: "principio; pauta; disciplina".

Ley: "regla obligatoria o necesaria; estatuto o condición para algo. Proviene de latín ligare: ligare".

Las distintas acepciones nos remiten a su vez a diferentes cuestiones. Por una parte, a la *ligazón necesaria* que determina, de hecho, que estemos "sujetados" a las instituciones. Por otra parte, los contenidos de las definiciones que nos recuerdan las cuestiones de disciplinamiento, entendido como la regularización o normalización de los comportamientos de los sujetos, que se propone cada institución.

Es importante tener presente la necesidad de las reglas y no dejarse "impresionar" por ocasionales connotaciones negativas. Sería difícil, o imposible, pensar las instituciones, así como las sociedades, sin leyes o normas que organicen las relaciones de los sujetos entre sí. Los niños saben de esto, seguramente de una manera más intuitiva que teórica, ya que cuando juegan lo hacen a partir de convenir reglas y reglamentos. Así, por ejemplo, delimitan "la cancha"; establecen lo prohibido o definen lo aceptable: distribuyen roles; señalan las transgresiones; fijan especias y tiempos. Luego, disfrutan del juego, que es posible gracias a las reglas.

En las instituciones son necesarias las reglas que abren el espacio para que se pueda cumplir con la función específica.

Hablamos de la necesidad de las reglas, pero decimos que éstas no se justifican por sí mismas sino en la medida que favorecen, facilitan y hacen posible la realización de una actividad significativa. De lo contrario, estaríamos reivindicando un "reglamentarismo" vacío, del que en numerosas ocasiones nos hemos quejado.

Por otra parte es necesario señalar que en la relación que establecemos con la ley se entretejen aspectos *objetivos y subjetivos*.

¿Qué significa esto?

Los aspectos objetivos son aquellos que se refieren a "la letra" de la norma tal como está formulada. Pero ocurre que cada uno de nosotros a partir de un universo de representaciones que influyen en la manera en que internalizamos "esa letra", la entendemos de un modo u otros, la valoramos con matices. **Por lo cual decimos que intervienen aspectos subjetivos en la relación con la ley.**

Objetiva y subjetivamente, la ley tiene un doble carácter. Por un lado, delimita las prohibiciones, aquello que no está permitido; es decir impone, constriñe, reprime. Por el otro, ofrece seguridad y protección.

Este doble carácter, restrictivo y protector a la vez, es lo que nos permite afirmar que en la base de la relación de los actores con la institución se halla presente siempre la ambivalencia. Esto determinará en nosotros una



ambigüedad, la que nos llevará, por momentos, a sentirnos atraídos por las instituciones y, en otros, a sentir rechazo por ellas. Uno u otro carácter puede estar, además, "exagerado" o "sobredimensionado" por nuestras representaciones acerca de la ley.

En el corazón de la relación de los actores con la institución se encuentran movimientos simultáneos y contradictorios de atracción-repulsión.

Estos movimientos de atracción y repulsión pueden relacionarse con otra tensión, la que se establece en toda institución entre zonas de certidumbre e incertidumbre.

Las leyes y las normas tienen el propósito de volver previsibles los comportamientos de los actores, es decir de establecer zonas de certidumbre. Pero como no es deseable ni posible prever el conjunto de conductas requeridas para el desempeño de cualquier rol, las normas siempre dejan zonas de incertidumbre.

Como equipos de conducción debemos interrogarnos acerca de las zonas de incertidumbre que generamos. Para cada actividad es necesario el mínimo de certezas que nos aseguren el encuentro con otros y la realización de la tarea. Por supuesto en el interior de ese marco siempre quedarán espacios abiertos o intersticios para la libertad de los actores quienes, por otra parte, logran muchas veces sorprendernos con la utilización de las zonas de certidumbre y de incertidumbre.

Sintetizando, las estructuras y reglas, "al tiempo que definen los sectores en que la acción es más previsible y que organizan procedimientos más o menos fáciles de controlar, crean y circunscriben zonas organizativas de incertidumbre que los individuos o los grupos tratarán simplemente de controlar para utilizarlas en la consecución de sus propias estrategias y alrededor de las cuales se crearán, por ende, relaciones de poder".

Certeza, incertidumbres, espacios de libertad, todos estos términos están vinculados al tema del poder.

2. ACTORES Y PODER

Las conceptualizaciones sobre el poder y la importancia que se le asigna en las instituciones son sumamente diversas. Incluso en las teorías clásicas se prefería jerarquizar el concepto de autoridad por sobre el de poder.

Desde nuestro punto de vista constituye un concepto central. Pensemos cuántas situaciones institucionales involucran este concepto: "tener el poder", "someterse a él", "delegarlo", "tomar el poder", etc. A veces está positivamente valorado; otras veces su sola enunciación despierta rechazo.

Frases como "el que manda", "el que tiene la manija", "el que lo sabe todo" suscitan temor, respeto o rechazo.



¿Qué entendemos por poder?

A veces está relacionado con los lugares formales y en particular con las cúpulas de las instituciones organizadas piramidalmente. Sin embargo el poder no siempre está allí. Las redes informales de una institución dan cuenta de cómo se ha distribuido o concentrado el poder en las prácticas cotidianas de la institución.

Podemos decir ***que un actor o un grupo de actores poseen poder cuando tiene la capacidad de hacer prevalecer su posición o enfoque en la vida institucional, de influir en la toma de decisiones, obtener reconocimiento, espacios, recursos, beneficios, privilegios, cargos, o cualquier otro objetivo que se proponga.***

Que unos sean conscientes del poder que tienen, que lo busquen y hasta lo acumulen no quiere decir, sin embargo, que los demás actores están desprovistos de poder. En efecto, cada uno tiene siempre la posibilidad - "el poder"- de desempeñar su rol con mil matices. Todos conocemos el poder de los otros, sufrimos a veces de aquellos de quienes depende la limpieza, que pueden hacer bien o a desgano su tarea; de la impuntualidad, ese poder de no cumplir con los horarios formales o de cumplirlos formalmente pero sin llenarlos de tarea sustantiva; del poder del preceptor; del portero; del de la asociación cooperadora; etc.

El poder remite a las relaciones de intercambio entre los actores institucionales.

Crozier y Friedberg afirman que "las características estructurales (...) delimitan el campo de ejercicio de las relaciones de poder entre los miembros de una organización y definen las condiciones en las que éstos pueden negociar entre sí. Son las restricciones que se imponen a todos los participantes".

Es necesario considerar que el poder es consustancial con las relaciones sociales y por ende institucionales. No tiene existencia por sí mismo sino en una red de relaciones y supone la potencialidad de prescribir o prohibir las conductas de los actores.

Por otra parte, el poder puede basarse en distintas fuentes, como veremos más adelante, y adquirir distintos grados de legitimidad.

Pensar las relaciones de intercambio asimétricas implica reflexionar acerca de los clivajes presentes en las instituciones para poder trabajar en las articulaciones respectivas.

El término clivaje proviene de la química y designa, en los cristales, los distintos planos o zonas donde la unión de los átomos se vuelve más débil. Es decir, que esas zonas se constituyen en posibles planos de ruptura o fractura.

Las instituciones están atravesadas por diferentes clivajes. Un primer clivaje es aquel que separa a los agentes de los usuarios. Entendemos por agentes a quienes se dicen representantes de la institución, es decir aquellos que "hablan en su nombre" y dicen defender sus intereses. De hecho, son representantes de la institución, y en su mayor parte, de los intereses de la misma. Los usuarios, por su parte, están constituidos por el grupo de actores a quienes se intenta imponer la disciplina (norma, ley)



institucional.

Sería ingenuo suponer que tanto el grupo de los agentes como el de los usuarios son grupos homogéneos. En el interior de cada uno de ellos podemos encontrar nuevos clivajes". Éstos se cruzan y entrecruzan y pueden llegar, ocasionalmente, a hacer de la institución un verdadero campo de enfrentamientos.

¿Cuáles son algunos de los planos de clivaje comunes en las instituciones educativas? ***El que se puede llegar a establecer entre equipos de conducción y docentes, o bien entre distintas áreas, entre equipos de conducción y coordinadores de áreas, entre éstos y los docentes.***

Los modos particulares en que en cada institución aparecen los clivajes y cómo se posicionan los actores frente a los mismos, configurará distintas redes de poder.

¿Por qué es importante este enfoque?

Si un director desconoce estos aspectos de la vida institucional, los mismos pueden transformarse en obstáculos para la realización de proyectos educativos centrados en la dimensión pedagógico-didáctica. En cambio cuando un director reconoce las zonas de clivaje de su institución puede desarrollar acciones que tiendan lazos, puentes que aseguren articulaciones en esos lugares de fractura potencial.

Los clivajes institucionales están relacionados con el hecho que en cada institución, cada actor y grupo de actores, hace uso de una fuente de poder. Crozier y Friedberg afirman que las fuentes de poder se relacionan con las zonas de incertidumbre cuyo control procuran los actores para ampliar sus márgenes de libertad.

¿Cuáles son las posibles fuentes de poder? Distintos autores han puesto el énfasis en diferentes fuentes:

- el conocimiento de la normativa;
- la posesión de medios de sanción, ya sea de recompensa o castigo;
- la posesión de recursos económicos;
- el manejo de los medios de control de los recursos;
- el acceso a la información;
- el control de la circulación de las informaciones;
- el control de las relaciones con la comunidad en la que está inserta la escuela;
- la legitimidad que emana de la autoridad formal;
- la competencia técnica o el grado de "expertise".

Aunque habitualmente se recurra al uso de distintas fuentes de modo combinado, deseamos detenernos en la última que mencionamos, ya que creemos que tiene un papel importante en las instituciones educativas.

Retomando la competencia técnica como fuente de poder, hacemos referencia con ello a la destreza, pericia, maestría en alguna materia, que en el caso de las instituciones educativas adquiere distintos matices según cuál sea el tipo de actores a los que nos refiramos.

¿Para qué pensar estas cuestiones?

Porque son necesarias para conducir a la institución hacia el cumplimiento de su contrato con la sociedad. En ese camino será necesario resolver los conflictos propios a la vida institucional.



3. ACTORES Y CONFLICTOS

La temática del conflicto constituye una preocupación central para quienes ocupan cargos de conducción y para algunas posturas teóricas actuales (Crozier; Friedberg; Touzard) ya que los conflictos inciden de forma determinante en la conducta de los miembros en las organizaciones y en el grado de eficiencia institucional.

¿Qué hacer con los conflictos sabiendo que son propios de la vida (personal, grupal, institucional) ¿Podemos negarlos, ignorarlos? Reaparecerán, inevitablemente, a veces "disfrazados" o desplazados.

En toda institución el conflicto es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica.

Tratemos de poner en orden un tema que, en general, nos desordena. Reconozcamos que los individuos y grupos presentan intereses que, en más de una ocasión, se contraponen entre sí o con los objetivos de la institución de la que forman parte.

Los actores desarrollan, consciente e inconscientemente, una serie de estrategias para las cuales utilizan los recursos institucionales a los que tienen acceso y sobre los que ejercen algún control, con el fin de obtener satisfacción a sus deseos y necesidades, individuales o profesionales.

La confluencia de múltiples estrategias en cada institución configura distintas escenas y desencadena nuestra inquietud y preocupación: ¿cómo hacer para conciliar, cómo gestionar la diversidad?

De acuerdo a la distribución de los recursos que se da en el interior de la organización, la capacidad de ésta para satisfacer los intereses o sustituirlos por otros, las características de la cultura institucional y los modos en que históricamente se han resuelto las diferencias, las instituciones y sus conductores tendrán más o menos posibilidades de controlar, desviar o resolver los focos conflictivos y de generar un clima de cooperación hacia el cumplimiento del contrato escuela sociedad.

Para ello, puede serles de utilidad tener algunos elementos más para comprender esta cuestión.

3.1. Lo previsible, lo imponderable.

En primer lugar podemos agrupar a los conflictos, según se carácter, como *previsibles* o *imponderables*.

Consideraremos previsibles a aquellos conflictos recurrentes en las instituciones; es decir que podemos anticipar su aparición. Estos conflictos suelen alterar el funcionamiento de la cotidianidad, pero no necesariamente conllevan o aportan alguna novedad. Podemos pensar, por ejemplo, aquellos relacionados con los planos de clivaje. Otros resultan de las zonas de incertidumbre dejadas, en ocasiones por las normas, sobre las que los actores despliegan una variedad no siempre **coincidente de interpretaciones**.

Entenderemos, en cambio, por imponderables a aquellos conflictos que "hacen irrupción" y son novedosos en las instituciones. Pueden adquirir un *carácter retroversivo*, es decir formular un deseo de retorno a momentos previos de la historia institucional o, por el contrario, un *carácter proversivo*,



o sea proponer un proyecto innovador para la institución.

En ambos casos, si bien los conflictos son inherentes a la vida institucional, la sobreabundancia, persistencia o simultaneidad de conflictos en relación con las actividades sustantivas de la escuela, pueden ser riesgosos para las instituciones. De aquí la importancia de reflexionar sobre cómo conducir aquellos reiterativos y desgastantes, para evitar que dificulten la actividad específica de la escuela.

3.2. El posicionamiento de los actores frente a los conflictos

Para tratar de hacer de los conflictos una fuente de aprendizaje, debemos indagar sobre el posicionamiento de los actores frente a ellos. Podemos mencionar cuatro grandes figuras o modalidades:

a.) El conflicto es ignorado.

En esta figura incluimos problemas o dificultades que no se representan como tales para los actores institucionales. Ejemplo de ello serían, en algunos establecimientos educativos, algunas cuestiones como la repitencia, la deserción, el desgranamiento, la calidad de los aprendizajes en los alumnos, etc., aspectos que no siempre son concebidos como conflictos y mucho menos se buscan algunas vías para su resolución.

b) El conflicto se elude.

En segundo término, encontramos instituciones en las cuales el conflicto es percibido como tal por los actores pero se evita que aparezca claramente explicitado. Es habitual percibir, entonces, situaciones de malestar y encontrar comunicaciones que circulan por los canales informales de comunicación, bajo la forma de rumores, "chismes", etc.

c) El conflicto de redefine y se disuelve.

No en todos los casos es posible o factible resolver los problemas o dificultades que se presentan, pero sí tender a la disolución del conflicto. En esos casos, es importante reconstruir el contexto en el que nos encontramos ya que, si lo modificamos, el conflicto puede evolucionar y disolverse. El problema pierde la importancia que tenía, deja de obstaculizar la tarea y la situación evoluciona. Esto es factible cuando personas o grupos de reúnen y establecen acuerdo acotados en función de ciertos objetivos compartibles. El conflicto no se resuelve, pero se aprende a operar a pesar del mismo, porque el contexto se ha modificado.

