

LASHERAS, DANIEL MAR
La estructura organi

2013

72672

72672

MFN:
Clasif:
T. 824

72672

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
SECRETARÍA DE POSGRADO**



MAESTRÍA EN COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL

TITULO DE TESIS:

***“LA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL Y LA COORDINACIÓN
DE PROYECTOS EN LA GESTIÓN DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE NIVEL MEDIO DE LA CIUDAD DE
RÍO CUARTO”***

DIRECTORA:
Mgter. Norma Martínez de Pérez

Alumno:
Lic. Lasheras Daniel Mario

DEDICATORIA

*Esta tesis se la dedico a mi familia, especialmente
a mi esposa Graciela e hijos,
Gonzalo, María Belén y Rodrigo
a quienes amo y que siempre me han dado apoyo
para seguir adelante, para continuar mis estudios,
y a superar los problemas que se presentaban,
dándome fuerzas para
hacer frente a las adversidades.*

*Para mis padres, Augusta y Tomás, que aunque
no estén físicamente ahora conmigo, pienso que estarían
muy contentos de este logro y también por sus consejos,
comprensión, amor, ayuda en los momentos difíciles para estudiar.
Que han contribuido en lo que soy como persona, mis valores,
mis principios, mi carácter, mi empeño, mi perseverancia,
mi coraje para conseguir mis objetivos.*

*A mi Directora de Tesis, Norma, y compañera de trabajo
que siempre me ha guiado con mi trabajo de tesis
y con quien he compartido muchos momentos de trabajo académico,
sorteando dificultades y compartiendo también
muchísimas alegrías.*

Muchas gracias a todos por ser parte de mi vida.

*“La dicha de la vida consiste en tener siempre algo que hacer, alguien a
quien amar y alguna cosa que esperar”*

Thomas Chalmers

INDICE

CAPITULO 1	5
1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 <i>Relación del tema elegido con la maestría a la que forma parte</i>	5
1.2 <i>Planteamiento del Problema</i>	6
1.3 <i>Hipótesis</i>	7
1.4 <i>Objetivo</i>	7
1.5 <i>Importancia del estudio</i>	8
CAPITULO II	9
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1 <i>Cultura Organizacional</i>	9
2.2 <i>Clima Organizacional</i>	17
2.3 <i>Teoría del Clima Organizacional de Likert</i>	20
2.4 <i>Otros instrumentos para medir el clima organizacional</i>	23
2.5 <i>La Teoría de Maslow</i>	26
2.6 <i>Teoría de Elton Mayo</i>	27
2.7 <i>Teoría de los factores de Herzberg</i>	27
2.8 <i>Modelo de Poder – Afiliación –realización de Mc Clelland</i>	28
2.9 <i>Teoría X y Teoría Y de Mc Gregor</i>	28
2.10 <i>Teoría de Campo de Lewin</i>	29
2.11 <i>Teoría de la Valencia – Expectativas de Vroom</i>	29
2.12 <i>Teoría de Shein del hombre complejo</i>	29
2.13 <i>El Trabajo en equipo como teoría de la acción de Chris Argyris y Donald Schön</i>	30
2.14 <i>La estructura organizacional y la estrategia (PEI)</i>	37
2.15 <i>La transformación educativa en Argentina y la Ley Federal de Educación 24.195.-.</i>	39
2.16 <i>Proyecto Educativo Institucional – PEI –</i>	53
2.17 <i>La implementación de proyectos educativos</i>	58
CAPITULO III	66
3. METODOLOGÍA	66
3.1 <i>Contexto</i>	66
3.2 <i>Los instrumentos, actores y procedimientos</i>	68
3.3 <i>Identificación de los proyectos</i>	69
CAPITULO IV	71
4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	71
CAPITULO V	85
5. CONSIDERACIONES FINALES	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXO I: ENCUESTA ENTREVISTA	90
ANEXO II: LISTADO DE COLEGIOS	94

TITULO DEL TRABAJO:

**“LA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL Y LA COORDINACIÓN DE
PROYECTOS EN LA GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL
MEDIO DE LA CIUDAD DE RÍO CUARTO”**

CAPITULO 1

1. Introducción

1.1 Relación del tema elegido con la maestría a la que forma parte

En relación con el tratamiento del tema propuesto y su relación con la Maestría en Comportamiento Organizacional, se puede decir que reviste una especial relevancia dentro del marco de la misma la temática elegida, ya que al abordar sistemáticamente el tema estructura organizacional, el mismo está desarrollado dentro de sus asignaturas, haciéndose mención la necesidad de su estudio para comprender ampliamente el comportamiento de las personas dentro de las organizaciones, en este caso en particular, se examinarán especialmente las estructuras de las organizaciones educativas. Asimismo se observarán los aspectos que influyen en la coordinación de proyectos en el marco del proceso de gestión de las instituciones educativas, tema que está abordado en las materias específicas de la maestría.

Por consiguiente, al profundizar el estudio del comportamiento organizacional y su importancia para las organizaciones y específicamente las organizaciones educativas, se puede observar un sin número de relaciones e interacciones sociales que el individuo, su grupo y la organización protagonizan y que, en determinada manera, conforman un comportamiento y cultura organizacional peculiar, que hará su impacto en los objetivos organizacionales y por ende, en los resultados de la misma. Desde la actividad como docente del Departamento Humanístico-Formativo, en las áreas de Sociología de las Organizaciones, Sociología General y como integrante investigador he podido participar desde el año 2001 en proyectos dedicados a la investigación de las instituciones educativas de nivel medio de la ciudad de Río Cuarto; y a partir del año 2005 continuar investigando específicamente “Los Proyecto Autogestionados como un Motor para el Cambio”. También, como alumno de la Maestría en Comportamiento Organizacional de la Facultad de Ciencias Económicas, aparece la preocupación de la problemática referida a analizar las estructuras organizacionales y de la coordinación de los proyectos implementados por los directores y docentes en la gestión de instituciones educativas de nivel medio de la ciudad de Río Cuarto.

1.2 Planteamiento del Problema

Si relacionamos al comportamiento organizacional, objeto de estudio de la maestría, el rol significativo de las instituciones educativas para la comunidad en que interactúa y al estar inmersos en un siglo que comenzó en un contexto de una creciente globalización, en un modelo societal que muestra una *“interdependencia planetaria”* (Cambours de Donini, 1998), se exige por parte de la Educación una reflexión global que es necesario afrontar. Esta reflexión lleva a la relación entre Sociedad y Educación que se da en una *dialéctica asincrónica*, *“por la sencilla razón de que el sistema educativo sólo es parte de un sistema más complejo y englobante como es la sociedad en la que forma parte”* (Ander-Egg, 1999:29).

En este contexto *“se considera a la “Institución” como sinónimo de establecimiento, aludiendo a una organización con función especializada, que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas”*. (Fernández, 1996).

Asimismo, *“... la vida social en todas sus manifestaciones (...), está atravesada por instituciones que expresan los sentidos con que una cultura determinada codifica las relaciones de los hombres entre sí y con la realidad natural y social”* (Fernández, 1996)

“Los establecimientos organizan, en general, sistemas destinados formalmente a la socialización de sus miembros (...) la organización informal y la participación en la vida cotidiana institucional son las vías más fuertes de incorporación de la cultura institucional” (Fernández, 1996). Estas *“...unidades dotadas de espacio, instalaciones y personal, que funcionan de modo organizado, que pretenden alcanzar metas siguiendo un programa y que, además, expresan la versión singular del tipo particular de establecimientos que se especializan en concretar alguna norma o institución universal”* (Fernández, 1996)

La institución educativa está sufriendo desde hace varios años, un fuerte proceso de cambio organizacional y especialmente en el comportamiento de sus miembros que la integran y que implica un constante esfuerzo por parte de los responsables de su conducción; a su vez se ve obligada a dar apoyo a las problemáticas económico sociales que vive la familia argentina desde hace tiempo, lo que implica desarrollar valores y desempeñar roles muy significativos a la hora del progreso educativo de sus alumnos participantes. Las crecientes necesidades sociales, que involucran áreas tales como: necesidades básicas insatisfechas, educación primaria y secundaria, empleo, vivienda,

salud, entre otras, empujan a la población a requerir de la escuela una mayor participación y una compleja resolución de problemas sociales que antes no estaban presentes en la agenda escolar. Es así que las distintas instituciones educativas de la ciudad, se ven involucradas en esta realidad social y así mismo comprometida en el diseño y ejecución de los Proyectos que estén en concordancia con el PEI (Proyecto Educativo Institucional), que contemplen soluciones a la realidad situacional particular de la población de cada establecimiento educativo.

Situaciones socioeconómicas coyunturales de Argentina, cambios en los comportamientos de los actores que conforman la comunidad educativa y mecanismos particulares, son movilizados de importantes cambios a través de "Proyectos" en las instituciones educativas de nivel medio; en los que la participación ampliada de alumnos y padres juntamente con directivos y docentes es importante, como también la posibilidad de generar resultados sustentables de alto impacto. Incluyen aspectos curriculares y pedagógicos y particularidades situacionales del nuevo modelo institucional y se instalan más allá de las limitaciones del sistema formal. Por otra parte, cada institución debe investigar, evaluar, detectar las demandas de la población específica, para luego generar las estrategias y técnicas que se puedan adaptar a su particularidad situacional.