También podrían incluirse en este punto aquellos conflictos que, en realidad, se generan fuera del establecimiento escolar, pero que de algún modo aparecen como "síntoma" en el interior del mismo. Si bien no pueden resolverse, porque las causas que los originan no son intrainstitucionales, pueden clarificarse las razones de su emergencia en la escuela y, con ello, disolverse.



d) El conflicto se elabora y se resuelve

Desde este enfoque es necesario tener en cuenta que muchos de los conflictos se "construyen", entrelazándose en ellos situaciones de poder. Por ello, analizar las procesas de esta construcción, plantearlas, negociar y tomar decisiones, consensuadas según el contexto, serán las acciones prioritarias a las que se confrontarán los equipos de conducción, si es su propósito la resolución del conflicto.

Del análisis de los conflictos y de la reflexión acerca de cómo fueron tratados, es posible construir situaciones de aprendizaje institucional. Para ello sería importante considerar los siguientes aspectos:

- *reconocer cuáles son los conflictos más comunes a habituales* que se despliegan en cada institución, como también anticipar los conflictos potenciales;

- *analizar retrospectivamente los modos de responder* de cada uno de los actores frente a los conflictos, ya que es usual desarrollar respuestas habituales frente a los mismos;

- *anticipar y diseñar cursos de acción alternativos*, es decir construir otros modos de respuesta que impliquen un mayor grado de flexibilidad y creatividad en nuestro accionar; para ello es importante:

- poder *plantear los conflictos como problemas*, evitando las construcción de dilemas;

- *considerar que todas las perspectivas son "reales"* para sus protagonistas. Cuando los actores nos relatan un conflicto lo hacen siempre desde una perspectiva en la que se enmarcan, la que constituye "su" realidad.

"Mientras más claramente pueda usted identificar sus respuestas habituales y las alternativas posibles, mejor preparado estará para manejar más eficazmente los conflictos. Un conocimiento similar de sus colegas le ayudará a prever y planificar mejores respuestas." (Batley, 1991).

Es necesario aclarar que, si bien es común que los actores desarrollemos respuestas con un cierto grado de estabilidad, éstas varían con el tiempo, el carácter de mayor o menor urgencia de la situación y el tipo de interacción con otros patrones de respuesta desplegados por otros actores.

3.3. Instituciones educativas y conflictos.

Otro lugar para pensar los conflictos, es el que resulta de adentrarnos en las peculiaridades de las instituciones educativas. Allí podremos encontrar cuanto menos cuatro tipos de conflictos: los relativos a la pluralidad de pertenencias, los que se producen en torno a la definición del proyecto institucional, aquellos que se producen alrededor de la operacionalización y concreción del proyecto educativo y los que se generan entre la autoridad formal y la funcional.

a) Conflictos en torno a la pluralidad de pertenencias

Algunos de los conflictos que encontramos en las escuelas están relacionados con la pluralidad de pertenencias de sus actores.



El concepto de *pluralidad de pertenencias* nos será útil para comprender algunas de nuestras dificultades cotidianas.

Entendemos por *pluralidad de pertenencia* al hecho de formar parte simultáneamente, dentro del mismo sistema, de distintos establecimientos, desempeñando distintos roles, a veces en distintos niveles o modalidades.

En el interior mismo del sistema educativo es usual la pluralidad de pertenencias: concurrimos a diferentes establecimientos, en los cuales solemos, además, desempeñar distintos roles. Así, por ejemplo, es habitual que el mismo actor esté desempeñando tareas como docente en un instituto de formación terciaria en un turno, y que sea parte del cuerpo de conducción de un establecimiento de nivel medio en el otro. También ocurre que desempeñe, en el mismo nivel del sistema, cargos docentes y de conducción.

La pluralidad de pertenencias en el sistema educativo suele ser una fuente de conflicto. Esto se manifiesta de diversas maneras, según los actores y las instituciones. Entre los primeros constataremos distintos grados de identificación, adhesión y pertenencia según factores tales como: la posición del actor en el establecimiento, la historia o el trayecto de cada uno en el interior de ese establecimiento y en otros, la identificación mayor o menor con el proyecto institucional, la coincidencia o contradicción entre los objetivos institucionales y los del actor, etc. En lo que concierne a las instituciones encontraremos distintas modalidades, existen aquellas escuelas que llevan a cabo verdaderas políticas internas para desarrollar el grado de pertenencia de sus actores, que explicitan y reiteran consignas y encuadres, que convocan a la participación para lograr consenso en materia de convivencia institucional, que generan espacios institucionales para el encuentro e intercambio, como existen otros establecimientos que no promueven la integración ni la pertenencia de los actores.

Tener presente la noción de pluralidad de pertenencias es tener en cuenta el necesario reacomodamiento de cada actor cuando va de un establecimiento a otro y debe desempeñar otro rol. No se trata de cambiar de vestimenta y libreto, también se han transformado el escenario, los otros actores, etc. El reacomodamiento puede facilitarse si se establecen claramente *los contratos institucionales*.

La explicitación de los contratos, es decir de los términos en los que se define el vínculo de cada actor con la institución, facilita la reacomodación que exige la pluralidad de pertenencias institucionales en el seno del sistema educativo.

En los contratos cada docente debería encontrar respuestas, a veces escritas y definidas como términos de referencia, otras veces verbalmente expresadas, a preguntas clave como:

- ¿Qué se espera de mí en esta institución?
- ¿Cómo diseño mi proyecto pedagógico para el curso... en función de esas expectativas?
- ¿Qué espero de mis alumnos?
- ¿Cómo será evaluada mi tarea?... etc.

b) Conflictos en torno a la definición del proyecto institucional

Abordaremos ahora un punto que seguramente es conocido. Muchas



veces en las instituciones educativas los directivos "sufren" estos conflictos.

Las concepciones más recientes que abordan las instituciones han destacado la presencia y coexistencia de múltiples objetivos, ya sea coincidente, ya sea contradictorio entre sí. El hecho deviene no sólo de la convivencia de diferentes actores con objetivos personales propios en relación a la institución, sino por la pluralidad de exigencias y requerimientos del entorno hacia el establecimiento. Esto se constituye en una fuente potencial de conflictos que puede expresarse en obstáculos en la definición de prioridades y en dificultades para el diseño de las acciones necesarias a realizar en el marco del proyecto institucional.

En muchas ocasiones, estos conflictos se traducen en conflictos de grupos. Es importante ponderar entonces cada uno de los intereses, expectativas y necesidades, tratando de respetar e integrar cada uno de los diversos grupos, pero sin perder de vista el alcance de las esferas de acción e influencia de cada uno y, fundamentalmente, sin dejar de lado el contrato escuela-sociedad.

También es importante reconocer los márgenes de libertad de los actores para operar en el interior del establecimiento, pero esclareciendo el legítimo campo de acción de cada grupo, sin sobrevalorar ni subvalorar a unos respecto de otros.

c)- Conflictos en torno a la operalización y concreción del proyecto educativo.

Una vez ponderados y establecidos algunos acuerdos sobre los objetivos del proyecto institucional, lo cual exige negociaciones y concertación entre los grupos de actores, otra fuente de conflicto se puede generar cuando éstos deben ser traducidos en objetivos más operativos, especificación de tareas, funciones y responsabilidades, las acciones concretas y estrategias a efectuar; aspectos que precisan el proyecto y la identidad del establecimiento educativo.

De alguna manera pueden entrar en colisión actores encargados de la planificación, los sistemas de información y control porque los objetivos condicionan fuertemente las estructuras, procesos y líneas de acción de una institución.

Cotidianamente los equipos de conducción viven resistencias o, por el contrario, adhesiones indiscriminadas; unas y otras obstaculizan las readaptaciones y dificultan, o no admiten, los reajustes. Nuevamente, temas clave para la gestión serán: consenso, conciliación, negociación, palabras casi mágicas para abordar los conflictos que se susciten.

Un aspecto importante a considerar en este punto son los conflictos que pueden aparecer durante la concreción del proyecto, a partir de la convivencia entre diferentes actores en la cotidianidad institucional; así, cuestiones relacionadas con la disciplina, con el manejo de las relaciones interpersonales derivadas de la definición ambigua de tareas, constituyen algunos ejemplos posibles de situaciones que pueden ser abordadas como conflictos institucionales.

d) Conflictos entre la autoridad formal y la autoridad funcional.

Indirectamente, este tipo de conflictos ya ha sido abordado al tratar los conceptos de poder y de zonas de incertidumbre. La diversificación y di-



ferenciación de estructuras, así como la especialización funcional, constituyen características sobresalientes de las instituciones, resultado de la complejidad de las mismas.

Los actores asumen en la estructura de la organización múltiples funciones especializadas, denominadas por alguna autoridad funcional. Entre ésta y la autoridad formal (aquella cuya legitimidad emana de las normas prescriptas) se generan tensiones y se potencializan conflictos. Este tipo de conflictos tiende a relativizarse a medida que las autoridades formales pueden legitimar su posición fortaleciendo su saber experto.

El saber experto y la especificidad de las instituciones educativas son piezas claves para una resignificación o refundación del contrato entre la escuela y la sociedad.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES N ° 2.



A)- Conversen en grupo y elaboren con sus propias ideas un concepto de **Gestión**, luego extraigan una definición del dossier.

B)-

1- Diferencie **Gestión Escolar y Gestión Educativa** con el aporte de la bibliografía suministrada.-



2- Complete el siguiente cuadro con las características de las dimensiones de la Gestión

DIMENSIÓN	CARACTERÍSTICAS
Pedagogía Curricular	
Comunitaria Productiva	
Administrativa Financiera	
Organizacional Operativas	

3- Confeccione un esquema con **los componentes centrales de la Gestión Estratégica**.-

4- Enuncie una definición **de poder** e indique sus fuentes.-

5- Indique los **distintos tipos de conflictos** que pueden darse en la Institución Escolar. Enuncie cuales son positivos para la Institución a pesar de ser conflicto.-



Unidad n° 3:

“APORTES PARA LA INVESTIGACION”.



La Observación.

“Es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. La observación es un elemento fundamental de todo proceso investigativo; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos”.

Existen dos clases de observación: la **Observación no científica** y la **observación científica**. La diferencia básica entre una y otra está en la **intencionalidad**: **observar científicamente** significa observar con un objetivo claro, definido y preciso: el investigador sabe qué es lo que desea observar y para qué quiere hacerlo, lo cual implica que debe preparar cuidadosamente la observación. Observar no científicamente significa observar sin intención, sin objetivo definido y por tanto, sin preparación previa.

Pasos que debe tener La Observación

- A. Determinar el objeto, situación, caso, etc (que se va a observar)
- B. Determinar los objetivos de la observación (para qué se va a observar)
- C. Determinar la forma con que se van a registrar los datos.
- D. Observar cuidadosa y críticamente.
- E. Registrar los datos observados.
- F. Analizar e interpretar los datos.
- G. Elaborar conclusiones
- H. Elaborar el informe de observación (incluye los resultados obtenidos en todo el proceso investigativo)

Recursos-Auxiliares:

Fichas.
Registros-Anecdóticos.
Grabaciones.
Fotografías.etc.

Observación-Directa: Es directa cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que trata de investigar.

Observación Indirecta: cuando el investigador entra en conocimiento del hecho o fenómeno observando a través de las observaciones realizadas anteriormente por otra persona. Tal ocurre cuando nos valemos de libros, revistas, informes, grabaciones, fotografías, etc., relacionadas con lo que estamos investigando.

Observación-Participante: es participante cuando para obtener los datos el investigador se incluye en el grupo, hecho o fenómeno observado, para conseguir la información-"desde-adentro".

Observación No Participante: es aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado. Obviamente, La gran mayoría de las observaciones son no participantes.



Observación- No Estructurada: Observación no Estructurada llamada también simple o libre, es la que se realiza sin la ayuda de elementos técnicos especiales.

Observación- Estructurada es en cambio, la que se realiza con la ayuda de elementos técnicos apropiados, tales como: fichas, cuadros, tablas etc, por lo cual se los la denomina observación sistemática.

Observación-de-Campo: es el recurso principal de la observación descriptiva; se realiza en los lugares donde ocurren los hechos o fenómenos investigados. La **investigación social y la educativa** recurren en gran medida a esta modalidad.

La **observación de laboratorio** se entiende de dos maneras: por un lado, es la que se realiza en lugares pre-establecidos para el efecto tales como los museos, archivos, bibliotecas y, naturalmente los laboratorios; por otro lado, también es investigación de laboratorio la que se realiza con grupos humanos previamente determinados, para observar sus comportamientos y actitudes.



Bibliografía.

- Aguerro Ines (1995): 100 respuestas sobre la Transformación Educativa. En Merenga H. Entrevista a Inés Aguerro Aula XXI. Edit. Santillana, Buenos Aires.-
- Antunez, S (1994): Claves para la organización de centros escolares. Barcelona. Edit. Grao.-
- Antunez, S (1994): La Autonomía de centros escolares, factor de calidad educativa y requisitos para la innovación, en revista de educación.-
- Consejo Federal de Educación (1995). Resolución N° 41/95.-
- Chávez, Patricio. Gestión de Instituciones Educativa: Un enfoque estratégico y participativo para la construcción de proyecto Educativo.-
- Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Primaria. Santiago del Estero. Diciembre 2008.
- Frigerio – Poggi. Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca.-
- Ministerio de Educación – Programa Nacional de Gestión Institucional. Síntesis Conceptual.-
- Escuela para Maestros. Enciclopedia de Pedagogía Práctica.
- Ficha metodológica coordinada por la Universidad Miguel Hernández. Mayo 2006. Versión 1
- Ministerio de Cultura y Educación. Programa Nacional de Capacitación en Organización y Gestión para equipos de conducción.-
- Métodos y Técnicas de Recolección de Datos”. La Torre Ramírez -Odar - Rojas Vigo-Rafael Llatas Suset y Paico. Chiclayo del 2007.
- Santos Guerra (1994): Entre Bastidores del lado oculto de la Organización Escolar. Edit. Aljibe.-

Observación:

El presente Material de trabajo se elaboró tomando como base el Dossier de Institución Escolar elaborado por la Licenciada Ana Kaliñuk.



ANEXO



Particularidades de la Institución Educativa

Por Lic. Marcelo Albornoz

Trataremos de arribar a un concepto relativamente razonable, prudente y académico de lo que consideramos una organización escolar, pero no desde un punto de vista etimológico, sino más bien con un interés sociológico como una condición sine qua non para iniciar cualquier abordaje sobre ella.