Es por todo lo anterior, que analizar las estructuras organizacionales y la coordinación de los proyectos implementados por los directores y docentes, pensamos que favorecerá el proceso de desarrollo social y de bienestar de la comunidad educativa de su influencia y de todos los actores intervinientes.

1.3 Hipótesis

La hipótesis que conducirá el proceso de investigación es:

Hip.: **"Determinadas situaciones o necesidades institucionales generan o motorizan la coordinación de proyectos entre docentes y directivos promoviendo una mejor situación socio educativa."**

1.4 Objetivo

Con relación a lo expuesto anteriormente, es posible plantearse, a través de la realización de la tesis de maestría, el siguiente objetivo a alcanzar:

- 1) **"Identificar determinadas situaciones o necesidades institucionales que generan o motorizan la creación de los proyectos autogestionados"**.

- 2) "Conocer los factores estructurales de la organización que favorecen a la coordinación de proyectos educativos específicos que colaboren con el Proyecto Educativo Institucional (PEI)".

Objetivos específicos

1. **Identificar las motivaciones que generan la creación de proyecto.**
2. **Indagar de los proyectos sus particularidades y factores que influyen en su promoción, implementación y sustentabilidad.**
3. **Observar el impacto en la institución y los cambios logrados.**
4. **Identificar los factores de la cultura organizacional que colaboren con los objetivos de gestión institucional a través de la realización de proyectos.**
5. **Realizar un análisis de la configuración de los proyectos educativos especificando sus particularidades.**

1.5 Importancia del estudio

Al abordar el análisis de los factores estructurales de la organización escolar que favorecen a la coordinación de proyectos educativos que colaboren con el Proyecto Educativo Institucional, de ahora en adelante PEI, consideramos relevante el análisis y la evolución del Sistema Educativo Argentino posteriormente a la aplicación de la Ley Federal de Educación, su impacto en la práctica directiva como nuevas formas de gestión donde cobra significatividad y urgencia de tratamiento por parte de las instituciones educativas.

Se ha generado nuevas responsabilidades por parte de los directores, un cambio en su comportamiento organizacional y de sus docentes, a su vez sus centros escolares disponen de autonomía pedagógica para elaborar y ejecutar su Proyecto Institucional a los fines de lograr el mejoramiento de la calidad de la educación y de dar respuestas a las problemáticas del medio en el que están inmersos.

El discurso instalado en el Sistema Educativo nos habla de la autonomía creciente de las escuelas y de la instauración de mecanismos de participación en la construcción y desarrollo pedagógico e institucional y en la realización de acciones tendientes a dar solución a demandas específicas del alumnado y de la población de la que éstos forman parte.

CAPITULO II

2. Marco Teórico

Definido el planteamiento del problema y determinado los objetivos que precisan los fines del presente trabajo de tesis, es necesario establecer los aspectos teóricos que sustentan el estudio en cuestión. Considerando lo expuesto, en este capítulo se muestran las bases de algunas teorías relativas a los factores que inciden en la estructura de una organización y que favorecen a la coordinación de proyectos que colaboran en el logro del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y que hacen a la dinámica funcional de la gestión educativa. Estos son la cultura organizacional, el clima organizacional y la motivación del recurso humano en las organizaciones en este caso especial las escolares, asimismo se tratarán los aspectos que clásicamente consideramos que comprende la estructura organizacional tratados por prestigiosos autores que han estudiado las organizaciones siendo éstos aspectos, la estructura de las comunicaciones y la estructura de autoridad de las diferentes organizaciones y donde se observa la influencia de nuevas formas de liderazgo y de trabajo en equipo.

2.1 Cultura Organizacional

Si partimos de un estudio de las organizaciones y la opinión de varios autores observamos que: “En toda organización, el trabajo debe implicar un alto grado de compromiso y ofrecer grandes satisfacciones. Debe ser reflejo de una vida agradable...” (Phegan, 1998). La vida agradable y el grado de compromiso a la que se hace referencia en la cita, sólo puede ser logrado a través de una efectiva proyección cultural de la organización hacia sus miembros y por ende, determinará el clima organizacional en el que se logrará la misión de la institución educativa plasmada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

La cultura Organizacional que se produzca en la institución educativa, fruto de la interacción y relaciones entre los distintos actores escolares, directores, docentes y alumnos, se convertirá en el motor y dinámica de los éxitos de ésta, materializado en los logros alcanzados y proyectados en el plan estratégico PEI.

Para comprender la importancia del tema, se debe aclarar los conceptos referidos a cultura, clima organizacional y eficacia. La palabra cultura proviene del latín que significa cultivo, agricultura instrucción y sus componentes eran cults (cultivado) y ura

(acción, resultado de una acción). La cultura a través del tiempo ha sido una mezcla de rasgos y distintivos espirituales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o grupo social en un período determinado. Engloba además modos de vida, ceremonias, arte, invenciones, tecnología, sistemas de valores, derechos fundamentales del ser humano, tradiciones y creencias. Los sociólogos expresan que un grupo desarrolla una “*serie de reglas y procedimientos juntamente con las ideas y valores que los sustenta*” (Horton, 1980).

Un teórico de la cultura el antropólogo Sir Edguard Tylor hace más de un siglo expresó un concepto de cultura y decía: “*Cultura es un conjunto complejo que incluye el conocimiento, la creencia, el arte, la moral, la ley, la costumbre y cualquier otro hábito y aptitud que ha adquirido el hombre como miembro de una sociedad*”. Por lo tanto como expresa Norma Martínez de Pérez “*Cultura es todo lo que se aprende socialmente y que comparten los miembros de una sociedad. Es la herencia social que la persona recibe del grupo. Es un puente que nos comunica con el pasado, pero también una guía hacia el futuro*” (Martínez de Pérez, 2006). Por otra parte la UNESCO en 1982 declaró: ...*que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre si mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos.*

A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de si mismo, se reconoce como un proyecto inacabado pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones y crea obras que lo trascienden”. (UNESCO, 1982: Declaración de México).

Este concepto se refiere a una actividad producto de la interacción de la sociedad, pero anteriormente y a partir de los años ochenta, Tom Peters y Robert Waterman (citados por García y Dolan, 1997), adaptaron este concepto antropológico y psicosocial a las organizaciones. Ellos realizaron un estudio comparativo sobre las instituciones de mayor éxito, determinando la presencia de elementos comunes como la orientación a la acción, la proximidad al cliente, la autonomía y espíritu emprendedor interno, productividad gracias a las personas, dirección mediante valores, se concentraban en lo que sabían hacer y se basaban en una estructura simple y ágil.

Otro estudio, el de Hofstede (citado por Hunt, 1993) reflejó la influencia de la cultura social en las organizaciones. El eje central de este estudio fue la comparación entre organizaciones norteamericanas y japonesas, concluyendo que ciertos elementos culturales como el individualismo y el consenso eran rasgos característicos de cada cultura. Esto

permitió establecer un nuevo concepto, *Cultura Organizacional*, constituyéndose éste en el factor clave del éxito para las organizaciones. Este término fue definido por otros investigadores del tema como *la interacción de valores, actitudes y conductas compartidas por todos los miembros de una institución u organización*. Además los artefactos culturales, incluyendo el diseño y el estilo de la administración, transmiten valores y filosofías, socializando a los miembros, motivando al personal y facilitando la cohesión del grupo y el compromiso con metas relevantes de la organización.

A continuación se citan diversos investigadores sobre el tema que coinciden en la definición del término.

Granell (1997, p. p. 2) define el término como “...*aquello que comparten todos o casi todos los integrantes de un grupos social...*” esta interacción compleja de los grupos sociales de una empresa u organización está determinado por los “...*valores, creencias, actitudes y conductas.*”

Chiavenato, I. (1989, p.p. 464) presenta la cultura organizacional como “...*un modo de vida, un sistema de creencias y valores, una forma aceptada de interacción y relaciones típicas de determinada organización.*”

Valle (1995, p.p. 96) establece que la cultura de una organización es “...*fruto de la experiencia de las personas y de alguna manera, conforman las creencias, los valores y las asunciones de éstas.*”

García y Dolan (1997, p. p. 33) definen la cultura como “... *la forma característica de pensar y hacer las cosas... en una empresa.....por analogía es equivalente al concepto de personalidad a escala individual...*”

Guedez (1998, p. p. 106) “*La cultura... es el reflejo del equilibrio dinámico y de las relaciones armónicas de todo el conjunto de subsistemas que integran la organización.*”

Sema (1997, p. p. 106) “*La cultura... es el resultado de un proceso en el cual los miembros de la organización interactúan en la toma de decisiones para la solución de problemas inspirados en principios, valores, creencias, reglas y procedimientos que comparten y que poco a poco se han incorporado a la empresa*”.