Hablar de "Institución" Educativa implica por lo menos tener en claro su concepto, que en principio no presentaría dificultades, pero que tanto en la teoría como en la práctica si las tiene. Toda persona que inicie un proceso de investigación y estudio sobre temas educativos, por lo menos debe tener en claro las características y complejidades del "objeto" que va a abordar, esta complejidad no es una excusa para justificar desaciertos y errores en sus estudios, administración y gestión, sino por el contrario, el hecho de reconocer que a priori lo educativo es complejo significa, entre otras cosas, no subestimar sus acciones específicas.

Sin pretender agotar la definición de institución, resulta comprensible tratar de hacerlo, considerando que esta constituye, entre otras cosas, una particular modalidad de interacción de un grupo humano. ***Básicamente una institución es un conjunto de personas, con intereses propios y concurrentes, con valores singulares y hasta contrapuestos, pero al coexistir en post de un gran objetivo se compatibilizan y forman la cultura de la institución, por lo tanto ese grupo tiene ciertos rasgos estructurales y ciertas modalidades de acción que nos permite caracterizar nuestro concepto de institución de la siguiente forma:***

- Función social especializada (para la consecución de objetivos)
- Objetivos explícitos (formales e intencionales)
- Sistema normativo (reglamento, costumbres y reglas)
- Conjunto de personas (con diversos grados de pertenencia y participación)
- Establecimiento de status y roles (para concretar los objetivos)
- Ámbito geográfico determinado (la sede y su equipamiento que es mucho más amplio que los límites establecidos de maneras edilicia y formal)



- Estructura social.

Tomando a la autora Lidia Fernández y de acuerdo a la caracterización anterior, al concepto de Institución le corresponden por lo menos tres aspectos: uno referido a su dimensión normativa, otro asociado a su aspecto organizacional, y por último el considerado cultural y simbólico, por lo precedente es que tenemos que tener en claro que connotación le otorgamos a la escuela cuando la denominamos "Institución" Social, no omitiendo aquellos aspectos. A su vez todas las organizaciones sociales, y en este caso, las educativas, tienen funciones manifiestas y latentes o principales y accesorias y/o específicas y complementarias, por lo planteado hasta aquí es evidente que no es fácil precisar una definición unívoca de Institución Educativa, pero lo que sí sabemos ***“es que la misma es una organización social compleja con implicancias sociales, políticas, educativas y culturales”***.

Dentro de esta complejidad conceptual tenemos un abanico de posturas sobre sus fines.

A los efectos de realizar observaciones y estudios institucionales con cierto grado de pertinencia es importante conocer el marco de relaciones institucionales para poder identificar sus procesos sociales. Para ello y aunque no sea más que a modo de "modelo conceptual" y como condición básica para identificar una tipología institucional que nos permita conocer su dinámica, debe contemplar en su análisis lo siguiente:

Las características de sus objetivos, la distribución de funciones y roles, las meta planteadas y su grado de eficiencia y flexibilidad como así también el grado de integración de su personal.

Como venimos sosteniendo en el párrafo anterior la institución educativa, es un tipo especial de institución, no obstante ello, dentro de su singularidad existen distintas clases y tipos y tratar de abordar las distintas tipologías sería una tarea no solo inconmensurable sino hasta impertinente a los fines del presente artículo, por ello, en esta instancia otorgaremos tratamiento a lo que podría denominar escuela abierta, flexible y participativa, confrontándola con su antítesis, o sea escuela cerrada, rígida y no participativa, o, poco participativa. Por lo planteado hasta aquí es evidente que no es fácil precisar una definición unívoca de Institución Educativa, pero es una tarea insoslayable de todo aquel que pretenda investigarla, por lo que sabemos hasta aquí la misma es una organización social compleja con implicancias sociales, políticas, educativas y culturales. Dentro de esta complejidad conceptual tenemos un abanico de posturas sobre ella, quizás los más representativos son las que la consideran



autoritaria y represiva, y los enfoques que la aprecian como democrática y participativa. Para los primeros, la escuela es una organización de dominación, reproducción y socialización, cumpliendo de esa manera funciones tanto políticas como educativas al mantener las condiciones sociales de inequidad y desequilibrio: "La escuela es un Aparato Ideológico del Estado"...; "cualquier formación social que quiera mantenerse como tal tiene que reproducir si quiere seguir produciendo las condiciones de producción"...; dentro de esta corriente encontramos a autores como Marx, Althusser y Bourdieu , entre otros .

En cuanto a la segunda postura encontramos a aquellos que conciben a la escuela como un ámbito de democratización social en donde entre otras cosas sus actores practican la libre circulación de ideas, la reflexión crítica y el análisis de las problemáticas sociales, participando de escenarios que trascenderán lo educativo y tenderán a limitar al extremo los obstáculos que impiden un razonable equilibrio social ,:" La escuela es primariamente una Institución Social, siendo la educación un proceso social...,procurando de los alumnos la utilización de sus capacidades para fines sociales", dentro de esta corriente encontramos a pensadores como Dewey , Giroux y Apple, entre otros.

Independientemente de las comparaciones bibliográficas que aquí se realicen o realice el observador consideramos pertinente definir lo que para nosotros no puede omitirse en su estudio., Para ello no se pueden desconocer las particularidades de la Institución Educativa, respecto de otros tipos institucionales ya que tiene por lo menos, tres dimensiones que no pueden omitirse en su análisis y ellos son, el sociogeográfico e histórico, el pedagógico-didáctico y el administrativo.

El socio geográfico e histórico, está constituido por su historia particular, las características de sus miembros, y la singularidad de su medio ambiente.

El pedagógico didáctico, está dado por su ideario, por el perfil de sus directivos, docentes y no docentes y por las formas y métodos que ellos utilizan para cumplir uno de sus principales objetivos manifiestos, como lo es el de enseñar, y por último se encuentra la dimensión administrativa, entendiendo por ella el tipo de organización y administración o gerenciamiento que adopta la Institución, a los efectos de lograr su cometido, caracterizándose en ello su mayor o menor apertura, flexibilidad, relación y participación, como ya lo sostuvimos anteriormente, el concepto de Institución Educativa ha variado significativamente y, en cuanto a su especificidad como institución social aún es poco lo que se ha explorado



sobre ella, pero independientemente de ello en su tratamiento no se puede soslayar las tres dimensiones enunciadas para acercarse a su concepto.

De lo anterior se desprende la concepción de escuela como una institución social compleja, por su significado y por lo que debe representar, por la diversidad de actores que interactúan, por la singularidad de su universo y por su tipo de proyecto educativo, su organización y forma de llevarlo a cabo, todos éstos componentes en interacción forman su especificidad.

En síntesis, toda investigación o estudio que se inicie respecto de los múltiples aspectos concernientes a lo educativo, debe conocer a priori la complejidad de sus temáticas y procurar hacerse de un marco teórico que le sirva de referencia y análisis, sabiendo que son diversas las posturas sobre el particular y que ninguna de ella puede reemplazar a la elaborada por el investigador de acuerdo a la Institución concreta que se investigue.



DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

SANTIAGO DEL ESTERO

DICIEMBRE 2008



CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El curriculum de formación del profesorado se orienta a la formación para la práctica profesional. De distintos modos, la formación general y la específica acompañan esta intención. Pero el campo de la formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales. Así, este campo se configura como un eje integrador en el plan de estudios, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos en la puesta en acción progresiva de distintas actividades y situaciones en instituciones escolares (Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares- Campo de la Práctica Profesional- INFOD, Ministerio de Educación, 2008)

Gloria Edelstein y Adela Coria⁴ sostienen que “como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean, en gran medida, imprevisibles. Otro signo serían los valores que se ponen en juego, aún contradictoriamente, y también la conflictiva propia de procesos interactivos que demandan de los docentes, en tanto directos responsables, decisiones éticas y políticas en las que inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas”. Estas características hacen necesario abordarla de manera gradual y desde perspectivas teórico-metodológicas que posibiliten comprenderla, interpretar los modelos implícitos que operan en ellas, reconstruir/construir criterios epistemológicos, éticos, socio-políticos y pedagógico-didácticos orientados a asumir el rol profesional con el conocimiento y el compromiso que requiere el contexto actual.

En estos lineamientos, se recuperan conceptos y sentidos asignados a la práctica en los Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales de la Formación Docente de la Provincia de Tucumán (1998), cuya actualidad sigue vigente:

“La práctica se concibe no sólo como un saber hacer hacia afuera, sino también como un objeto de estudio, reflexión y construcción. Un punto de partida y de retorno por itinerarios de teorización, explicación, rupturas... Diversos modos de organizar las mediaciones entre sujetos, contextos y conocimientos; fuente de interrogantes, lecturas, interpretaciones y construcción de conocimientos desde marcos sistemáticos de análisis; puesta en juego de estrategias verbales de descripción, narración, argumentación; puesta en situación (anticipatoria, dilemática, hipotética, problemática); deliberación y toma de decisiones.

Si se concibe la práctica docente de este modo, habrá momentos en que podrá ser *aplicación de, dialéctica con, creación o re-creación, ejercicio prospectivo, hipótesis de trabajo, observación-investigación-reflexión, esfuerzo de posicionamiento desde otros lugares, escenario para analizar las propias representaciones y las de otros.*”

El Campo de la Práctica Profesional debería, en tal sentido, constituirse en un espacio que permita a los estudiantes, al mismo tiempo que dan sus primeros pasos en el trabajo de

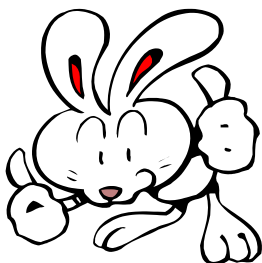
⁴ La práctica de la enseñanza en la formación docente, Kapelusz, Bs. As., 1997 (P:17)



enseñar, comprender a la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social. Este aprendizaje será posible a través de una inmersión graduada en la práctica; un recorrido que posibilite, a la vez que se comienza a enseñar, tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar sobre el mismo. Una reflexión que debe ser individual y colectiva en tanto participan alumnos, profesores de práctica, docentes orientadores de la escuela destino y el resto de los estudiantes. En este diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, las experiencias de otros, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación, es posible configurar una experiencia que contribuya a democratizar, aún más, la formación docente en particular y la escuela en general.

Objetivos Generales de la Formación en la Práctica Profesional

- Comprender e interpretar la realidad, considerándola como una construcción social en la que teorías y prácticas se relacionan dialécticamente.
- Aprender a enseñar, como también las características, significados y función social de la profesión.
- Insertarse gradualmente en las instituciones escolares en una gama de responsabilidades que va desde la observación, análisis e interpretación de modos de pensamiento, organización y actuación, hasta la “inmersión” en las aulas, asumiendo paulatinamente el rol docente en toda su complejidad.
- Facilitar la articulación entre la formación provista por los tres campos que conforman el curriculum, entre el instituto formador y las escuelas asociadas, la docencia y la actitud investigativa frente a la realidad.
- Poner en tensión las prácticas de enseñanza con los marcos teóricos que las explican y las propias representaciones sobre las mismas.
- Reconocer la investigación como estrategia para mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas y utilizar procedimientos básicos para aproximarse al conocimiento e interpretación de la realidad educativa.

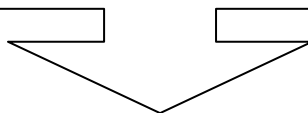


INFORME PERSONAL

El informe personal consiste en una redacción escrita en tercera persona (se desarrolla, se considera) en lenguaje informativo que comunica algo ocurrido con la mayor objetividad y en los detalles considerados relevantes pero sintéticamente expresados. Es una de las formas en las que se expresan los resultados obtenidos en una investigación de cualquier tipo, en un grupo de trabajo de campo, una actividad cultural, etc.

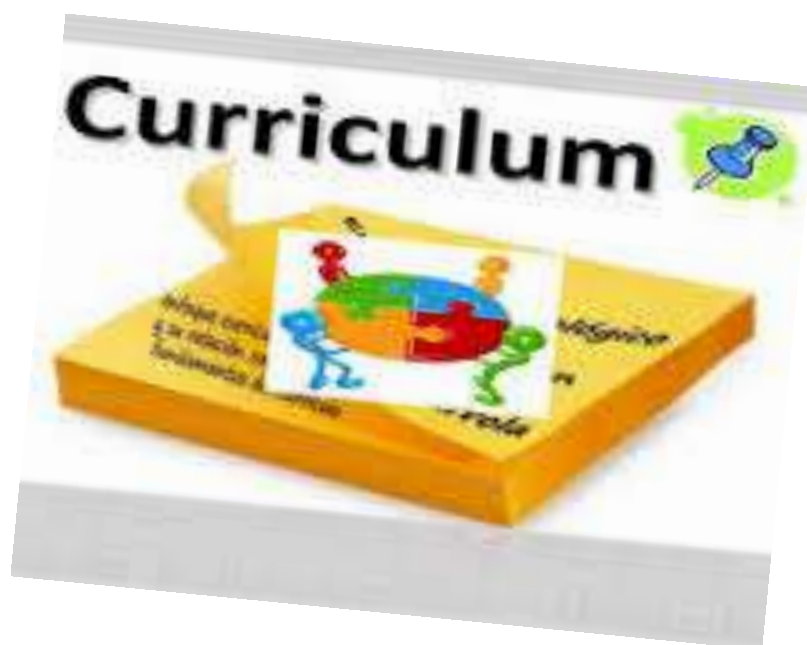
De acuerdo a la función que cumplen los Informes pueden ser:

- ♦ **Informe Descriptivo:** Se limita a describir hechos o a narrar sucesos o procesos sin comentarios, interpretaciones o juicios valorativos.
- ♦ **Informe Interpretativo:** Además de exponer los hechos o situaciones, contiene una explicación hipotética de los mismos, una interpretación o una valoración de lo ocurrido o investigado.



Estructura del Informe:

1. **Carátula:** Se indica nombre del establecimiento, curso, nombre del/los alumno/s participantes, título completo, nombre del docente orientador de la actividad y año en que se realizó.
2. **Introducción:** Planteo y consideración de la situación en la que se desarrolló el trabajo. Pueden incluirse agradecimientos y colaboraciones especiales.
3. **Desarrollo:** Cuerpo principal del trabajo. Se suele dividir en capítulos y puede incluir esquemas, diagramas y dibujos.
4. **Conclusión:** Puede plantearse en forma de resumen o de síntesis. También consideraciones, recomendaciones. Etc.
5. **Bibliografía:** Los autores consultados se registran en orden alfabético y se consignan las obras de la siguiente manera:
 - Apellido del autor con letra mayúscula. Separado el nombre con letra minúscula.
 - Título de la obra, (en negrita o resaltado)
 - Editorial.
 - Lugar de edición
 - Año de edición.



El término currículo fue utilizado por primera vez en el libro de Franklin Bobbit en 1924; —How to make a curriculum||. Bobbit, profesor de la Universidad de Wisconsin en Estados Unidos. Esta obra, considerada el primer trabajo sistemático sobre la problemática curricular, surge en un período en que emerge con fuerza el movimiento de la eficiencia social, el cual se centraba en la cuestión de ¿qué es lo que la escuela debe de enseñar? como un problema que debía ser abordado científicamente. Bobbitt fue un reformista que combatió la educación de su época.

En la Edad Media el currículum estaba integrado por el "trivium" (tres vías, caminos, cursos), el "cuadrivium" (cuatro vías), estudios previos (Facultad de Artes) a las cuatro facultades mayores: Derecho, Cánones, Medicina y Teología. Esta estructura curricular se mantuvo en las universidades europeas hasta el siglo XVIII.

Es un término conocido en Latinoamérica recién a finales de la década de los 70, en la Universidad de Glasgow en Escocia en 1633, según Stephen Kemmis, aunque ya se venía empleando desde hace más de medio siglo en los países anglosajones. Proviene del griego CURRERE, que significa andar ligero, marchar, correr. No es más que la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte. Es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula.

ES EL METODO DE ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS Y DE APRENDIZAJE EN FUNCIÓN DE LOS CONTENIDOS, DE LOS METODOS Y DE LAS TECNICAS DIDACTICAS.

El concepto de Currículum que se presenta es dinámico; se incorporan una serie de elementos que no se visualizan en forma aislada sino en sus mutuas relaciones.

Otras

Definiciones...

*CURRÍCULUM es aquella serie de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar, a fin de desarrollar sus habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta

(Franklin B, 1918)

*CURRÍCULUM son todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él en el sentido de alcanzar los fines de la educación (UNESCO, 1918)

*CURRÍCULUM debe ser un documento escrito,..... el principal aspecto del plan es un esquema de las materias que deben ser enseñadas...la materia es el núcleo sustantivo del currículum (Beachamp G,1968)

*CURRÍCULUM es un proyecto educacional que define: los fines, las metas y los objetivos de una acción educacional así como las formas, los medios y los instrumentos para evaluar en qué medida la acción ha producido efecto.(Hainaut L,1980).

*El curriculum es considerado al mismo tiempo, como un contrato entre lo que la sociedad espera de la institución educativa y de lo que los responsables admiten que ella ofrece, en término de contenidos de enseñanza, de marco pedagógico y como una herramienta de trabajo en las instituciones educativas y en las aulas. Se trata de un contrato y de una herramienta en permanente evolución (Ferreira Horacio, 2001).

EL CURRICULUM ESTÁ CONSTITUIDO POR LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE QUE VIVE EL ALUMNO, DENTRO O FUERA DEL AMBITO ESCOLAR, BAJO LA ORIENTACION O MOTIVACION DEL DOCENTE.

Estas experiencias pretenden alcanzar los fines y objetivos de la educación y pueden ser programadas o emerger durante el desarrollo cotidiano del proceso educativo, debido a la constante interrelación escuela –comunidad.

Curriculum y la Educación.

La política educativa como concreción de la política general estatal, incorpora aspiraciones de una nación en términos del tipo de hombre y de sociedad que se desea alcanzar. La educación como proceso individual y social, educación permanente, el fundamento socio político y cultural de la educación y la conceptualización del currículum ofrecen el marco necesario para plantear y comprender la relación entre educación y currículum. Las intencionalidades de la EDUCACION, en términos de los resultados que se pretende alcanzar

en cuanto a la formación del ciudadano y el tipo de sociedad, se concretan mediante el **CURRICULUM QUE ACTÚA**, como se evidencia -como un proceso operativo, en el que entran en juego un conjunto de elementos, factores sociales, objetivos, recursos, etc. que interactúan para alcanzar esas intencionalidades educativas. Esto implica que el curriculum tiene como fin plasmar una determinada concepción educativa en términos de lo individual, lo social y lo cultural. Así mediante la planificación y ejecución del curriculum se fortalece el logro del tipo de hombre y de sociedad que el grupo demanda del sistema educativo.

Es fundamental al enfrentar la problemática del currículum, tener clara la concepción educativa que este reflejara. Lo importante es que haya congruencia entre la concepción de educación y la de currículum que se manejan. Para ello es necesario que la educación se visualice como un triple proceso que implica: el desarrollo de la persona, la interrelación con el grupo social e incorporación de la cultura.

El educador concentra su accionar cotidiano en la ejecución del currículum cuando ejerce cotidianamente la tarea de orientar los procesos de enseñanza aprendizaje, pues debe enmarcarse en los planteamientos generales de la política educativa que regulan el proceso educativo nacional.

Es fundamental que el Educador comprenda la estrecha relación que existe entre educación y currículum. Por ello A. Yerodia (UNESCO1980) enfatiza que la pertenencia socio-cultural implica:

- a) los fines de la educación- explícitos o implícitos- y las características sociales y culturales del contexto en que vive el alumno.
- b) los fines de la educación y sus programas, contenidos, metas y perfiles.
- c) Los programas, las metas o los perfiles y los objetivos reales expresados o no- que se evidencian en los actos pedagógicos.

Para un adecuado desempeño de la labor docente es necesario que el educador conozca con claridad la relación educación y currículum y, particularmente que analice esas relaciones dentro de los conceptos de educación y currículum vigentes y que deben orientar su tarea en el nivel de aula

L. Stenhouse, quien intenta superar las deficiencias de las conceptualizaciones de la escuela americana en la década del '70, advierte:

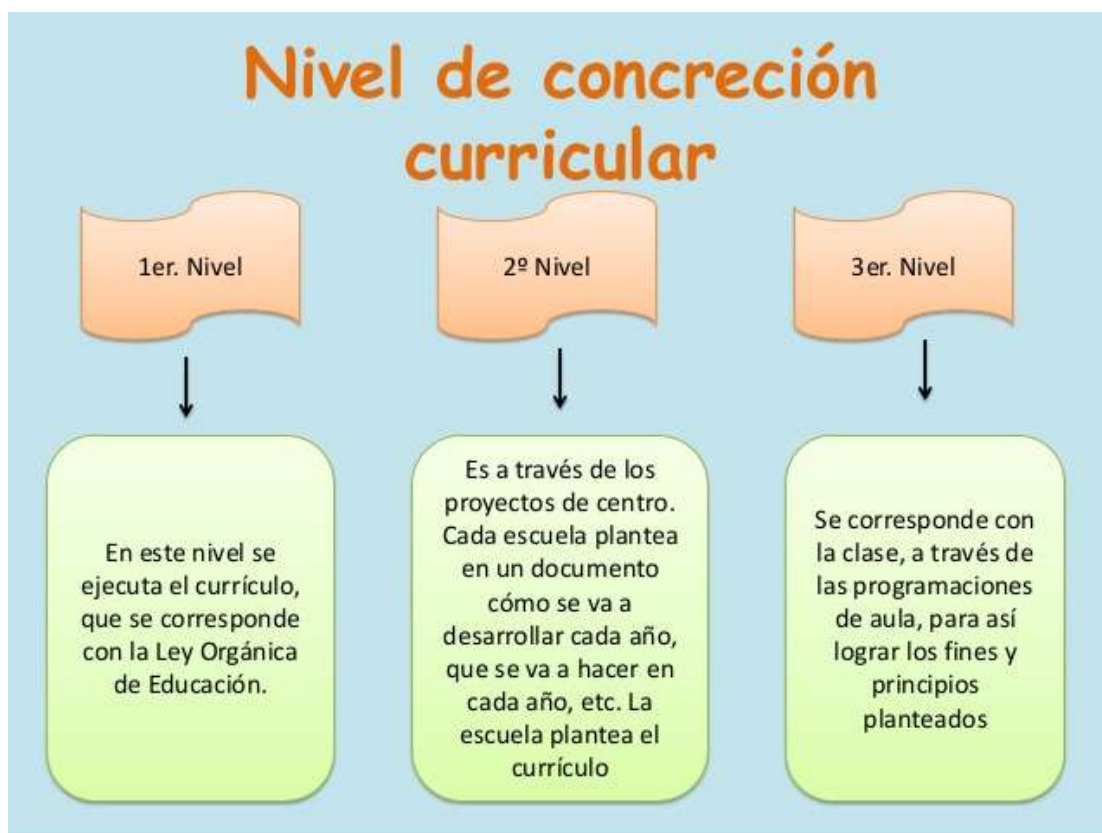
"Un Curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".
(En "Investigación y desarrollo del Curriculum", Morata 1991, pag.29).

NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULUM.

El **currículum** integra un conjunto de objetivos, contenidos y criterios pedagógicos y didácticos. **Diseñado desde el Estado, reglamenta los saberes** que las escuelas, colegios, centros de formación y otros establecimientos educativos deben transmitir a las nuevas generaciones.

Estos lineamientos surgen del consenso entre el **Ministerio de Educación de la Nación** y el **Consejo Federal de Educación**, a fin de garantizar una calidad educativa, asegurando la integración nacional con sentido federal. De este modo, el currículum supone una **construcción colectiva** que delinea, entre otras cosas, los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP).

El currículum es un **documento público** que tiene un carácter normativo y establece contenidos comunes. Se instaura así como un guión estratégico que desde el Estado garantiza condiciones de **igualdad e integración** para el sistema educativo nacional. Muchas veces, cuando hablamos de currículum, solemos simplificar la cuestión y reducirla a su carácter «estricto», o como una norma «ajena». Pero nuestro privilegio como **docentes** se vincula, en rigor, con darle vida al **proceso de enseñanza aprendizaje**. Y lo hacemos a través de las elecciones cotidianas que tomamos, que dan un carácter productivo e innovador a los lineamientos curriculares.





FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM.

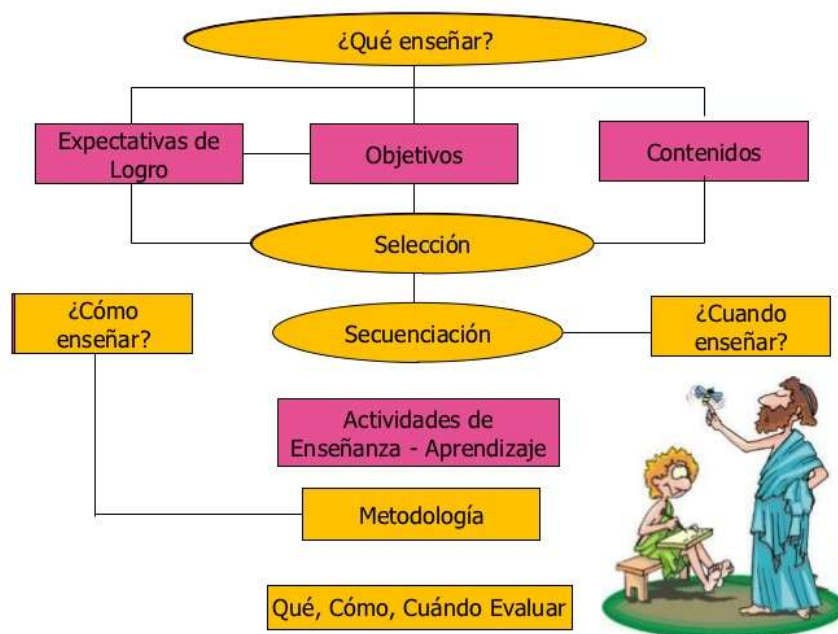


COMPONENTES DEL CURRICULUM.

Cuando se hace referencia a los contenidos o componentes del curriculum, hay coincidencia en señalar que estos pueden agruparse en cuatro grandes cuestiones principales:

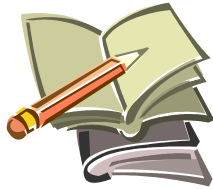
- Qué hay que enseñar
- Cuándo hay que enseñar
- Cómo hay que enseñar
- Qué, cómo y cuándo hay que evaluar





ELEMENTOS DEL CURRICULO		
PREGUNTAS	ELEMENTOS CURRICULARES	SEGÚN EL DCN EBR LOS ELEMENTOS HACEN REFERENCIA A :
¿Para qué enseñar?	propósitos	competencias
¿Qué enseñar?	Contenidos	Capacidades, conocimientos y actitudes
¿Cuándo enseñar?	Secuenciación	Tiempo- Temporalización
¿Cómo enseñar?	Metodología	Estrategias metodológicas
¿Con qué enseñar?	Recursos	Recursos y materiales educativos
¿Se está logrando o no?	Evaluación	Evaluación

PROPUESTA DE ACTIVIDADES:



- 1) Analice el texto GVIRTZ, S Y PALAMIDESSI (al final de este anexo) ***Concepciones de Currículum y explique los usos del término curriculum.***
- 2) Indique su etimología y antecedentes.
- 3) Seleccione una ***definición de Curriculum*** y transcríbala o elabore una propia, según la comprensión efectuada.
- 4) Presente un esquema de su propia elaboración con los **NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULUM**, analice previamente los presentados en este anexo.
- 5) Elabore un esquema con los componentes del Curriculum.

Presente este trabajo junto a la guía n º1.

Concepciones de Currículum

GVIRTZ, S Y PALAMIDESSI.1998. “El ABC de la tarea docente” ED. Aique

CAPÍTULO II: LA ESCUELA SIEMPRE ENSEÑA. NUEVAS Y VIEJAS CONCEPCIONES SOBRE EL CURRÍCULUM

... Fuera de los ámbitos educacionales, el término currículum prácticamente no es usado, salvo en la acepción similar como currículum vitae, el cual refiere a las experiencias y las capacidades que una persona ha desarrollado o adquirido a lo largo de su vida.

En cambio, en el campo de la educación, el currículum es un término polisémico, una palabra que se asocia a una pluralidad de significados (hay tantas definiciones como autores se han dedicado a estudiar y escribir sobre el tema. Y esto se debe a que el currículum no es sólo un concepto, sino una construcción cultural. El significado del currículum depende de la forma en que – en cada país y en cada tradición pedagógica—se organizan las prácticas educativas. El currículum es susceptible de muchas lecturas, interpretaciones y definiciones. Pero cualquiera sea la perspectiva con que se la mire, el currículo es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos. Según el diccionario Latino –español, el término currículum designa una carrera, corrida / corriendo, a la carrera / competición / puesto, orden / el curso o la carrera de la vida. Relacionado con otras voces latinas significa: correr / dirección / Curso, carrera, acción de correr y espacio por donde se corre. Por lo general, en los diccionarios no aparece el término currículum sino el de currículum vitae. Por lo tanto, el sentido currículum está ligado a un trayecto, un recorrido, un camino, una extensión. Pero esta acción de desplazarse en el espacio y en el tiempo no es azarosa; está marcada por una dirección, un orden una meta hacia la cual se apunta y por un desafío que debe ser vencido y que nos impulsa a no abandonar la ruta. Es un trayecto realizado con el fin de llegar a un lugar y ocupar un puesto. Y por otro lado también supone, el sostenimiento de la dirección y el sentido para efectuar un determinado recorrido.