La idea de considerar a las organizaciones como culturas, en las que hay un “sistema de significados compartidos” en la que toman parte los miembros, es un fenómeno relativamente reciente. Hasta mediados de la década de 1980 se pensaba básicamente en las organizaciones como un medio racional para coordinar y controlar grupos de personas. Tenían niveles verticales, departamentos, relaciones de autoridad, etc. Pero las organizaciones son más que estos aspectos, y si nos detenemos a ver la estructura de una organización escolar, observamos que está formada por un primer nivel, que es el de directivos, un segundo nivel que es el del equipo docente y un tercer nivel que es el de los alumnos, lo que puede apreciar también es la estructura específica a nivel de comunicaciones y como se presenta con sus peculiaridades en las escuelas.

Es por ello que, los teóricos de las organizaciones lo saben y reconocen la importante función que cumple la cultura en la vida de los integrantes de una organización. Ahora bien, es digno de notar que el origen de la cultura como variable independiente que afecta las actitudes y conductas de los miembros se remonta más de 50 años a la noción de institucionalización. Según Stephen Robbins “*La institucionalización se presenta cuando una organización cobra vida propia, aparte de sus miembros, y adquiere la inmortalidad*”. (S. Robbins, 2004: 524).

La institucionalización tiene el efecto de producir un conocimiento común entre los miembros sobre cuales son los comportamientos apropiados y fundamentalmente significativos. Por lo tanto cuando una organización adquiere permanencia institucional, los modos de conducta adecuados se manifiestan por sí mismos a los integrantes. Por esto en comparación con la cultura organizacional contribuye a comprender el comportamiento del hombre en el trabajo.

Ahora bien, si analizamos un concepto de cultura organizacional existe un acuerdo general en que es “*un sistema de significados compartidos por los miembros de una organización, que la distinguen de otras*” (Robbins, S, 2004). Siguiendo a Robbins, Stephen este sistema es un conjunto de características básicas que valora la organización, de las que se desprende que hay siete características que captan la esencia de la cultura de una organización que son:

1. *Innovación y correr riesgos.* Grado en que se alienta a los miembros para que sean innovadores y corran riesgos.
2. *Minuciosidad.* Grado en que se espera que los empleados muestren exactitud, capacidad de análisis y atención a los detalles.

3. *Orientación a los resultados.* Grado en que se centra en los resultados más que en las técnicas y procedimientos para conseguirlos.

4. *Orientación a las personas.* Grado en que las decisiones de la gerencia toman en cuenta el efecto de los resultados en los integrantes de la organización.

5. *Orientación a los equipos:* Grado en que las actividades laborales se organizan en equipos más que individualmente.

6. *Agresividad.* Grado en que las personas son osadas y competitivas, antes que despreocupadas.

7. *Estabilidad:* Grado en que las actividades de la organización mantienen el estado de las cosas, en lugar de crecer.

Al evaluar las organizaciones en estas características demuestran un cuadro realista de su cultura.

De la comparación y análisis de las definiciones presentadas por los diversos autores, se infiere que todos conciben a la cultura como todo aquello que identifica a una organización y la diferencia de otra, haciendo que sus miembros se sientan parte de ella ya que profesan los mismos valores, creencias, reglas, procedimientos, normas, lenguaje, ritual y ceremonias, es decir, la cultura organizacional es un sistema de valores y creencias compartidos; la gente, la estructura organizacional, los procesos de toma de decisiones y los sistemas de control interactúan para producir normas de comportamiento esperables y predecibles.

La cultura de la organización escolar posee ciertas particularidades que la diferencian de otros tipos de organización pero se pueden relacionar en el mismo sentido, y es de destacar la importancia que tiene la cultura organizacional escolar en relación a los valores generados, creencias, actitudes cooperativas y colaborativas que determinan una dinámica de trabajo interno conformando una red de relaciones que contribuyen al desarrollo y consecución de los objetivos del PEI.

La cultura se transmite en el tiempo y se va adaptando de acuerdo a las influencias externas y a las presiones internas producto de la dinámica organizacional. Así como menciona Schein (en García y Dolan, 1997:31), concordamos en reconocer que “*en casi todas las instituciones, ... incluyendo al educativo, ... se establece que la cultura está compuesta por dos niveles esenciales, que son (a) el nivel explícito u observable, el cual a su vez se clasifica en el Nivel de lo que la organización hace y el nivel superficial de lo que la organización aparenta que es y (b) el nivel implícito de la misma*”.

El Modelo sugerido por Edgar Schein cuya fuente es extraído de Dirección por valores de García y Dolan, (1997: 33), sostiene que la ambigüedad entre los niveles sugeridos por Edgar Schein, da como resultado una cultura organizacional incongruente, por cuanto que lo que se piensa, aparenta o se hace, no tiene coherencia con la práctica del quehacer diario; por el contrario, aplicándolo a la escuela, si la coherencia está presente entre los niveles explícitos e implícitos la cultura será equilibrada y sin lugar a dudas tendrá por norte el éxito de la organización escolar que se plasmará en la consecución de los objetivos del PEI buscados por su director y equipo docente.

El éxito en las instituciones educativas se basa en el logro de los objetivos estratégicos como decimos en el PEI que la escuela se traza y que normalmente se encuentran mencionadas en el Plan Operativo o Plan de Programas a realizar que para la escuela se transforma en acciones por medio de los *Proyectos Educativos*; además se hace necesaria la presencia de una cultura organizacional que abarque los valores de la organización escolar, su clima organizacional y el estilo gestión de los directores.

Los factores citados constituyen según Armstrong (1991: 11) “...los cimientos para levantar los diversos métodos para alcanzar la excelencia” pero en este caso en particular, la escuela, busca cubrir las necesidades que se le plantean en el contexto socio educativo particular.

Definitivamente consideramos que la cultura organizacional es aprendida por los miembros de la institución escolar; y que así como lo indica Edgar Schein, este proceso se da de dos formas:

- (a) Modelos de Trauma: en el que los miembros de la organización aprenden hacerle frente a una amenaza mediante el levantamiento de un mecanismo de defensa y
- (b) Modelos de Refuerzo positivo: en el cual las cosas que parecen funcionar se asimilan y preservan.

El aprendizaje tiene lugar en la medida en que los docentes se adaptan y hacen frente a las presiones externas de los actores escolares intervinientes como grupos de padres y a medida que desarrolla métodos y mecanismos satisfactorios para manejar las particularidades y necesidades de su escuela a través de la generación de nuevos proyectos denominados proyectos autogestionados como los expresa Norma Martínez de Pérez ¹.

¹ Msc. Norma Martínez de Pérez, “La autogestión de proyectos como instrumento de cambio en las Instituciones de enseñanza media” (2005/06).



Particularmente creemos que en la mayoría de los casos siempre se da una mixtura de estos modelos, es mas podríamos decir que en las instituciones educativas, estos son procesos consecutivos y que actúan alternativamente buscando nuevas modalidades de implementación y readaptación de formalidades y mecanismos que hacen que busquen el logro de los resultados propuestos.

La cultura que refleja los supuestos acerca de la naturaleza de la organización se manifiestan a través de la conducta organizacional o clima organizacional; esto no es más que la manera en la que los directivos y los docentes individualmente o en grupos se comportan en la escuela. Este factor tan importante dentro de la organización escolar que influye en tres áreas de la conducta de los docentes ellas son:

Valores organizacionales: conceptos de lo que es mejor o bueno para la institución, determinando un guía de acción a nivel individual o grupal de lo que sucederá y debería suceder;

Clima Organizacional: es la atmósfera de trabajo de la organización tal como es percibida y experimentada por los integrantes de la organización. Este aspecto abarca el sentir y la manera de reaccionar de las personas frente a las características y la calidad de la cultura organizacional y de sus valores; dentro de las instituciones escolares este clima se encuentra afectado por el grado de compromiso de los docentes y acorde a la carga horaria de afectación a la escuela, y el

Estilo gerencial o Directivo: la forma en que los gerentes en este caso los directores, se comportan y ejercen su autoridad. Considerando que ese estilo gerencial puede ser autocrático o democrático, que coopere al logro de las metas escolares. El estilo gerencial está determinado también por la cultura y los valores de la organización.

Se bien se ha citado a la cultura organizacional como factor de éxito en las organizaciones, también es cierto que es un elemento organizacional difícil de manejar; puesto que una cultura profundamente arraigada, puede ser difícil de cambiar "... los viejos hábitos son difíciles de erradicar..." (Amstrong, 1991: 16).

Pese a presentarse esa dificultad, pensamos que la cultura si puede ser gerenciada y transformada; pero el éxito que se puede obtener de ese cambio sólo dependerá en gran manera de la constancia, perseverancia y sobre todo del grado de madurez que tenga la institución educativa y la voluntad de la dirección, siendo aquí donde se observa el estilo de liderazgo del director.

Resulta una inquietud para muchos directores llevar a cabo un proceso de gestión entorno a la cultura de la organización; para ello es indispensable trazarse un programa cultural que abarque aspectos como:

- (a) Identificar principios de la organización escolar y someterlos a consideración;
- (b) Extraer de los principios los valores que subyacen en ellos;
- (c) Analizar el clima organizacional del grupo humano de la escuela;
- (d) Analizar el estilo de dirección del director y vice director,
- (e) Planificar y actuar sobre los principios, valores, clima y estilo gerencial que se deben cambiar y sobre los que deben mantenerse o reforzarse.