Pero la vinculación de la palabra currículum con las actividades de enseñanza aparece por primera vez en el siglo XVII. Según el Oxford English Dictionary, el término surge asociado a cuestiones pedagógicas en los registros de la Universidad de Glasgow, en 1633, para referirse a los cursos regulares de estudio. A partir de entonces, en los países de habla inglesa, la palabra currículum fue asociada con diversas formas e instrumentos con los que se procuró regular (de forma sistemática e intencional) el contenido del aprendizaje de los estudiantes y las formas que adoptan las actividades de enseñanza. Esto es, concebir al currículo como un artificio regulador, es decir, alcanzamos a ver que esta palabra adquiere un notorio matiz normativo: la intención de producir un efecto regular y regulador sobre los que siguen u orientan un determinado curso de formación. Veamos entonces tres definiciones contemporáneas acerca del currículum: “ Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa.”

(Stenhouse-

1987).

“ Programa de actividades, diseñado de forma que los alumnos alcancen, tanto como sea posible, determinados fines y objetivos educacionales” (Hirst- 1973)

“Cuerpo de experiencias de aprendizaje que responden a una visión societaria del conocimiento que puede no ser siempre totalmente expresada ni aún del todo aceptada por los maestros” (Eggleston- 1980)

¿El currículum es un programa detallado o es sólo la expresión de una intención? ¿Es un proyecto a realizar o algo que funciona más allá de nuestras intenciones? ¿Es una serie estructurada de conocimientos o un procedimiento para seleccionarlos? Hemos comenzado por definir el currículum como:

1- un constructo vinculado con los procesos de selección, organización, distribución y transmisión del contenido que realizan los sistemas educativos y

2- un modo de regular las prácticas de enseñanza y la experiencia formativa de los alumnos.

Siguiendo esas dos primeras delimitaciones, intentaremos comprender las distintas concepciones o acepciones de la palabra.

UNA ACEPCIÓN DADA POR EL USO: EL CURRÍCULUM ES UNA NORMA OFICIAL ESCRITA

A comienzos de la década de 1970 las palabras currículum, currículo o lineamiento curricular se introdujeron en los documentos oficiales en reemplazo de las denominaciones “Plan” o “Programa”.

En el mundo de la escuela, lo primero que se entiende al hablar de currículum es un texto o conjunto de textos elaborados por los Ministerios de Educación que contienen temas e instrucciones, recomendaciones y sugerencias destinadas a guiar la actividad docente.

De acuerdo con esta perspectiva, el currículum aparece como:

-una norma externa a la escuela

-algo que” viene de arriba”

- un texto que dice lo que “hay que hacer” y que cada docente debe consultar para organizar sus planes de trabajo.

La acepción de uso, en la Argentina, define una concepción simple, evidente y restringida de currículum. De este modo, la denominación reemplazó al antiguo programa o plan de estudios sin cambiar totalmente su significado. En cambio, en otros niveles del sistema educativo (medio, profesorado y universidades) se sigue utilizando la denominación “plan de estudios”, o se utilizan ambas nociones como sinónimos.



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO**

**DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE ENFERMERÍA
PROYECTO**

“Métodos y Técnicas de Recolección de Datos”

ASIGNATURA:

TESIS I

INTEGRANTES:

La Torre Ramírez Mariana

Ódar Nombera Mónica

Rojas Vigo Jeila

Rafael Llatas Milagros

Susety Paico Chavesta.

SEMESTRE ACADEMICO

2007-II

CICLO

VIII

Chiclayo del 2007

CAPITULO II

Técnicas de Recolección de datos en la Investigación Cualitativa

1.- INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Para llevar a cabo un trabajo de investigación el investigador cuenta con gran variedad de métodos para diseñar un plan de recolección de datos. Tales métodos varían de acuerdo con cuatro dimensiones importantes: estructura, confiabilidad, inferencia del investigador y objetividad. La presencia de estas dimensiones en los estudios cualitativos y cuantitativos, en este capítulo tendremos en cuenta las investigaciones cualitativas; las cuales adquieren suma importancia en los trabajos, no obstante el investigador a menudo tiene la posibilidad de adaptar la estrategia a sus necesidades. Cuando la investigación está altamente estructurada, a menudo se utilizan instrumentos o herramientas para la recolección formal de datos.

2.- RECOLECCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS

Los datos cualitativos consisten en la descripción detallada de situaciones, eventos, personas, comportamientos observables, citas textuales de la gente sobre sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos. Estos datos cualitativos pueden recogerse utilizando instrumentos como: grabación de entrevistas individuales, videos de observaciones de eventos particulares, testimonios escritos de las personas con respecto al tema a investigar, fotografías, historias de vida, documentos escritos como: actas, recortes de prensa.

Cuando se realiza una investigación cualitativa, se exige la participación del grupo, se definir el problema a investigar, y el investigador principal debe ser un buen coordinador, mediador y facilitador para que genere un proceso de comunicación con el grupo. Una vez determinado el equipo de investigación y la planificación del trabajo de

campo, el investigador principal debe tener en claro los objetivos, las etapas, y las actividades a realizar en cada salida de campo.

Ante todo el investigador debe visualizar y prever con anticipación las situaciones que se puedan presentar durante su estadía en la comunidad. Luego se recomienda una elaboración de guías de trabajo de campo, sin descuidar los objetivos principales. Para garantizar el cumplimiento de estos planes de actividades, el equipo investigador debe reunirse al final de cada jornada para evaluar las tareas realizadas y programar las siguientes.

Los instrumentos que más se utilizan en los datos cualitativos son:

2.1.- LA ENTREVISTA

Las entrevistas se utilizan para recabar información en forma verbal, a través de preguntas que propone el analista. Quienes responden pueden ser gerentes o empleados, los cuales son usuarios actuales del sistema existente, usuarios potenciales del sistema propuesto o aquellos que proporcionarán datos o serán afectados por la aplicación propuesta. El analista puede entrevistar al personal en forma individual o en grupos algunos analistas prefieren este método a las otras técnicas que se estudiarán más adelante. Sin embargo, las entrevistas no siempre son la mejor fuente de datos de aplicación.

Dentro de una organización, la entrevistas es la técnica más significativa y productiva de que dispone el analista para recabar datos. En otras palabras, la entrevistas es un intercambio de información que se efectúa cara a cara. Es un canal de comunicación entre el analista y la organización; sirve para obtener información acerca de las necesidades y la manera de satisfacerlas, así como concejo y comprensión por parte del usuario para toda idea o método nuevos. Por otra parte, la entrevista ofrece al analista una excelente oportunidad para establecer una corriente de simpatía con el personal usuario, lo cual es fundamental en transcurso del estudio.

Así mismo es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. Steinar Kvale (1996) define que el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es "obtener

descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos", también plantea doce elementos para la comprensión de la entrevista cualitativa son:

- Mundo de la vida: se considera que el tema de la entrevista cualitativa es la vida de la persona entrevistada y su relación con la propia vida.
- Significado: la entrevista busca descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo entrevistado. El entrevistador registra e interpreta el significado de lo que se dice y la forma en que se dice.
- Calidad: la entrevista busca obtener un conocimiento cualitativo por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente, y no busca la cuantificación.
- Descripción: la entrevista busca descripciones ricas de los diversos factores de la vida de las personas.
- Especificidad: se persiguen descripciones de situaciones específicas, y no opiniones generales.
- Ingenuidad propositiva: el entrevistador mantiene apertura plena a cualquier fenómeno inesperado o nuevo, en vez de anteponer ideas y conceptos preconcebidos.
- Focalización: la entrevista se centra en determinados temas; no está estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada.
- Ambigüedad: las expresiones de las personas entrevistadas pueden en ocasiones ser ambiguas, reflejando así las contradicciones con las que vive una persona en su mundo.
- Cambio: el proceso de ser entrevistado puede producir introspección en el individuo, por lo que, en el curso de la entrevista, este puede cambiar de descripciones o los significados respecto de cierto tema.
- Sensibilidad: diferentes entrevistadores propician diferentes respuestas sobre determinados temas, dependiendo de su grado de sensibilidad y conocimiento sobre el tema en particular
- Situación interpersonal: el conocimiento se producirá a partir de la interacción personal durante la entrevista.
- Experiencia positiva: una entrevista de investigación bien realizada puede constituir una experiencia única y enriquecedora para el entrevistado, quien a lo

largo de ella puede obtener visiones nuevas acerca de su propia situación de vida.

El mismo autor establece siete estadios fundamentales para la entrevista y estos son:

- Selección del tema: se refiere a la clarificación conceptual y al análisis teórico del tema que se investigará. Es importante formular el propósito y las preguntas de investigación antes de iniciar cualquier entrevista. Resulta fundamental tener claro el motivo de una investigación antes de definir el método a utilizar.
- Diseño: como primordial aparece el diseño del estudio, tomando en consideración los siete estadios antes de iniciar las entrevistas. El diseño del estudio se realiza con base en el conocimiento que se busca y teniendo en cuenta las implicaciones éticas del mismo.
- Entrevista: para su realización es necesario una guía, así como una actitud reflexiva del conocimiento que se pretende. La relación interpersonal que surge en la situación de la entrevista debe tenerse siempre presente.
- Transcripción: la preparación, con propósitos de análisis, del material obtenido en la entrevista usualmente implica convertirlo en material escrito.
- Análisis: se requiere, decidir, sobre la base de las preguntas y de los objetivos del estudio, cuál paradigma interpretativo será el más adecuado.
- Verificación: en este punto se valora la confiabilidad y la validez. Para Kvale, aquella se refiere a la consistencia de los resultados, y ésta, a que el estudio basado en entrevista corresponde al propósito de lo que se busca investigar.
- Preparación del informe: se refiere a preparar la comunicación final del estudio, en forma consistente con los criterios científicos e incluyendo los factores éticos de la investigación. Requiere una redacción que facilite su lectura.

Se debe contextualizar a las personas entrevistadas antes y al terminar la entrevista. Conviene describir la situación, explicar brevemente el propósito del estudio y de la entrevista, aclarar el uso de la grabadora y preguntar, antes de iniciar la entrevista, si la persona tiene alguna duda que desee plantear al entrevistador.

La guía de la entrevista indica los temas y su secuencia. El diseño específico de la investigación indicará si esta guía se tiene que seguir puntualmente o no durante la entrevista. Cada pregunta debe ser relevante, tanto desde la dimensión temática como

desde la dimensión dinámica. La dimensión temática se refiere a que la pregunta importa en relación con el tema de la investigación; la dimensión dinámica, a la relación interpersonal durante la entrevista.

Kvale propone los siguientes criterios para evaluar la calidad de una entrevista como lo son:

- Las respuestas del entrevistado se presentan espontáneamente, con riqueza y especificidad.
- Las preguntas son breves, y más amplias las respuestas.
- El entrevistador da seguimiento y clarifica los significados de los elementos importantes de las respuestas.
- La entrevista ideal se interpreta en gran medida durante la entrevista misma.
- El investigador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas.
- La entrevista es comunicable por sí misma, es decir, es una historia que no requiere muchas descripciones ni explicaciones adicionales.

2.1.1.- CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN ENTREVISTADOR:

Un buen entrevistador debe poseer las siguientes características:

- Debe poseer un conocimiento suficiente del tema que aborda.
- Capacidad de estructurar, dar un propósito a la entrevista, y cerrar temas y redondearlos en el cierre.
- Claridad de expresar en forma sencilla y comprensible las preguntas, sin utilizar lenguaje académico o profesional.
- Amabilidad, dejando que las personas terminen de hablar y dándoles el tiempo de proceder con su propio ritmo y su velocidad de pensamiento y expresión verbal; tolerancia a las pausas; aceptación de las expresiones personales aunque sean poco convencionales e incluso provocativas.
- Sensibilidad de escuchar con atención y cuidado lo que dice; cuando el entrevistador no comprende bien algo, busca clarificarlo amablemente con la misma personas; empatía y escucha de los mensaje emocionales, así como de lo que no se dice.

- Apertura a los asuntos importantes para el entrevistado y a los elementos nuevos o diferentes.
- Capacidad directiva, con conocimiento de lo que se necesita averiguar y del propósito de la entrevista; seguimiento del hilo de la entrevista, sin temor a interrumpir digresiones irrelevantes.
- Capacidad de interrogar críticamente para evaluar la veracidad de la persona entrevistada.
- Buena memoria y retención de lo dicho, para retomar temas mencionados previamente con la finalidad de ampliarlos o clarificarlos.
- Capacidad interpretativa que permite clarifica o ampliar los significados de lo expresado por el entrevistado y hace posible que este emita confirmaciones o enmiendas.

Existen diferentes modalidades de entrevistas dependiendo de lo que buscan conocer, como la historia de vida, la historia oral y la narrativa, o dependiendo de la técnica empleada, como es el caso de la fotobiografía.

2.1.2.- PREPARACIÓN DE LA ENTREVISTA

1. Determinar la posición que ocupa de la organización el futuro entrevistado, sus responsabilidades básicas, actividades, etc. (Investigación).
2. Preparar las preguntas que van a plantearse, y los documentos necesarios (Organización).
3. Fijar un límite de tiempo y preparar la agenda para la entrevista. (Psicología).
4. Elegir un lugar donde se puede conducir la entrevista con la mayor comodidad (Psicología).
5. Hacer la cita con la debida anticipación (Planeación).

2.1.3.- CONDUCCIÓN DE LA ENTREVISTA

1. Explicar con toda amplitud el propósito y alcance del estudio (Honestidad).
2. Explicar la función propietaria como analista y la función que se espera conferir al entrevistado. (Imparcialidad).
3. Hacer preguntas específicas para obtener respuestas cuantitativas (Hechos).

4. Evitar las preguntas que exijan opiniones interesadas, subjetividad y actitudes similares (habilidad).
5. Evitar el cuchicheo y las frases carentes de sentido (Claridad).
6. Ser cortés y comedido, absteniéndose de emitir juicios de valores. (Objetividad).
7. Conservar el control de la entrevista, evitando las divagaciones y los comentarios al margen de la cuestión.
8. Escuchar atentamente lo que se dice, guardándose de anticiparse a las respuestas (Comunicación).

2.1.4.- SECUELA DE LA ENTREVISTA

1. Escribir los resultados (Documentación).
2. Entregar una copia al entrevistado, solicitando su conformación, correcciones o adiciones. (Profesionalismo).
3. Archivar los resultados de la entrevista para referencia y análisis posteriores (Documentación).