Este tipo de programas permiten a los directores junto con sus grupo, definir y compartir la misión de la institución educativa plasmado en su PEI, el conocimiento de la visión para conseguir transmitir una visión compartida, la promulgación de valores organizacionales correctos; el ejercicio de un liderazgo con el fin de lograr motivar a los miembros de la institución y lograr la participación de todos en el logro de los objetivos.

Como se menciona en los tratados de administración, de la aplicación de los programas culturales en las organizaciones no se pueden esperar cambios inmediatos; los cambios en una organización pueden requerir años y considerar además la existencia de un factor que se hace presente en todas las organizaciones como es la resistencia al cambio. En una organización donde los principios y valores están profundamente arraigados, difícilmente las personas estarán dispuestas a abandonarlos. Para poder lograr esos cambios hay que educar y capacitar a los docentes y demás personas de trabajan en la organización escolar, reforzar en ellas que esos nuevos principios y valores afectan de manera positiva a la organización.

De la internalización de esos nuevos principios y valores dependerá el éxito del programa cultural y el de la escuela, todo ello redundará en el personal docente generando en ellos actitudes que llevarán a desarrollar climas favorables para lograr el cumplimiento de la misión y la visión del PEI. De igual manera sucede en las organizaciones o instituciones educativas, si los docentes no están dispuestos a colaborar con el cambio, se produce una resistencia al mismo que frenará las mejoras deseadas para toda la institución y que recaerá negativamente en el alumno como producto final de todo sistema educativo.

2.2 Clima Organizacional

Cuando se habla de clima organizacional, existe la tendencia a confundir la cultura con lo que a menudo se conoce como clima de la organización. *“Este último se refiere al modo en que se siente la gente sobre uno o más criterios en un momento determinado...”*; mientras que cultura *“...trata de los supuestos, creencias y valores subyacentes...”* de la organización. (Hunt, 1993: 111).

A modo de entender más la diferencia que existe entre los términos cultura y clima, se presentan una serie de definiciones que permitirán visualizar con claridad las implicaciones de estos términos en las organizaciones.

Los primeros estudios sobre clima psicológico fueron realizados por Kurt Lewin en la década de los años treinta. Este autor acuñó el concepto de *“atmósfera psicológica”*, la que sería una realidad empírica, por lo que su existencia podría ser demostrada como cualquier hecho físico.

Con la finalidad de estudiar el clima como una realidad empírica, Lewin, Lippit y White (1939:85) diseñaron un experimento que les permitió conocer el efecto que un determinado estilo de liderazgo (democrático, laissez faire y autoritario) tenía relación con el clima. Las conclusiones fueron determinantes: frente a los distintos tipos de liderazgo surgieron diferentes tipos de atmósferas sociales, probando que el clima era más fuerte que las tendencias a reaccionar adquiridas previamente.

Según Johannesson (1973:26) la conceptualización del clima organizacional se ha llevado a cabo a través de dos líneas principales de investigación: la objetiva y la perceptual. Este autor postula que la medición objetiva del clima sería evidente en los trabajos de Evan (1963:69) y Lawrence y Lorsch (1967:123).

Para efectos de una medición es recomendable usar la definición de Litwin & Stringer ya que al hablar de percepciones se hace posible una medición a través de cuestionarios.

Según Richard Hall (1996:126) el clima organizacional se define como un conjunto de propiedades del ambiente laboral, percibidas directamente o indirectamente por los trabajadores que se supone son una fuerza que influye en la conducta del empleado.

Brow y Moberg (1990:32) manifiestan que el clima se refiere a una serie de características del medio ambiente interno organizacional tal y como lo perciben los miembros de ésta.

Dessler, G. (1993:136) plantea que no hay un consenso en cuanto al significado del término, las definiciones giran alrededor de factores organizacionales puramente objetivos como estructura, políticas y reglas, hasta atributos percibidos tan subjetivos como la cordialidad y el apoyo.

En función de esta falta de consenso, el autor ubica la definición del término dependiendo del enfoque que le den los expertos del tema; el primero de ellos es el enfoque estructuralista, en este se distinguen dos investigadores Forehand y Gilmer (en Dessler, 1993: 181), estos investigadores definen el clima organizacional como *"...el conjunto de características permanentes que describen una organización, la distinguen de otra e influye en el comportamiento de las personas que la forman"*.

El segundo enfoque es el subjetivo, representado por Halpin y Crofts (en Dessler, 1993: 182) definieron el clima como *"...la opinión que el trabajador se forma de la organización"*.

El tercer enfoque es el de síntesis, el más reciente sobre la descripción del término desde el punto de vista estructural y subjetivo, los representantes de este enfoque son Litwin y Stringer (en Dessler, 1993: 182) para ellos el clima son *"...los efectos subjetivos percibidos del sistema, forman el estilo informal de los administradores y de otros factores ambientales importantes sobre las actividades, creencias, valores y motivación de las personas que trabajan en una organización dada"*.

Water (en Dessler, 1993: 183) representante del enfoque de síntesis relaciona los términos propuestos por Halpins, Crofts y Litwin y Stringer a fin de encontrar similitudes, proporcionando una definición con la cual concordamos *"...el clima se forma de las percepciones que el individuo tiene de la organización para la cual trabaja, y la opinión que se haya formado de ella en términos de autonomía, estructura, recompensas, consideración, cordialidad, apoyo y apertura"*.

Del planteamiento presentado sobre la definición del término clima organizacional, se infiere que el clima se refiere al ambiente de trabajo propio de la organización. Dicho ambiente ejerce influencia directa en la conducta y el comportamiento

de sus miembros. En tal sentido se puede afirmar que el clima organizacional es el reflejo de la *cultura más profunda* de la organización. En este mismo orden de ideas es pertinente señalar que: *el clima determina la forma en que el trabajador percibe su trabajo, su rendimiento, su productividad y satisfacción en la labor que desempeña.*

El clima no se ve ni se toca, pero tiene una existencia real que afecta todo lo que sucede dentro de la organización y a su vez el clima se ve afectado por casi todo lo que sucede dentro de ésta. Una organización tiende a atraer y conservar a las personas que se adaptan a su clima, de modo que sus directivos se perpetúen.

Un clima organizacional estable, es una inversión a largo plazo. Los directivos de las organizaciones escolares deben percatarse de que el clima forma parte del activo de la institución educativa y como tal deben valorarlo y prestarle la debida atención. Una escuela con una disciplina demasiado rígida, con demasiadas presiones al docente, sólo obtendrán algunos logros a corto plazo y difícilmente al largo plazo.

Como ya se mencionó con anterioridad, el clima no se ve ni se toca, pero es algo real dentro de la organización escolar que está integrado por una serie de elementos que condicionan el tipo de clima en el que trabajan los docentes y auxiliares.

Los estudiosos en administración y específicamente de la materia expresan que el clima en las organizaciones está integrado por elementos como:

(a) el aspecto individual de los empleados en el que se consideran actitudes, percepciones, personalidad, los valores el aprendizaje y el stress que pueda sentir el trabajador en la organización;

(b) los grupos dentro de la organización, su estructura, procesos, cohesión, normas y papeles;

(c) la motivación, necesidades, esfuerzo y refuerzo;

(d) liderazgo, poder, políticas, influencia, estilo;

(e) la estructura con sus macro y micro dimensiones;

(f) los procesos organizacionales, evaluación, sistema de remuneración, comunicación y el proceso de toma de decisiones.

Estos seis elementos determinan el rendimiento del personal de una empresa y de igual modo podemos aplicarlo al equipo docente en función de: alcance de los objetivos que contribuyen al logro del PEI, satisfacción en la carrera docente dentro de la institución educativa, la calidad del trabajo y de sus resultados, su comportamiento dentro del grupo

considerando el alcance de objetivos, la moral, resultados y cohesión; desde el punto de vista de la organización escolar redundará en la producción, eficacia, satisfacción, adaptación, desarrollo, supervivencia y absentismo ².

Proseguimos analizando otros autores que han contribuido al análisis de los componentes y resultados del clima organizacional podemos ver la fuente: El clima en las organizaciones de Luc Brunet (1999: 40).

La forma en que los trabajadores ven la realidad y la interpretación que de ella hacen, reviste una vital importancia para la organización. Las características individuales de un trabajador actúan como un filtro a través del cual los fenómenos, objetivos de la organización y los comportamientos de los individuos que la conforman son interpretados y analizados para constituir la percepción del clima en la organización.

Si las características de los docentes, como las actitudes, la percepciones, la personalidad, los valores y el nivel de aprendizaje sirven para interpretar la realidad que los rodea, esta también se ve afectada por los resultados obtenidos en la escuela, de esto se infiere entonces que el clima organizacional es un fenómeno circular en el que los resultados obtenidos por las organizaciones escolares condiciona la percepción de los docentes, que como bien quedó explícito en las definiciones, condicionan el clima de trabajo de los docentes.

2.3 Teoría del Clima Organizacional de Likert

La teoría del clima Organizacional de Likert (en Brunet, 1999) establece que el comportamiento asumido por los subordinados depende directamente del comportamiento administrativo y las condiciones organizacionales que los mismos perciben, por lo tanto se afirma que la reacción estará determinada por la percepción.

Lickert establece tres tipos de variables que definen las características propias de una organización y que influyen en la percepción individual del clima. En tal sentido se cita:

-Variables causales: Definidas como variables independientes, las cuales están orientadas a indicar el sentido en el que una organización evoluciona y obtiene resultados.

² Costumbre de abandonar el desempeño de funciones y deberes de un cargo, según el diccionario de la Real Academia Española.

Dentro de las variables causales se citan la estructura organizativa y administrativa, las decisiones, competencia y actitudes.

- Variables intermedias: Este tipo de variables están orientadas a medir el estado interno de la institución, reflejado en aspectos tales como: motivación, rendimiento, comunicación y toma de decisiones. Estas variables revisten gran importancia ya que son las que constituyen los procesos organizacionales como tal de la institución.

- Variables finales: Estas variables surgen como derivación del efecto de las variables causales y las intermedias referidas con anterioridad, están orientadas a establecer los resultados obtenidos por la organización tales como productividad, ganancia y pérdida.

La interacción de estas variables trae como consecuencia la determinación de dos grandes tipos de clima organizacionales, estos son:

1.-Clima de tipo **autoritario**.

- 1.1 Sistema I. Autoritario explorador
- 1.2 Sistema II. Autoritarismo paternalista.

2. Clima de tipo **Participativo**.

- 2.1 Sistema III. Consultivo.
- 2.2 Sistema IV. Participación en grupo.

El clima Autoritario, Sistema I Autoritario Explorador, se caracteriza porque la dirección no posee confianza en sus empleados, el clima que se percibe es de temor, la interacción entre los superiores y subordinados es casi nula y las decisiones son tomadas únicamente por los jefes.

El Sistema II Autoritario Paternalista, se caracteriza porque existe confianza entre la dirección y sus subordinados, se utilizan recompensas y castigos como fuentes de motivación para los trabajadores, los supervisores manejan mecanismos de control. En este clima la dirección juega con las necesidades sociales de los empleados, sin embargo da la impresión de que se trabaja en un ambiente estable y estructurado.

El clima Participativo, Sistema III Consultivo, se caracteriza por la confianza que tienen los superiores en sus subordinados, se les es permitido a los trabajadores tomar decisiones específicas, se busca satisfacer necesidades de estima, existe interacción entre ambas partes y está presente la delegación. Esta atmósfera está definida por el dinamismo y la administración funcional en base a objetivos por alcanzar.

El Sistema IV, Participación en Grupo, existe la plena confianza en los trabajadores por parte de la dirección, la toma de decisiones persigue la integración de todos los niveles, la comunicación fluye de forma vertical- horizontal – ascendente – descendente. El punto de motivación es la participación, se trabaja en función de objetivos por rendimiento, las relaciones de trabajo (supervisor – supervisado) se basa en la amistad, las responsabilidades compartidas. El funcionamiento de este sistema es el equipo de trabajo como el mejor medio para alcanzar los objetivos a través de la participación estratégica.

Los sistemas I y II corresponden a un clima cerrado, donde existe una estructura rígida por lo que el clima es desfavorable; por otro lado sistemas III y IV corresponden a un clima abierto con una estructura flexible creando un clima favorable dentro de la organización y esto también se refleja en la organización escolar.

Para poder hacer una evaluación del clima organizacional basada en la teoría anteriormente planteada, su autor diseño un instrumento que permite evaluar el clima actual de una organización con el clima ideal.

Likert diseño su cuestionario considerando aspectos como;

(a) método de mando; manera en que se dirige el liderazgo para influir en los trabajadores,

(b) características de las fuerzas motivacionales; estrategias que se utilizan para motivar a los empleados y responder a las necesidades;

(c) características de los proceso de comunicación referido a los distintos tipos de comunicación que se encuentran presentes en la institución y como se llevan a cabo;

(d) características de los procesos de influencia referidos a la importancia de la relación supervisor – subordinado para establecer y cumplir los objetivos;

(e) características del proceso de toma de decisiones; pertenencia y fundamentación de los insumos en los que se basan las decisiones así como la distribución de responsabilidades;

(f) características de los procesos de planificación: estrategia utilizada para establecer los objetivos organizacionales;

(g) características de los procesos de control, ejecución y distribución del control en los distintos estratos organizacionales;

(h) objetivo de rendimiento y perfeccionamiento referidos a la planificación y formación deseada.

El instrumento desarrollado por Likert busca conocer el estilo operacional, a través de la medición de las dimensiones ya citadas.

La metodología para aplicar el instrumento está fundamentada en presentar a los participantes varias opciones por cada concepto, donde se reflejará su opinión en relación a las tendencias de la organización (ambiente autocrático y muy estructurado o más humano y participativo).

Los aspectos que componen el continuo de opciones se denominan sistemas 1, 2, 3, 4 que a continuación se explican brevemente:

Sistema 1 (Explorador – Autoritario) se basa en los conceptos de gerencia de la teoría X de (Mac Gregor y su liderazgo directivo).

Sistema 2 (Benevolente – Autoritario) relación directa subordinado – líder, donde el subordinado está relativamente alejado de otros asuntos, relaciones con el trabajo, ya que el énfasis está en la relación uno – uno (supervisor – supervisado).

Sistema 3 (consultivo), liderazgo participativo donde el líder consulta con su gente a nivel individual para proceder a tomar decisiones.

Sistema 4 (Participativo o de grupos interactivos) basado en la teoría de Mac Gregor donde se hace énfasis en la interacción de equipos en todos los procesos críticos de la organización. El modelo de Likert es utilizado en una organización que cuentan con un punto de partida para determinar (a) El ambiente que existe en cada categoría; (b) El que debe prevalecer; (c) los cambios que se deben implantar para derivar el perfil organizacional deseado.

2.4 Otros instrumentos para medir el clima organizacional

Existen otros cuestionarios como el de Litwin y Stringer (citados por Dessler, 1993) en el que se presentan una gama de variables organizacionales como la responsabilidad individual, la remuneración, el riesgo y toma de decisiones, apoyo y tolerancia al conflicto.

El cuestionario desarrollado por Pritchard y Karasick (en Dessler, 1993) se basa en once dimensiones: autonomía, conflicto, cooperación, relaciones sociales, estructura, remuneración, rendimiento, motivación, status, centralización de la toma de decisiones y flexibilidad de innovación.

El cuestionario de Halpin y Crofts (en Dessler, 1993) basado en ocho dimensiones, las cuales fueron determinadas a través de un estudio realizado en una escuela pública, de esas ocho dimensiones, cuatro apoyaban al cuerpo docente y cuatro al comportamiento del Director, estas dimensiones son desempeño: implicación del personal docente en su trabajo; obstáculos: sentimiento del personal docente al realizar las tareas rutinarias; intimidad; percepción del personal docente relacionado con la posibilidad de sostener relaciones amistosas con sus iguales; espíritu: satisfacción de las necesidades sociales de los docentes; actitud distante: comportamiento formales e informales del director donde prefiere atenerse a las normas establecidas antes de entrar a una relación con sus docentes; importancia de la producción: comportamientos autoritarios y centrados en la tarea del director; confianza: esfuerzos del director para motivar al personal docente y consideración: referido al comportamiento del director que intenta tratar al personal docente de la manera más humana.

De los modelos presentados para medir el clima organizacional, se infiere que las dimensiones utilizadas por los distintos instrumentos varían de un autor a otro y en algunos casos se reafirman entendiéndose que existen dimensiones comunes para la medición del clima organizacional. Sin embargo lo que debe asegurarse el especialista que trabaje con la medición del clima organizacional, es que las dimensiones que incluya su instrumento estén acorde a las necesidades de la realidad organizacional y a las características de los miembros que las integran, para que de esta manera se pueda garantizar que el clima se delimitará de una manera precisa.

Para los efectos de este trabajo de TM se tomará como punto de referencia la teoría de Likert, con cada una de las dimensiones y elementos que comprende; ésta teoría fue una de las más explícitas que se pudo encontrar en la revisión bibliográfica sobre el clima organizacional y sobre todo es la más adecuada a ser aplicada

- Eficacia Organizacional

Se ha podido visualizar a lo largo del desarrollo de este capítulo, como la cultura y clima organizacional determinan el comportamiento de los trabajadores en una organización; comportamiento este que determina la productividad de la institución a través de conductas eficientes y eficaces. De igual modo se puede analizar en una institución educativa observando el comportamiento y opinión de sus directivos, docentes y personal auxiliar que componen el grupo humano de la escuela.

Toda organización debe considerar lo que implica la eficiencia y eficacia dentro de ella a fin de lograr sus objetivos.