2.1.5.-RECABAR DATOS MEDIANTE LA ENTREVISTA

La entrevista es una forma de conversación, no de interrogación, al analizar las características de los sistemas con personal seleccionado cuidadosamente por sus conocimientos sobre el sistema, los analistas pueden conocer datos que no están disponibles en ningún otra forma.

En las investigaciones de sistema, las formas cualitativas y cuantitativas de la información importante. La información cualitativa está relacionada con opinión, política y descripciones narrativas de actividades o problemas, mientras que las descripciones cuantitativas tratan con números frecuencia, o cantidades. A menudo las entrevistas pueden ser la mejor fuente de información cualitativas, los otros métodos tiende a ser más útiles en la recabación de datos cuantitativos.

Son valiosas las opiniones, comentarios, ideas o sugerencia en relación a como se podría hacer el trabajo; las entrevistas a veces es la mejor forma para conocer las actividades de las empresas. La entrevista pueden descubrir rápidamente malos entendidos, falsa expectativa o incluso resistencia potencial para las aplicaciones de

desarrollo; más aún, a menudo es más fácil calendarizar una entrevista con los gerentes de alto nivel, que pedirle que llenen cuestionario.

2.1.6.- DETERMINACIÓN DEL TIPO DE ENTREVISTA

La estructura de la entrevista varía. Si el objetivo de la entrevista radica en adquirir información general, es conveniente elaborar una serie de pregunta sin estructura, con una sesión de preguntas y respuesta libres

Las entrevistas estructuradas utilizan pregunta estandarizada. El formato de respuestas para las preguntas pueden ser abierto o cerrado; las preguntas para respuestas abierta permiten a los entrevistados dar cualquier respuesta que parezca apropiado. Pueden contestar por completo con sus propias palabras. Con las preguntas para respuesta cerradas se proporcionan al usuario un conjunto de respuesta que se pueda seleccionar. Todas las personas que respondes se basan en un mismo conjunto de posibles respuestas.

Los analistas también deben dividir el tiempo entre desarrollar preguntas para entrevistas y analizar respuesta. La entrevista no estructurada no requiere menos tiempos de preparación, porque no necesita tener por anticipado las palabras precisas de las preguntas. Analizar las respuestas después de la entrevista lleva más tiempo que con la entrevista estructuradas. El mayor costo radica en la preparación, administración y análisis de las entrevistas estructuradas para pregunta cerradas.

Ejemplos de las preguntas abiertas y cerradas en la entrevista estructurada

FORMA DE PREGUNTA ABIERTA	FORMA DE PREGUNTA CERRADA
<p>Ejemplo: obtener la información sobre las características de diseños críticos para los empleados.</p> <p>“algunos empleados han sugerido que la mejor forma para hacer eficiente el procesamiento de pedidos es instalar un sistema de computadora que maneje todos los cálculos...”</p> <p>Bajo estas circunstancias ¿ apoyaría usted el desarrollo de un sistema de este tipo?.</p>	<p>Ejemplo: obtener la información sobre las Características de diseño críticos para los empleados.</p> <p>“La experiencia le ha proporcionado una amplia visión en cuanto a la forma en la que la empresa maneja los pedidos...” Me gustaría que usted contestara algunas preguntas específicas en relación en lo anterior:</p> <p>-¿Qué etapas trabajas bien?¿cuáles no</p> <p>-¿En donde se presenta la mayor parte del problema?</p> <p>- ¿Cuándo ocurre un atraso, cómo se maneja?</p> <p>Entre otros</p>

Selección de Entrevistados

Realizar entrevistas toma tiempo; por lo tanto no es posible utilizar este método para recopilar toda la información que se necesite en la investigación; incluso el analista debe verificar los datos recopilados utilizando unos de los otros métodos de recabación de datos. La entrevista se aplican en todos los niveles gerencial y de empleados y dependa de quien pueda proporcionar la mayor parte de la información útil para el estudio los analistas que estudian la administración de inventarios pueden entrevistar a los trabajadores del embarque y de recepción, al personal de almacén y a los supervisores de los diferentes turnos, es decir. Aquellas personas que realmente trabajan en el almacén, también entrevistarán a los gerentes más importantes.

2.1.7.- REALIZACIÓN DE ENTREVISTA

La habilidad del entrevistador es vital para el éxito en la búsqueda de hecho por medio de la entrevista. Las buenas entrevista depende del conocimiento del analista tanto de la preparación del objetivo de una entrevista específica como de las preguntas por realizar a una persona determinada.

El tacto, la imparcialidad e incluso la vestimenta apropiada ayudan a asegurar una entrevista exitosa. La falta de estos factores puede reducir cualquier oportunidad de éxito. Por ejemplo, analista que trabaja en la aplicación enfocada a la reducción de errores (captado por la gerencia de alto nivel) probablemente no tendría éxito si llegara a una oficina de gerencia de nivel medio con la presentación equivocada, ejemplo "Estamos aquí para resolver su problema".

A través de la entrevista, los analistas deben preguntarse a sí mismo las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo que me está diciendo la persona?
- ¿Por qué me lo está diciendo a mí ?
- ¿Qué está olvidando?
- ¿Qué espera esta persona que haga yo?

	Entrevista estructurada	Entrevista no estructurada
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none">-Asegura la elaboración uniforme de las preguntas para todos los que van a responder.-Fácil de administrar y evaluar.-Evaluación más objetiva tanto de quienes responden como de las respuestas a las preguntas.-Se necesita un limitado	<ul style="list-style-type: none">-El entrevistador tiene mayor flexibilidad al realizar las preguntas adecuadas a quien responde.-El entrevistador puede explotar áreas que surgen espontáneamente durante la entrevista.-Puede producir información sobre área que se minimizaron o

	entrenamiento del entrevistador. -Resulta en entrevistas más pequeñas.	en las que no se pensó que fueran importantes.
DESVENTAJAS	-Alto costo de preparación. -Los que responden pueden no aceptar un alto nivel en la estructura y carácter mecánico de las preguntas. -Un alto nivel en la estructura puede no ser adecuado para todas las situaciones. -El alto nivel en las estructuras reduce responder en forma espontánea, así como la habilidad del entrevistador para continuar con comentarios hacia el entrevistado.	-Puede utilizarse negativamente el tiempo, tanto de quien responde como del entrevistador. -Los entrevistadores pueden introducir sus sesgos en las preguntas o al informar de los resultados. -Puede recopilarse información extraña -El análisis y la interpretación de los resultados pueden ser largos. -Toma tiempo extra recabar los hechos esenciales.

Entrevistas individuales: se define como una conversación, verbal, cara a cara y tiene como propósito conocer lo que piensa o siente una persona con respecto un tema en particular.

Esta clase de entrevista permite preguntar sobre cuestiones más complejas con mayor detenimiento, produce por parte del entrevistado mayor participación.

Entrevistas a grupos focales: Es rápida, oportuna, válida y poco costosa, también constituye una fuente importante de información para comprender las actitudes y creencias, saber cultural, y las percepciones de una comunidad.

Esta entrevista es un medio para recolectar en poco tiempo información cualitativa, por lo general con grupos de 6 a 12 personas, y se divide en 2 componentes esenciales.

- El contenido de la información (lo que se dice).
- El proceso de la comunicación (como se dice).

Para realizar una entrevistas focales, el responsable debe manejar entrevistas individuales y saber técnicas para la dinámica en grupo.

“Según Patton: la entrevista cualitativa puede tomar las siguientes formas:

Entrevista informal conversacional, entrevista estructurada con una guía y entrevista estandarizada.”

La entrevista informal conversacional: las preguntas se formulan en torno a un asunto que se explora ampliamente sin utilizar un guía que delimite el proceso.

La entrevista estructurada con un guía: procura un marco de referencia a partir del cual se plantean los temas pertinentes al estudio y posibilita un proceso de recolección, y facilita un mejor manejo de la información.

La entrevista estandarizada: Organiza y formaliza el proceso de recolección, este tipo de entrevistas es pertinente cuando hay más de una persona responsable de recolectar información.

Una vez definida la modalidad de pregunta el investigador debe tomar una decisión para relacionar el tipo de pregunta, la secuencia, el nivel de detalles, y la duración de la entrevista.

Los tipos de preguntas pueden ser:

- Preguntas sobre experiencias o comportamientos: lo que hacen o ha hecho una persona.
- Pregunta sobre sentimientos: respuestas emocionales de las personas.
- Preguntas sobre opinión: lo que ellos piensan.

- Preguntas sobre conocimientos: lo que las personas saben específicamente.
- Preguntas sobre sensaciones: lo que ven, oyen, tocan.
- Preguntas de carácter histórico: características del informante.

Es recomendable comenzar las entrevistas con preguntas descriptivas, sobre comportamientos, actividades, o experiencias, temas que requieran poca memoria, e interpretación y sean fáciles de contestar.

Se recomienda plantear preguntas abiertas para que la persona entrevistada responda en sus propios términos y seleccione sus propias categorías.

También se debe evitar hacer preguntas dicótomas, porque inducen respuestas de si o no.

Al realizar la entrevista se debe iniciar con la presentación del investigador y explicar el objetivo de la misma, dar a conocer los temas a tratar en la entrevista.

La calidad de los datos de una entrevista depende estrechamente de las aptitudes de relación interpersonal del entrevistador, quien debe procurar crear un clima tranquilo para la entrevista y entablar con los informantes un nivel satisfactorio de comunicación.

2.2.- EL CUESTIONARIO

Los cuestionarios proporcionan una alternativa muy útil para la entrevista; si embargo, existen ciertas características que pueden ser apropiada en algunas situaciones e inapropiadas en otra. Al igual que la entrevistas, deben diseñarse cuidadosamente para una máxima efectividad.

2.2.1.- Recabación de datos mediante cuestionarios

Para los analistas los cuestionarios pueden ser la única forma posible de relacionarse con un gran número de personas para conocer varios aspectos del sistema. Cuando se llevan a cabo largos estudios en varios departamentos, se puede distribuir los cuestionarios a todas las personas apropiadas para recabar hechos en relación al sistema. En mayor parte de los casos, el analista no verá a los que responde; no obstante, también esto es una ventaja porque aplican muchas entrevistas ayuda a asegurar que el

interpelado cuenta con mayor anonimato y puedan darse respuestas mas honesta (y menos respuestas prehechas o estereotipadas). También las preguntas estandarizadas pueden proporcionar datos más confiable.

2.2.2.- Selección de formas para cuestionarios

El desarrollo y distribución de los cuestionarios; por lo tanto, el tiempo invertido en esto debe utilizarse en una forma inteligente. También es importante el formato y contenido de las preguntas en la recopilación de hechos significativos.

Existen dos formas de cuestionarios para recabar datos: cuestionarios abiertos y cerrados, y se aplican dependiendo de si los analistas conocen de antemano todas las posibles respuestas de las preguntas y pueden incluirlas. Con frecuencia se utilizan ambas formas en los estudios de sistemas.

Cuestionario Abierto

Al igual que las entrevistas, los cuestionarios pueden ser abiertos y se aplican cuando se quieren conocer los sentimientos, opiniones y experiencias generales; también son útiles al explorar el problema básico, por ejemplo, un analista que utiliza cuestionarios para estudiar los métodos de verificación de crédito, es un medio.

El formato abierto proporciona una amplia oportunidad para quienes respondan escriba las razones de sus ideas. Algunas personas sin embargo, encuentran más fácil escoger una de un conjunto de respuestas preparadas que pensar por sí mismas.

Cuestionario Cerrado

El cuestionario cerrado limita las respuestas posibles del interrogado. Por medio de un cuidadoso estilo en la pregunta, el analista puede controlar el marco de referencia. Este formato es el método para obtener información sobre los hechos. También fuerza a los individuos para que tomen una posición y forma su opinión sobre los aspectos importantes.

2.2.3.- EL CUESTIONARIO EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA:

Roberto H Sampieri (1.998) cita "el instrumento más utilizado para recolectar datos es el cuestionario", particularmente cuando hablamos del paradigma cuantitativo, y

probablemente muchos investigadores cualitativo no lo consideran una opción válida, por la preferencia del paradigma positivista hacia este.

La única opción para la investigación cualitativa mediante cuestionarios consiste en utilizar preguntas abiertas. La investigación cualitativa mediante los cuestionarios abiertos se convierte en la alternativa a la limitante de este paradigma en cuanto al número de participantes con lo que se investiga. Mediante un cuestionario abierto se puede llegar a una mayor cantidad de personas, naturalmente que si en la investigación cualitativa se busca ingresar a la subjetividad mediante cuestionarios, se requiere una muy cuidadosa y delicada planeación de éstos y sus preguntas, sobre todo por la dificultad para el análisis de más de diez preguntas abiertas.

En este sentido, en primer lugar, el cuestionario tiene que elaborarse con mucha claridad del problema y las preguntas de investigación en cuestión. En segundo término, se deberán diseñar las preguntas para que lleve a quien la responda a un proceso de reflexión propia y personal, que refleje su sentir ante el sujeto investigado. Muy importante es incluir en la presentación del cuestionario una breve explicación de lo que se espera del encuestado, los propósitos del estudio, los beneficios que puede acarrear este y, en algunas ocasiones, garantizar el anonimato a la persona que responde.

2.3.- LA OBSERVACIÓN

La *Observación* constituye un conjunto de técnicas que permiten al investigador adquirir conocimientos por medio de la observación directa y el registro de fenómenos.

En la observación será necesario tener en cuenta dos aspectos importante que pueden influir en el resultado obtenido tras la misma, es el ocultamiento y la intervención. En el ocultamiento el individuo observado puede percatarse de la presencia del observador y distorsionar la conducta. La intervención denota el grado en que el investigador, a diferencia de un observador pasivo, estructura el ámbito de observación en respuesta a las necesidades del estudio.

Los métodos de observación varían según su estructura, así tenemos la observación no estructurada que emplea el procedimiento de la observación participante en la que el investigador actúa como observador y se familiariza con el lugar para posteriormente volverse participante activo.

Los métodos de observación estructurada imponen una serie de limitantes al observador, con el propósito de incrementar su precisión y objetividad, a fin de obtener una representación adecuada del fenómeno de interés.

El papel del entrevistador es muy *importante*, porque él es un facilitador del proceso de comunicación entre dos personas, su papel es inducir profundidad y detalle en las opiniones del entrevistado, debe inspirar confianza, escuchar activamente y atender el comportamiento verbal y no verbal de la persona que habla.

Formando parte de otra técnica útil para el analista en su progreso de investigación, consiste en observar a las personas cuando efectúan su trabajo. Como técnica de investigación, la observación tiene amplia aceptación científica. Los sociólogos, psicólogos e ingenieros industriales utilizan extensamente ésta técnica con el fin de estudiar a las personas en sus actividades de grupo y como miembros de la organización. El propósito de la organización es múltiple: permite al analista determinar que se está haciendo, como se está haciendo, quien lo hace, cuando se lleva a cabo, cuanto tiempo toma, dónde se hace y por que se hace.