La eficiencia definida por Chiavenato, I. (1994: 28) es la relación entre costos y beneficios, de modo que esta enfocada hacia la búsqueda de la mejor manera como las cosas deben hacerse o ejecutarse con el fin de que los recursos se utilicen del modo más racional posible. Esto aplicado a una institución educativa lo podemos medir como el grado de logro de los objetivos planificados en el PEI de manera tanto cuantitativa como cualitativa.

Por otro lado el ya precitado autor define la eficacia como “...la capacidad de satisfacer una necesidad social mediante el suministro de productos y/o servicios...” (1994: 29), “...la eficacia se refiere a como hacer óptimas las formas de rendimiento, lo cual está determinado por la combinación de la eficiencia empresarial como sistema con el logro de condiciones ventajosas en la obtención de las entradas que necesita...” (1994: 33). “La eficiencia busca el mejoramiento mediante soluciones técnicas y económicas, en cuanto la eficiencia busca que el rendimiento en la organización sea máximo, a través de medios técnicos (eficiencia) y también por medios políticos (no económicos)” (1994: 33).

Considerando las citas anteriores se infiere que la eficiencia consiste en cómo se hacen las actividades dentro de la organización, el modo de ejecutarlas, mientras que la eficacia es para que se hacen las actividades, cuáles resultados se persiguen y si los objetivos que se traza la organización se han alcanzado.

Para que las organizaciones educativas logren un alto grado de eficiencia es necesario trabajar en ambientes altamente motivadores y exigentes, participativos y con un personal docente altamente motivado e identificado con la escuela, es por ello que el docente debe ser considerado como un activo vital dentro de ella, por lo que los directivos deberán tener presente en todo momento la complejidad de la naturaleza humana para poder alcanzar índices de eficacia y de productividad elevados. Esto se dificulta con la situación del docente parcial o docente taxi, siendo éste docente aquel que no tiene la suficiente cantidad de horas cátedra en una institución educativa y que para poder obtener un ingreso mínimo que le permita vivir a él y a su familia, tener que tomar horas en distintos colegios totalmente distintos en su modalidad de gestión, que hace que no se logre la total integración del docente a la institución y su grado de compromiso con cada uno de ellos sea de manera mínima.

Además, la eficacia y la productividad constituyen factores de gran importancia, ambos factores están condicionados por otro factor muy importante, la motivación, esta es definida por Dessler (1993: 20) como “...*el deseo de una persona de satisfacer ciertas necesidades*”. El hombre, como bien lo expresa Chiavenato (1994: 44) es “...*un animal social... posee la tendencia a la vida en sociedad y a participaciones multigrupales. Viven en organizaciones y ambientes que son cada día mas complejos y dinámicos*”, buscando lograr sus objetivos y satisfacer sus necesidades.

Muchos autores, han elaborado teorías relacionadas con la motivación del ser humano dentro de las organizaciones; en este capítulo se citaran las más conocidas a fin de considerarlas para desarrollar el marco teórico de esta TM.

2.5 La Teoría de Maslow

Con base en la premisa que el hombre es un ser con deseos y cuya conducta está dirigida a la consecución de objetivos. Maslow (en Chiavenato, 1989) postula una jerarquía de necesidades a diferentes niveles que van desde las necesidades superiores, culturales, intelectuales y espirituales hasta las fisiológicas.

El autor especifica cada una de las necesidades de la siguiente manera:

- 1.- Fisiológicas: son las esenciales para la supervivencia de la persona.
- 2.- Seguridad: se refiere a las necesidades que consisten en estar libres de peligro y vivir en un ambiente estable, no hostil.
- 3.- Afiliación: como seres sociales, las personas necesitan compañía de otros semejantes.
- 4.- Estima: incluyen el respeto a uno mismo y el valor propio ante los demás.
- 5.- Actualización: son necesidades del más alto nivel, que se satisfacen mediante oportunidades para desarrollar talentos al máximo y tener logros personales.

Existen dos conceptos fundamentales en la teoría de Maslow: las necesidades superiores no se vuelven operativas sino hasta que se satisfacen las inferiores; y una necesidad que ha sido cubierta deja de ser una fuerza motivadora. Esto se puede asociar a la situación del docente taxi, como comentamos anteriormente, donde no puede pasar a una situación mejor y por ende, mejorar su motivación y satisfacción laboral sino mejora su situación de horas de trabajo en una misma institución. Lo que se vería reflejado en una actuación y compromiso con la escuela en donde se concentren la mayor cantidad de horas cátedras.

2.6 Teoría de Elton Mayo

El objetivo inicial de la Teoría de Mayo (en Chiavenato, 1989) era estudiar el efecto de la iluminación en la productividad, pero los experimentos revelaron algunos datos inesperados sobre las relaciones humanas.

Las principales conclusiones de los experimentos fueron las siguientes:

(a) la vida industrial le ha restado significado al trabajo, por lo que los trabajadores se ven forzados a satisfacer sus necesidades humanas de otra forma, sobre todo mediante las relaciones humanas,

(b) los aspectos humanos desempeñan un papel importante en la motivación, las necesidades humanas influyen en el grupo de trabajo;

(c) los trabajadores no solo les interesa satisfacer sus necesidades económicas y buscar la comodidad material;

(d) los trabajadores responden a la influencia de sus colegas que a los intentos de la administración por controlarlos mediante incentivos materiales;

(e) los trabajadores tenderán a formar grupos con sus propias normas y estrategias diseñadas para oponerse a los objetivos que se ha propuesto la organización.

Es por todo esto también que el docente al integrarse al grupo o cuerpo de docentes de la escuela en la que pasa la mayor parte del día de trabajo, hace que se empiecen a fortalecer los lazos de afectividad, cooperación y compañerismo que no se logra en los docentes taxis, lo que impacta fuertemente en la generación de un efecto sinérgico en todo el grupo humano de la institución escolar.

2.7 Teoría de los factores de Herzberg

La teoría de los dos factores se desarrolla a partir del sistema de Maslow; Herzberg (en Chiavenato, 1989)³ clasificó dos categorías de necesidades según los objetivos humanos superiores y los inferiores. Los factores de higiene y los motivadores. Los factores de higiene son los elementos ambientales en una situación de trabajo que requieren atención constante para prevenir la insatisfacción, incluyen el salario y otras recompensas, condiciones de trabajo adecuadas, seguridad y estilos de supervisión.

³ Chiavenato, Idalberto. *Administración de Recursos Humanos*. 1989. Ed. Mc Graw Hill Interamericana SA. Colombia.

La motivación y las satisfacciones sólo pueden surgir de fuentes internas y de las oportunidades que proporcione el trabajo para la realización personal. De acuerdo con esta teoría, un docente que considera su trabajo como carente de sentido puede reaccionar con apatía, aunque se tenga cuidado con los factores ambientales. Por lo tanto, los directores tienen la responsabilidad especial de crear un clima motivador y hacer todo el esfuerzo a fin de enriquecer el trabajo.

2.8 Modelo de Poder – Afiliación –realización de Mc Clelland

Tres categorías básicas de las necesidades motivadoras: el poder, la afiliación y la realización al logro. Las personas se pueden agrupar en alguna de estas categorías según cuál de las necesidades sea la principal motivadora en su vida. Quienes se interesan ante todo por el poder buscan puestos de control e influencia; aquellos para los que la afiliación es lo más importante buscan las relaciones agradables y disfrutan al ayudar a otros; los que buscan la realización quieren tener éxito, temen al fracaso, tienen una orientación hacia el logro de tareas y son autosuficientes. Estas tres necesidades no son mutuamente excluyentes. Los patrones motivadores se pueden modificar mediante programas de entrenamientos especiales. Mc Clelland (en Chiavenato, 1989). Esto se logra con los docentes que participan en la realización de los proyectos educativos que tratan de por este medio cumplir fuertemente con dos y a veces las tres categorías básicas de las necesidades motivadoras que presenta Mc Clelland, donde se producen el poder, la afiliación y la realización de los objetivos del proyecto educativo, con esto también se colabora y se ayuda a la institución y en definitiva al alumno que integra la misma.

2.9 Teoría X y Teoría Y de Mc Gregor

Dos tipos de suposiciones sobre las personas, teoría X y la teoría Y. En la primera, prevalece la creencia tradicional de que el hombre es perezoso por naturaleza, poco ambicioso y que tratará de evadir la responsabilidad. Es necesaria una supervisión constante, son la causa principal de que los trabajadores adopten posturas defensivas y se agrupen para dañar al sistema siempre que les sea posible.

La teoría Y, supone que el trabajo es una actividad humana natural, capaz de brindar placer y realización personal. Según la teoría Y, la tarea principal de un administrador consiste en crear un clima favorable para el crecimiento y el desarrollo de la autonomía, la seguridad en si mismo y la actualización personal a través de la confianza y

mediante la reducción de la supervisión al mínimo. Esta segunda categoría se relaciona más con la dinámica del proceso motivador. Mc Gregor (en Chiavenato, 1989). Las escuelas tratan de que los docentes participen de forma autónoma con la delegación de la realización de los proyectos educativos que tengan como objetivo dar respuesta o solución a una problemática determinada que perjudica a los alumnos.