"¡Ver es creer! Observar las operaciones le proporciona el analista hechos que no podría obtener de otra forma.

2.3.1.- Tipos de Observación

El analista de sistemas puede observar de tres maneras básicas. Primero, puede observar a una persona o actitud sin que el observado se dé cuenta y su interacción por aparte del propio analista. Quizá esta alternativa tenga poca importancia para el análisis de sistemas, puesto que resulta casi imposible reunir las condiciones necesarias. Segundo, el analista puede observar una operación sin intervenir para nada, pero estando la persona observada enteramente consciente de la observación. Por último, puede observar y a la vez estar en contacto con las personas observadas. La interacción puede consistir simplemente en preguntar respecto a una tarea específica, pedir una explicación, etc.

2.3.2.- Preparación para la observación

1. Determinar y definir aquella que va a observarse.
2. Estimular el tiempo necesario de observación.
3. Obtener la autorización de la gerencia para llevar a cabo la observación.
4. Explicar a las personas que van a ser observadas lo que se va a hacer y las razones para ello.

2.3.3.- Conducción de la observación

1. Familiarizarse con los componentes físicos del área inmediata de observación.
2. Mientras se observa, medir el tiempo en forma periódica.
3. Anotar lo que se observa lo más específicamente posible, evitando las generalidades y las descripciones vagas.
4. Si se está en contacto con las personas observadas, es necesario abstenerse de hacer comentarios cualitativos o que impliquen un juicio de valores.
5. Observar las reglas de cortesía y seguridad.

2.3.4.- Secuela de la observación

1. Documentar y organizar formalmente las notas, impresionistas, etc.
2. Revisar los resultados y conclusiones junto con la persona observada, el supervisor inmediato y posiblemente otro de sistemas.

2.4.- DIAGRAMA DE FLUJO

Es una representación pictórica de los pasos en proceso. Útil para determinar cómo funciona realmente el proceso para producir un resultado. El resultado puede ser un producto, un servicio, información o una combinación de los tres. Al examinar cómo los diferentes pasos de un proceso se relacionan entre sí, se puede descubrir con frecuencia las fuentes de problemas potenciales. Los diagramas de flujo se pueden aplicar a cualquier aspecto del proceso desde el flujo de materiales hasta los pasos para hacer la venta u ofrecer un producto. Con frecuencia este nivel de detalle no es necesario, pero cuando se necesita, el equipo completo de trabajo más pequeños pueden agregar niveles según sea necesario durante el proyecto.

2.4.1.- Cuándo usar un Diagrama de Flujo

Cuando un equipo necesita ver cómo funciona realmente un proceso completo. Este esfuerzo con frecuencia revela problemas potenciales tales como cuellos de botella en el sistema, pasos innecesarios y círculos de duplicación de trabajo.

Algunas aplicaciones comunes son:

Definición de Proyectos:

- Identificar oportunidades de cambios en el proceso.
- Desarrollar estimados de costos de mala calidad.
- Identificar organizaciones que deben estar representadas en el equipo.
- Desarrollar una base común de conocimiento para los nuevos miembros del equipo.
- Involucrar a trabajadores en los esfuerzos de resolución de problemas para reducir las resistencias futuras del cambio.

Identificación de las causas principales:

- Desarrollar planes para reunir datos.
- Generar teorías sobre las causas principales.
- Discutir las formas de estratificar los datos para el análisis para identificar las causas principales.
- Examinar el tiempo requerido para las diferentes vías del proceso.

Diseño de soluciones

- Describir los cambios potenciales en el proceso y sus efectos potenciales.
- Identificar las organizaciones que será afectadas por los cambios propuestos.

Aplicaciones de soluciones:

- Explicar otros el proceso actual y la solución propuesta.
- Superar la resistencia al cambio demostrando cómo los cambios propuestos simplificarán el proceso.

Control (retener las Ganancias):

- Revisar y establecer controles y monotorías al proceso.
- Auditar el proceso periódicamente para asegurar que están siguiendo los nuevos procedimientos.
- Entrenar a nuevos empleados.

2.4.2.- ¿Cómo se Utiliza?

La metodología para prepara un Diagrama de Flujo es;

1. **PROPÓSITO:** analizar como se pretende utilizar el Diagrama de Flujo. Exhibir esta hoja en el pared y consultarla en cualquier momento para verificar que se Diagrama de Flujo es apropiado para las aplicaciones que se pretende.
2. **DETERMINAR EL NIVEL DE DETALLE REQUERIDO.**
3. **DEFINIR LOS LIMITES:** después de establecer los límites del proceso, enumerar los resultados y los clientes en el extremo derecho del diagrama.
4. **UTILIZAR SÍMBOLOS APROPIADOS:** utilizando los símbolos apropiados para el Diagrama de Flujo, presentar las respuestas como los primeros pasos en el diagrama.
5. **HACER PREGUNTAS:** para cada input, haga preguntas como:
 - ¿Quién recibe el input?
 - ¿Qué es lo primero que se hace con el input?
6. **DOCUMENTAR:** cada paso en la secuencia, empezando con el primer (ó último) pasó. Para cada paso, hacer preguntas como:
 - ¿Qué produce este paso?
 - ¿Quién recibe este resultado?
 - ¿Qué pasa después?
 - ¿Alguno de los pasos requiere de inputs que actualmente no se muestran?
7. **COMPLETAR:** continuar la construcción del Diagrama de Flujo hasta que se conecte todos los resultados (outputs) definidos en el extremo derecho del diagrama. Si se encuentra un segmento del proceso que es extraña para todos en el salón, se deberá tomar nota y continuar haciendo el diagrama.

8. REVISIÓN: Preguntar:

- ¿Todos los flujos de información encajan en los inputs y outputs del proceso?
- ¿El Diagrama muestra la naturaleza serial y paralela de los pasos?
- ¿El Diagrama capta de forma exacta lo que realmente ocurrió, a diferencia de la forma cómo se piensa que las cosas deberían pasar o como fueron diseñadas originalmente?

9. DETERMINAR OPORTUNIDADES

Nota: El Diagrama de flujo final deberá actuar como un registro de cómo el proceso actual realmente opera. Indicar la fecha.

Aunque hay literalmente docenas de símbolos especializados utilizados para hacer Diagrama de Flujos, se utiliza con más frecuencia los siguientes:

Las "líneas de flujos" son utilizadas para representar el progreso de los pasos en la secuencia. La punta de la flecha indica la dirección del flujo del proceso.

Otros dos símbolos que no son utilizados tan comúnmente y que pueden ser útiles son:

El "Símbolo del documento" representa la información escrita pertinente al proceso.

El "Símbolo de la Base de Datos" representa información almacenada electrónicamente con respecto al proceso

Consejos para la construcción / Interpretación:

Si un Diagrama de Flujo se construye de forma apropiada y refleja el proceso de la forma que realmente opera, todos los miembros del equipo poseerán un conocimiento común, exacto del funcionamiento del proceso. Adicionalmente, el equipo no necesita invertir el tiempo y la energía en observar el proceso físicamente cada vez que se quiera identificar problemas para trabajar, discutir teorías sobre las causas principales, examinar el impacto de las soluciones propuestas o discutir las formas para mantener las mejoras.

Los Diagramas de Flujo pueden ayudar a un equipo en su tarea de diagnóstico para lograr mejoras. Uno de sus usos es el de ayudar a un equipo a generar teorías sobre las posibles causas principales de un problema. El Diagrama de Flujo se dibuja en una pared de la sala de reuniones. El equipo que investiga un problema redacta una descripción del problema en un pedazo pequeño del papel y lo pega en los Diagramas de Flujo en el punto, en el proceso donde el problema se ha detectado. El equipo luego discute cada uno de los pasos en el proceso antes del punto donde el problema se ha detectado, y produce teorías sobre las cosas que podrían salir mal en el paso del proceso de forma sistemática a medida que producen teorías sobre las posibles causas principales del problema.

Otro uso de un Diagramas de Flujo es el de ayudar a un equipo a identificar las formas apropiadas para separar los datos para su análisis. Por ejemplo, considérese el problema de analizar los tiempos de reparación. Una rápida revisión de los Diagramas de Flujo puede sugerir un número de grupos posibles que pueden explicar el tiempo que se necesita para hacer reparación.

Relación con otras herramientas:

Los Diagramas de Flujo de procesos generalmente se relacionan con:

- Mapa de Relaciones
- Mapa de Proceso Interfuncional (Cross-Funcional)

2.5.- DICCIONARIO DE DATOS

Los diccionarios de datos son el segundo componente del análisis del flujo de datos. En sí mismos los diagramas de flujo de datos no describen por completo el objeto de la investigación. El diccionario de datos proporciona información adicional sobre el sistema. Esta sección analiza que es un diccionario de datos, por qué se necesita en el análisis de flujo de datos y como desarrollarlo. Se utilizará el ejemplo del sistema de contabilidad para describir los diccionarios de datos.

Un diccionario de datos es una lista de todos los elementos incluido en el conjunto de los diagramas de flujo de datos que describen un sistema. Los elementos principales en un sistema, estudiados en las secciones anteriores, son el flujo de datos, el

almacenamiento de datos y los procesos. El diccionario de datos almacena detalles y descripciones de estos elementos.

Si los analistas desean conocer cuántos caracteres hay en un dato, con qué otros nombres se le conoce en el sistema, o en donde se utilizan dentro del sistema deben ser capaces de encontrar las respuestas en un diccionario de datos desarrollado apropiadamente.

El diccionario de dato se desarrolla durante el análisis de flujo de datos y ayuda al analista involucrado en la determinación de los requerimientos de sistemas. Sin embargo, como se verá más adelante, también el contenido del diccionario de datos se utiliza durante el diseño del sistema.

En informática, base de datos acerca de la terminología que se utilizará en un sistema de información. Para comprender mejor el significado de un diccionario de datos, puede considerarse su contenido como "datos acerca de los datos"; es decir, descripciones de todos los demás objetos (archivos, programas, informes, sinónimos...) existentes en el sistema. Un diccionario de datos almacena la totalidad de los diversos esquemas y especificaciones de archivos, así como sus ubicaciones. Si es completo incluye también información acerca de qué programas utilizan qué datos, y qué usuarios están interesados en unos u otros informes. Por lo general, el diccionario de datos está integrado en el sistema de información que describe.

2.5.1.-Descripción de los Datos en el Diccionario

Cada entrada en el diccionario de dato consiste en un conjunto de detalles que describen los datos utilizados o producidos en el sistema. Cada artículo se identifica por un nombre de dato, descripción, sinónimo y longitud de campo y tiene valores específicos que se permiten para éste en el sistema estudiado.

Nombre de los Datos

Para distinguir un dato de otro, el analista les asigna nombre significativos que se utilizan para tener una referencia de cada elemento a través del proceso total de desarrollo de sistemas. Por lo tanto, debe tenerse cuidado para seleccionar, en forma significativa y entendible, los nombres de los datos, por ejemplo la fecha de factura es más significativa si se llama FECHA FACTURA que si se le conoce como ABCXXX.

Descripción de los Datos

Establece brevemente lo que representa el dato en el sistema; por ejemplo, la descripción para FECHA-DE-FACTURA indica que es la fecha en la cual se está preparando la misma (para distinguirla de la fecha en la que se envió por correo o se recibió).

Las descripciones de datos se deben escribir suponiendo que a gente que los lea no conoce nada en relación del sistema. Deben evitarse terminos especiales o argot, todas las palabras deben ser entendible para el lector

Alias

Con frecuencia el mismo dato puede conocerse con diferentes nombres, dependiendo de quien lo utilice. El uso de los alias deben evitar confusión. Un diccionario de dato significativo incluirá todos los alias.

Longitud de campo

Cuando las características del diseño del sistema se ejecuten más tarde en el proceso de desarrollo de los sistemas, será importante conocer la cantidad de espacio que necesita para cada dato.

Valores de los datos

En algunos procesos solo se permiten valores de datos específicos. Por ejemplo, en muchas compañías con frecuencia los números de orden de compra se proporcionan con un prefijo de una letra para indicar el departamento del origen.

Registro de las descripciones de datos

Dadas que las descripciones se utilizarán en forma repetitiva a través de una información y después, durante el diseño, se sugiere un formato fácil para utilizar que simplifique el registro y los detalles de consulta cuando se necesiten.

2.6.- FOTOBIOGRAFIA:

El uso de la fotobiografía nace de la corriente Fenomenológica, como una propuesta diferente de la positivista; la visión de los fenómenos sociales se realizaría con la propia perspectiva del actor, es decir, a partir de cómo las personas entienden los hechos

cotidianos y excepcionales y de la manera en que actúan en consecuencia. Esta técnica acepta que la subjetividad humana se encuentra presente y se relaciona directamente con todo hecho social y que, por tanto, se vuelve necesario lo importante para la persona misma.

En este sentido, la fotobiografía revalora la postura de que lo verdaderamente significativo son las fuerzas que mueven a los seres humanos como tales y no simplemente como cuerpos; sus ideas, sus sentimientos y sus motivaciones internas, toda vez que el fenomenólogo quiere entender los hechos desde la mirada de la persona que los vive.

La expresión "una imagen vale más que mil palabras" le viene como anillo al dedo a esta técnica, pero cada imagen tiene un significado diferente para cada persona. Esta técnica permite darse cuenta de ello básicamente considerando la guía de la entrevista. Según Orla Cronin (1.998) citado por Alvarez y Jurgenson (2.003) propone seis presupuestos como los que determinan el uso de las fotobiografías cuando el fin es la investigación y estos son:

- Existen dos tipos de fotobiografías: aquellas que contienen información y las que provocan una reacción emocional.
- La esencia de la fotobiografía, que la distingue de otras formas de representación, es que esta relacionada con un tiempo determinado.
- El uso de la fotobiografía tiende a ser parte del ámbito popular como un mito relacionado con el realismo o el simbólico.
- El significado de la fotografía surge en un contexto narrativo.
- Cada una de las fotografías de familia puede decirnos algo sobre la dinámica familiar o dar una impresión de su unidad y cohesión.
- Las fotografías de familias se usan para crear historias personales.

El pionero del uso de imágenes en la investigaciones sociales fue Michael Lesy, el planteaba que los fotógrafos pueden proporcionar una excelente fuente de datos para el análisis del comportamiento social. Sin embargo, lo que vuelve trascendente este medio es el hecho de que, al paso del tiempo, las personas les confieren un valor afectivo a las fotografías (en general a las imágenes fijas y dinámicas). En la actualidad, constituye un preciado tesoro a través del cual los grupos sociales pueden obtener un sinnúmero de satisfacciones a necesidades de las más diversas índoles.