2.10 Teoría de Campo de Lewin

En la creencia que el comportamiento es el resultado de la reacción individual al ambiente, Lewin (en Dessler, 1993) llegó a las siguientes conclusiones acerca de la motivación: (a) la motivación depende de la percepción individual subjetiva sobre la relación con su ambiente, (b) el comportamiento se determina por medio de la interacción de variables, es decir, la tensión en el individuo, la validez de una meta y la distancia psicológica de una meta, (c) los seres humanos operan en un campo de fuerzas que influyen en la conducta, como las fuerzas de un campo magnético, por lo que la gente tiene diferentes impulsos motivadores en distintos momentos, en el contexto del trabajo algunas fuerzas inhiben mientras otras motivan.

2.11 Teoría de la Valencia – Expectativas de Vroom

Vroom (en Dessler, 1993) propone que la motivación es producto de la valencia o el valor que el individuo pone en los posibles resultados de sus acciones y la expectativa de que sus metas se cumplan.

La importancia de esta teoría es la insistencia que hace en la individualidad y la variabilidad de las fuerzas motivadoras, a diferencia de las generalizaciones implícitas en las teorías de Maslow y Herzberg.

2.12 Teoría de Shein del hombre complejo

La teoría de Shein (en Brunet, 1999) se fundamenta en:

(a) por naturaleza, el ser humano tiende a satisfacer gran variedad de necesidades, algunas básicas y otras de grado superior;

(b) las necesidades, una vez satisfechas, pueden reaparecer (por ejemplo, las necesidades básicas), otras (por ejemplo, las necesidades superiores) cambian constantemente y se reemplazan por necesidades nuevas;

(c) las necesidades varían, por tanto no sólo de una persona a otra, sino también en una misma persona según las diferencias de tiempo y circunstancias,

(d) los administradores efectivos están conscientes de esta complejidad y son más flexibles en el trato con su personal. Finalmente el precitado autor, dice que ellos evitan suposiciones generalizadas acerca de lo que motiva a los demás, según proyecciones de sus propias opiniones y expectativas.

Las teorías presentadas en este capítulo, coinciden en ver al trabajador y para nuestro trabajo al trabajador docente como el ser que busca el reconocimiento dentro de la organización educativa y la satisfacción de sus necesidades, al realizar éste, estos dos objetivos su motivación se convertirá en el impulsador para asumir responsabilidades y encaminar su conducta laboral a alcanzar metas que permitirán a la institución escolar lograr sus objetivos del PEI, con altos niveles de eficacia y eficiencia alcanzando un mayor beneficio para el alumno, la institución y su medio social o comunal.

2.13 El Trabajo en equipo como teoría de la acción de Chris Argyris y Donald Schön

El trabajo en equipo es otro factor relevante que hace a la dinámica estructural de la organización y se puede aplicar perfectamente a la educativa, siendo este factor determinante para lograr los objetivos educativos y los buscados por el PEI. El hecho no menor de la posibilidad misma de enseñar a trabajar en equipos en la institución escolar a partir de teorías elaboradas en contextos diferentes a aquellos en las que serán puestas en acción y al papel que el contexto organizativo juega en la posibilidad de aprender o de transferir lo aprendido sobre trabajo en equipo al grupo, es muchas veces lo que marca la diferencia en el logro de las metas del PEI.

Siguiendo a Ernesto Gore⁴ y como lo trata en su *Proyecto Actualización de Formadores en gestión y Política Educativa*, expresa que cuando hablamos de “teoría” en trabajo en equipo hablamos de teorías de la acción (Argyris y Schön, 1978).

Una teoría de la acción no es una ley inmutable, es simplemente un esquema de pensamiento que guía a la práctica. Desde esta perspectiva, no hay acción humana que no esté sustentada en una teoría, en un mapa cognitivo que establezca relaciones si-entonces entre nuestras acciones y sus consecuencias.

⁴ Gore, Ernesto y Vázquez Mazzini, Marisa. *La formación para el trabajo en equipo en la gestión educativa. Insumos para el formador*. Proyecto Actualización de Formadores en Gestión y Política educativa. 2002. Bs As. IIPE Unesco.

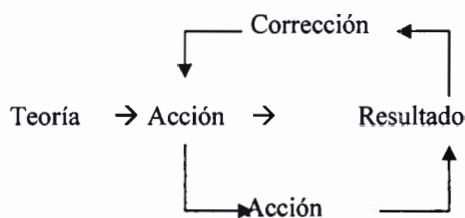
Para Chris Argyris (1993), como para Donald Schön (1992), la teoría es algo muy poco “teórico”. Ellos hablan de *teorías de la acción*, diferenciando la *teoría en uso*, que es la que se puede inferir que guía las acciones del sujeto observando su quehacer de la *teoría declarada (o preferida)* que es la que el sujeto explica con palabras. Las diferencias entre la teoría que el sujeto dice que guía su acción y la que realmente parece guiarla a luz de lo que se puede observar, no se deben tanto a un afán de mentir u ocultar como a simple desconocimiento. Entender desde qué teoría uno actúa, no es tan simple como parece a primera vista.

Cuando una acción produce un resultado diferente al que esperamos, tendemos a revisar la acción. Sin embargo, muchas veces el problema no está en la acción misma sino en la teoría que la sustenta. Si trabajo desde una teoría equivocada, cuanto más corrija las acciones más equivocaré el resultado. Por ejemplo: si mi teoría del trabajo en equipo me dice que lo que para la directora está bien, para los maestros debe ser bueno, es posible que, desde la posición de dirección, me limite a explicar claramente lo que quiero. Si la gente no actúa como espero, lo explicaré más claramente aún y todas las veces que sea necesario. Sin embargo, esa corrección de la acción solamente reforzará el problema si este se origina en que los docentes entienden bien pero no están de acuerdo.

No solamente hay teorías en los libros y en las disciplinas formalizadas, también hay teorías operando en la práctica y todas las teorías, no importa su origen, deben ser revisadas en función del contexto del cual surgieron y de los resultados que producen en la práctica.

Argyris llama a ese proceso, aprendizaje de circuito doble y eso es, precisamente, lo que un buen equipo debería ser capaz de lograr, aunque sea ocasionalmente.

En otras palabras: normalmente, cuando los resultados no son los esperados, corregimos nuestras acciones.



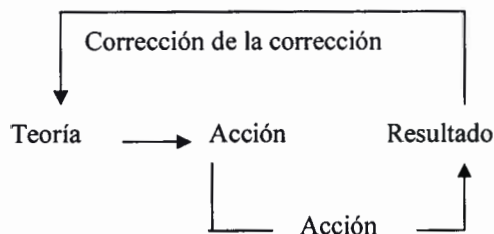
Esto es a lo que Argyris denominó “aprendizaje de circuito simple”. Cuando el resultado lleva a revisar la teoría que guía a las acciones, cosa mucho más infrecuente, Argyris habla de “aprendizaje de circuito doble”. El aprendizaje de circuito doble es mucho más infrecuente porque cuestionar las teorías desde las cuales se actúa suele poner en juicio al observador mismo, a las estructuras de poder y al statu-quo.

Para evitar situaciones que percibimos como incómodas o amenazadoras, en mayor o menor medida, todos tendemos a evitar aprendizaje de circuito doble. En tanto las personas, si pueden, evitan este tipo de aprendizaje, incluso (y a veces sobre todo) los que tienen más poder, en las organizaciones escolares muestran rutinas defensivas que inhiben este tipo de aprendizaje.

Las trabas para aprender a trabajar en equipo se construyen en cada organización bajo formas muy específicas pero alrededor de ejes muy generales, como los expuestos.

Hasta qué punto estos principios son generales, lo ilustra el simple hecho de que el Dr. Chris Argyris era originariamente profesor de la escuela de graduados de Educación de la Universidad de Harvard, y allí realizó sus primeras observaciones, luego pasó a la escuela de negocios intentando generalizarlas. Es decir, su teoría surgió en escuelas y se generalizó a empresas.

Este proceso de revisión de la teoría a la luz de los resultados y los contextos de los cuales surgieron, es un proceso de construcción de conocimiento que alcanza tanto a las teorías originadas en disciplinas determinadas como a aquellas delineadas a partir de la práctica cotidiana.



En tanto, como vimos más arriba, la calidad del conocimiento organizativo fluctúa con la calidad de las relaciones, no hay conocimiento disciplinar que pueda reemplazar a ese proceso de construcción de conocimiento que es propio de cada comunidad de práctica. En otras palabras, el conocimiento necesario para trabajar en

equipo lo construye en gran medida cada comunidad de práctica. Sin embargo ese proceso, en sí mismo inefable, reconoce grandes ejes generales tales como la posibilidad de discutir lo que sea necesario o poder cuestionar los procesos grupales mismos.

En ese sentido, las teorías explicativas, como la de Argyris y Schön, por ejemplo, pueden ser útiles como referencia general, pero no reemplazan al conocimiento que cada comunidad de práctica debe construir por sí misma.