Fina Sanz (1.998), define la fotobiografía como "una técnica de recolección de datos por medio de la fotografías, en la cual la persona va narrando y fragmento de su vida con sus propias palabras, señalando los acontecimientos y experiencias más importantes y atendiendo los sentimientos y las emociones que esto le genera". La técnica de la autobiografía pone al investigador cerca del carácter humanista de la investigación cualitativa.

2.6.1.- FASES DE LA INTEGRACIÓN DE LOS PROCESOS INTERNOS

Como método de investigación, la fotobiografía tiene cuatro fases de integración de los procesos internos y estas son las siguientes:

- Primera fase: Selección de datos: es el tiempo en que la persona se toma en seleccionar la fotografías y que, por lo general, la efectúa en su casa. El material debe ser significativo para la persona, a fin de explicar su propia vida. Es importante que en esta etapa se le asigne un tiempo en días a la persona para que seleccione las fotografías, este factor de tiempo deberá ser tomado en cuenta por el investigador en la planeación de su estudio (cronograma).
- Segunda fase: El Estudio de las fotografías: se trabaja en dos direcciones: lineal y circular. La primera consiste en organizar el material cronológicamente, partiendo de la foto tomada en la edad más temprana hasta la más reciente. En la segunda, el investigador va relacionando las fotos entre sí, de modo que crear un puente entre las fotografías anteriores y las posteriores, tanto de izquierda a derecha como de derecha a izquierda. Se trabaja así mismo en dos procesos; análisis y síntesis de cada una de las fotografías, y del conjunto de ellas. El análisis consiste en la descripción de la imagen, la idea, el pensamiento y el sentimiento, así como aproximarse a explicaciones e interpretaciones, siempre corroboradas con la persona a estudiar. La síntesis consiste en intentos globalizados o de resumen que sugerirá el investigador.
- Tercera fase: Tiempo de integración entre las sesiones: considerando que el trabajo es un proceso, a medida que avanza las sesiones, el investigador deberá estar atento a la información extra que el entrevistado proporcione sobre una o más fotografías ya revisadas en entrevistas anteriores, por lo que le solicitará a la persona traer a la mesa nuevamente aquellas fotografías que lo remite a estos

nuevos recuerdos. Al final, estarán reunidas todas las que integran el tema investigado.

- Cuarta fase: Después del estudio de las fotos: al cabo de un tiempo (a criterio del investigador y según el diseño de la investigación), es factible que se lleve a cabo una revisión de la historia elaborada; se ha demostrado que la persona responde organizando de forma diferente sus fotografías. Por lo general, suceden dos cosas: se conservan las fotos originales pero se incorporan otras nuevas, o la historia se cuenta de forma diferente de cómo fue dicha inicialmente.

2.7.- HISTORIA DE VIDA E HISTORIA ORAL:

Graciela de Garay (2001) citada por Alvarez y Jurgenson (2003) considera que "la historia oral admite como una práctica importante dentro de su quehacer, la construcción de historias de vida, entendidas como narraciones autobiográficas orales generadas en el diálogo interactivo de la entrevista"

Esta autora establece una diferencia entre el relato de vida, en la primera predomina el testimonio del interlocutor, y la subjetividad del investigador sólo se deja sentir en el trabajo de edición; en cambio en la historia de vida, la historia se complementa con otros testimonios y otras fuentes, y la participación del investigador se vuelve más frecuente en las interpretaciones que hace cuando conjunta los datos de las diferentes fuentes.

El enfoque moderno de la biografía, basado en la historia oral, se deriva de la literatura y de la Etnografía, disciplinas en las que las vidas se leen como texto. La Etnografía caracteriza la historia de vida como las historias que una persona cuenta de su propia vida o de lo que considera la parte más importante de su existencia. La historia de vida Antropológica estudia como son las personas y busca obtener la visión individual representativa del mundo y de los rasgos culturales y tradiciones.

Se considera la historia de vida un instrumento indispensable para llegar a la subjetividad y para encontrar las relaciones con el mundo de lo social. Equivale a devolver al individuo a su lugar en la historia. En la historia de vida la gente que no pertenece a ninguna elite, cobra importancia significativa al narrar los hechos que tienen relación con la comunidad a la que pertenece, porque ello brinda una imagen clara de los fenómenos sociales que se involucran.

2.8.- NARRATIVA O ANALISIS NARRATIVO:

La narrativa se refiere fundamentalmente a contar historias, y el objeto investigado es la historia misma. Como dice Catherine Kohler Riessman (1.993) citado par Alvarez y Jurgenson (2.003) "el propósito es ver cómo los respondientes en la entrevista le dan orden al flujo de la experiencia para darles sentido a los sucesos y acciones de sus vidas. El enfoque metodológico examina la historia contada, analiza cómo se integra, los recursos lingüísticos y culturales que incorpora y la forma como busca persuadir al escucha de la autenticidad de la historia".

Para la práctica de la narrativa, se recomienda que al inicio de la entrevista se genere una situación que facilite la apertura a hablar acerca de algún acontecimiento de la vida de la persona. No se recomienda la utilización de preguntas ni una guía demasiado cerrada. Se considera más adecuado cierto tipo de preguntas abiertas que propicien la narrativa, en este método también resulta importante audio grabar y transcribir las entrevistas para el análisis.

2.9.- GRUPO FOCAL:

El grupo focal nace de la costumbre modernista europea de reunirse en los cafés y círculos de crítica, donde la razón actuaba como única autoridad, en un acto de comunicación democrática. Se trata de un grupo en tanto se le determina una tarea específica, una tarea externa no emanada de él mismo, por lo que equivale a un equipo de trabajo para el investigador, puesto que a partir de aquél logrará sus propósitos, aunque el grupo mismo no se perciba así. De aquí que su inicio y su término estén claramente identificados. Este grupo trabaja en producir algo para el cumplimiento del objetivo de estudio.

Constituye un espacio de opinión grupal y se instituye como la autoridad de las opiniones que regula el derecho de hablar y privilegia la conversación. El grupo focal se define como una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo.

El grupo focal tiene por objetivo provocar confesiones o autoexposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos, información cualitativa sobre el tema de

investigación. Resulta de gran importancia que con anterioridad haya quedado claramente entendido el objetivo de la investigación, ya que este guiará la conversación que permita las revelaciones personales de los participantes.

La falta de claridad del investigador en la transmisión y de los participantes en la comprensión originará dificultades, malos entendidos, pérdidas de tiempo y muy probablemente conclusiones equivocadas. Otro factor que puede entorpecer el logro de los objetivos es la falta de habilidades necesarias para guiar el proceso grupal de forma efectiva.

Otro punto que hay que tener en cuenta para la conformación del grupo focal es el número de grupo, no con criterios estadísticos, sino estructurales, pues en el grupo deben de estar todas aquellas personas que poseen el tipo social que se esta investigando, el número de integrantes es otro factor este debe ser entre siete y diez personas, la selección de los participantes, la duración, se recomienda que las sesiones duren entre una o dos horas para no cansar a los participantes.

2.10.- INVESTIGACIÓN ENDOGENA:

Esta metodología es mencionada por Miguel Martínez (1.999) también otros autores cualitativos hacen referencia a ella, probablemente esto se deba a que puede confundirse con la observación participante completo, en la que el investigador es totalmente un miembro del grupo que se estudia.

La investigación endógena se genera desde adentro, desde los propios miembros del grupo: son ellos los que eligen el objetivo, define el foco de interés, escogen los procedimientos metodológicos y diseñan la investigación. Pueden estar asesorados por un investigador externo.

Lo tradicional es que los participantes son seleccionados para realizar la investigación. En esta propuesta, lo diferente es que son los propios sujetos investigados quienes realizan el trabajo de conceptualizar, elegir el foco de interés, estructurar la metodología, diseñar la investigación, analizar los datos y llegar a una teoría. Los investigadores con esta experiencia han llegado a la conclusión de que mientras menos educados y entrenados estén los investigadores endógenos en cuanto a criterios académicos, resulta más interesante e importante sus resultados.

2.11.- INVESTIGACIÓN-ACCION:

El propósito de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos, Elliot citado por J. Mckernan (2.001) define la investigación-acción como "el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella". Por otro lado, Halsey citado por Alvarez y Jurgenson (2.003) la define como una "una intervención en pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y el examen minucioso de estas intervenciones".

La investigación-acción se fundamenta en tres pilares:

- Los participantes que están viviendo un problema son los más capacitados para abordarlo en su entorno naturalista.
- La conducta de estas personas están influidas de manera importante por su entorno natural.
- La metodología cualitativa es la más conveniente para el estudio de los entornos naturalistas, puesto que es uno de sus pilares Epistemológicos.

Existen tres visiones de la investigación-acción, en primer lugar, aparece la visión técnico-científica. El fundador de la investigación-acción fue Kurt Lewin, quien la planteó a mediados de la década de los años cuarenta del siglo XX, como una forma de indagación experimental basada en el estudio de grupos que experimentan problemas. El interés de Lewin se vio atraído por el estudio de las actitudes individuales y las decisiones tomadas en grupos pequeños que posteriormente podían manipularse. Su modelo consiste en una serie de decisiones en espiral, las cuales se toman en ciclos repetidos de análisis para reconceptualizar el problema. Lewin considera que la investigación-acción se compone de pasos seriados de acción: Planificación, Identificación de Hechos, Ejecución y Análisis.

Una segunda visión es la de la investigación-acción práctico-deliberativa, que se vuelve mucho más cualitativa al centrarse mayormente en la interpretación humana, la comunicación interactiva, la deliberación, la negociación y la descripción detallada. Este enfoque se centra más en la tarea que en los resultados. Elliot propuso este modelo y cuestiona la fuerte inclinación en Gran Bretaña de la investigación educativa hacia el positivismo. Este autor propone por primera vez el concepto de Triangulación en la investigación cualitativa.

La tercera visión es la investigación-acción educativa, crítica, emancipadora; esta rechaza la creencia positivista acerca del papel instrumental del conocimiento en la resolución de problemas, y pone en relieve el desarrollo de las habilidades discursivas, analíticas y conceptuales, incrementa el conocimiento por medio de la crítica severa.

Mckernan, por su parte, plantea un modelo de proceso temporal de la investigación-acción, el cual consiste en un primer ciclo de acción en que los intentos por definir claramente la situación o el problema. Posteriormente se pasa a la evaluación de las necesidades, estableciéndose las limitaciones internas y externas del progreso. Esta revisión del problema debe propiciar que surjan ideas, propuestas e hipótesis, las cuales se asumen como ideas inteligentes y no como soluciones. Luego se realiza un plan general de acción que se lleva a la práctica y se evalúa. En esta evaluación, los participantes buscan comprender los efectos y lo que han aprendido.

En el segundo ciclo o en los sucesivos, se produce una nueva definición revisada del problema para realizar otra evaluación de las necesidades, a partir de las cuales surgen más ideas o hipótesis que llevan a la revisión del plan. Este se vuelve a poner en práctica, para realizar nuevamente una evaluación, con lo cual se vuelven a tomar decisiones incluyendo la comprensión y la explicación obtenidas. El ciclo puede reiniciarse tanta veces como el grupo lo juzgue necesario.

La investigación-acción es un procedimiento de investigación centrado en la búsqueda de los mejores resultados, ayudado por la participación de los actores, quienes al mismo tiempo aprenden y se desarrollan como personas.

2.1.2.- ANALISIS DE CONTENIDO:

Krippendorff, citado por Sampieri (1.998) define al análisis de contenido como "una técnica para estudiar y analizar la comunicación", el autor agrega que este análisis busca la sistematización, la objetividad y la medición cuantitativa, dado que se ha ubicado dentro del positivismo cuantitativo.

Desde la visión cualitativa, el análisis de contenido sigue siendo una manera de análisis de cualquier forma de comunicación humana, especialmente la emitida por los medios masivos y por personajes populares. Sampieri (1.998) se refiere a ella como una forma útil de "analizar la personalidad de alguien evaluando sus escritos; indagar sobre las preocupaciones de un pintor o un músico; compenetrarse en los valores de la cultura".

Según esta descripción el análisis de contenido es uno de los procedimientos que más se acercan a los postulados cualitativos desde sus propósitos; busca analizar mensajes, rasgos de personalidad, preocupaciones y otros aspectos subjetivos. Otras de las características que acercan el análisis de contenido con el paradigma cualitativo es que el examen de los datos se realiza mediante la codificación.

El análisis de contenido requiere de algunos pasos para su puesta en práctica como lo son:

- Lo primero es determinar que contenido se estudiará y por qué es importante. Obviamente, esto se relaciona muy de cerca con la necesidad de tener un tema previo, una o varias preguntas de investigación y objetivos claramente definidos.
- En segundo lugar, debe tenerse claro los elementos que vamos a buscar. Esto nos remite necesariamente a una guía de análisis. Es importante recalcar que esta guía es una propuesta inicial, como en toda investigación cualitativa, y puede, conforme marcha el proyecto, modificarse de acuerdo con la experiencia en la obtención de datos.
- Aquí importa decidir como definimos nuestro campo de observación de contenido. Será útil buscar un muestreo aleatorio, aunque esta no sea una preocupación central de la investigación cualitativa.
- Dependiendo del propósito de nuestra investigación, se debe decidir la forma de recabar la información. Por ejemplo en hojas de reporte de observación o mediante transcripciones. A su vez, cada una de estas formas se analizará.
- Por último, habrá que asegurarse de unificar criterios para la observación y para la codificación, en el caso de que sean varios los observadores o codificadores.

BIBLIOGRAFIA

- BURNS, Nancy; Grove, Susan K. (2004). "Investigación en Enfermería". Editorial: Elsevier. Madrid.
- HERNANDEZ, Sampieri y otros. (2003). "Metodología de la Investigación". Edit. Mc Graw-Hill Interamericana . México, DF.
- PINEDA, Elia Beatriz; De Alvarado, Eva Luz; De Canales, Francisca; Metodología de la investigación; 2º Edición; 1994.
- POLIT, Denise; HUNGLER, Bernadette. (2002). "Investigación Científica en Ciencias de la Salud". ED. 6^{ta}. Edit. MC Graw- Hill Interamericana. México.

LINCOGRAFÍA:

- Mata M., Andrés A. (2006). Aprende Estadística con Hamlet. Ciudad de El tigre. Estado Anzoátegui- Venezuela. Tomado de:
www.mipagina.cantv.net/hamletmatamata
- <http://www.monografias.com/trabajos16/recoleccion-datos/recoleccion-datos.shtml#mtodos>
- <http://www.unifr.ch/derechopenal/articulos/pdf/Denisanurio.pdf>