Continuando con Ernesto Gore, el trabajo en equipo moviliza muchos conocimientos explícitos, pero también requiere observar y explicitar conocimientos tácitos, proceso mucho más complejo y amenazante, tanto para el docente como para los participantes, que la mera repetición de ideas.

Aunque los equipos solamente se construyen con la gente que los forma y se aprende a trabajar en equipo construyéndolos, el aula o la escuela puede ser, un espacio, fuera de la presión operativa, donde la gente pueda:

- revisar algunos de sus modelos mentales, los valores y las teorías que guían su acción (es decir, entender qué significa la competencia “trabajar en equipo”);
- compartir experiencias intentando reconstruir los contextos de esas experiencias y sacando conclusiones significativas para otros contextos (identificar ejemplos de la realidad, propia o de otros, que permitan “llenar de contenido” la definición de la competencia);
- resignificar la experiencia pasada, dando nuevos significados a las situaciones vividas; imaginar nuevos contextos, nuevas situaciones, generar proyectos (una vez “llena de realidad” la definición, reconocer en qué casos podría ponerse en práctica);
- probar más y diferentes interacciones con otra gente, distintas a las que es posible sostener dentro de la presión operativa (ejercitar la competencia dentro del aula o la institución);
- construir nuevas distinciones, encontrar rasgos comunes en fenómenos que parecían muy diferentes y rasgos diferenciales en fenómenos que parecían idénticos (encontrar sutilezas en la competencia, más allá de lo que especifique su definición).

Esta tarea es importante para el trabajo en equipo en cuanto permite ejercitar el aprendizaje de circuito doble, objetivar y convertir en materia de discusión los procesos de reflexión en la acción, hacer más probable el cuestionamiento de ciertos significados habituales, explorar nuevas posibilidades de interacción que son más costosas en el ambiente real de trabajo y construir percepciones más ricas y menos uniformes de lo que sucede alrededor para poder generar también iniciativas más variadas.

Pareciera que la escuela puede ser un espacio de ensayo, de exploración, de construcción de distinciones más ricas y de reflexión sobre las respuestas habituales. El ejercicio de esas competencias en algún grupo, aunque no sea el grupo real en el que se buscan, es importante para el trabajo en equipo porque facilita una diversidad de respuestas que vaya más allá de las que ya están incorporadas a la cultura organizativa.

Toda organización laboral requiere en gran medida, del trabajo conjunto de un grupo de colaboradores que al articular esfuerzos de manera eficaz, se transforme en un equipo con grandes posibilidades de realizar con éxito la misión que le ha sido encomendada. El docente por lo general, está acostumbrado a trabajar de manera individual, ya sea elaborando su programa anual de actividades, ya sea poniéndolo en ejecución. Trabajar “en solitario” de la misma manera en que es supervisado y promovido dentro del sistema. Sin embargo, la realidad nos demuestra que las instituciones de calidad se apoyan en equipos de trabajo altamente productivos. Así mismo, las escuelas que buscan calidad educativa realizan un trabajo colegiado como compromiso compartido de académicos, estudiantes, padres de familia y sociedad en general.

En una institución educativa, el objetivo principal está centrado en la elevación de su productividad. Productividad es un término emanado de la cultura empresarial, que significa ganancia, utilidad o beneficio. En el ámbito educativo este objetivo se traduce en la elevación de la calidad de la educación que se imparte, a través de una mayor eficiencia en cada una de las áreas que componen el sistema en su totalidad: concretamente, desde el área docente y de gestión.

Ahora bien, sabemos por investigaciones recientes que han puesto de manifiesto que los equipos que producen excelentes resultados, son aquellos en donde priva un ambiente de trabajo agradable; donde las relaciones entre sus miembros son cordiales porque existe una buena comunicación y un alto sentido de respeto y colaboración. Es por ello que no hay nada más importante para obtener resultados satisfactorios en una institución, que propiciar condiciones favorables para conformar verdaderos equipos de trabajo. Generar un ambiente laboral idóneo es determinante para llevar al cabo una tarea conjunta con eficacia, repercutiendo en una mayor productividad. Al respecto señala Francesc Borel (1996)⁵: *“los buenos equipos hacen buenos profesionales, pero también los buenos profesionales hacen buenos equipos, lo que a la larga supone un enriquecimiento*

⁵ BOREL, Francesc. (1996). *Cómo trabajar en equipo y relacionarse éticamente*. Ediciones Gestión 2000 Barcelona. España.

social". Así entonces, la tarea obligada del sistema educativo es la de conformar equipos altamente efectivos que den como resultado la elevación de la calidad educativa a través del servicio que ofrece el docente en todas sus áreas.

Un equipo de alto rendimiento se puede definir como aquel capaz de optimizar los recursos de que dispone, es decir, aquel que es capaz de organizar y controlar estrechamente sus finanzas, dosificar adecuadamente sus materiales, pero sobre todo sacar el mejor provecho a cada uno de sus colaboradores. Esta es en primera instancia, una encomienda difícil de conseguir para el guía de un grupos social, político o religioso; para una empresa particular o gubernamental, y qué decir para el director de una institución educativa.

Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo eficiente, constituye toda una hazaña para quién ejerce el liderazgo y una encomienda sumamente difícil para cada uno de sus integrantes. Sin embargo, existen equipos de trabajo altamente productivos, entre los que señalaremos tres sobresalientes:

1. Regirse por un código ético,
2. Delegar funciones y
3. Motivar al personal.

Los que poseen un *Código ético*, se caracterizan por el respeto, la solidaridad, el sentido de pertenencia, la colaboración, la responsabilidad compartida y por una excelente comunicación entre todos y cada uno de sus miembros.

Es por ello que el *equipo ideal debe guiarse por un reglamento interno que acote sus actividades y conductas dentro de una organización*; en el caso de grupos reducidos cuya vinculación laboral es imprescindible para la consecución de una tarea, éstos deben "acordar" democráticamente *códigos éticos que permitan una interacción respetuosa, solidaria y colaborativa*. Regirse bajo ciertas *conductas* en las que se deje claramente establecido que como equipo que son, los logros y las metas alcanzadas se adjudican en un producto o servicio acabado, a todos por igual, en el entendido, que tanto los éxitos como los errores, serán producto de una "responsabilidad compartida".

Los que poseen la *delegación de funciones o empowerment*, otro factor importante para obtener una mayor productividad en un equipo, es que cada persona se aboque a desarrollar las tareas en las que se sienta más apto, lo que le permitirá llevar a cabo de manera óptima sus encomiendas.

Optar porque cada miembro elija desarrollar la función en la que se considera más apto, es propiciar en él, el sentido de responsabilidad laboral y es abrirle al mismo tiempo, las puertas a la oportunidad del éxito mismo. Pero esto no es fácil, pocas son las personas que se han detenido a reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades. Saber auto administrarse, es un principio que todo individuo debería aprender a desarrollar como parte de su crecimiento personal; la autogestión o el “*Automanagement*”⁶ es un talento que los hombres ponen continuamente en práctica para sacar de sus fortalezas el mejor partido posible.

Esta medida les permite ubicarse exactamente en el área donde pueden brindar su mejor contribución. La retroalimentación es una habilidad derivada del análisis de nuestras propias experiencias.

Los que desarrollan *la motivación* se caracterizan por fomentar una comunicación clara, honesta y permanente entre los compañeros y autoridades, deriva en una seguridad sobre las tareas que cada cual debe realizar; en la confianza depositada en cada uno de los integrantes del equipo y en una retroalimentación permanente como fuente de superación, dando como resultado una motivación interna al estar trabajando en un ambiente agradable y por demás productivo.

En una organización escolar, motivar al personal para sumarse a uno o más proyectos conjuntos es imprescindible para alcanzar las metas previamente establecidas. Como se mencionó anteriormente, si cada integrante se compromete y responsabiliza para llevar a cabo una tarea que le es atractiva, es porque sabe de antemano que puede ejecutarla de manera sobresaliente, con lo que individualmente estará motivado a realizar de manera brillante su porción de trabajo, como factor decisivo de superación y realización personal. Establecer claramente que todos deben en igual medida, aportar en este juego compartido su parte del éxito, es alentar al personal a dar lo mejor de sí mismos elevando con ello su autoestima al saberse parte vital en un equipo; esta factor produce en el trabajador, un hondo sentido de pertenencia, dado que no se considera para entonces un integrante más, sino parte relevante de un “todo” que siempre será más, que la suma de sus partes.

En un equipo de trabajo la competencia como tal no existe, es simplemente una carrera en la cual no habrá ganador hasta que *todos* hayan cruzado la línea de la meta. López Rupérez⁷ señala algunos elementos clave para propiciar la motivación grupal:

⁵ DRUCKER, Peter F. 1999. *Management Challenges for the 21th Century*. USA “Automanagement”

⁷ LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco. 1994. *La gestión de la calidad en la educación*. Ed. La Muralla. SA.

a. *Escuchar y aceptar propuestas*, es hacer partícipes a los integrantes en la toma de decisiones, es despertar en ellos el sentido de pertenencia,

b. *Valorar los logros*, exaltando el buen desempeño de cada miembro del equipo, es reconocer un esfuerzo realizado; es motivar al personal a continuar dando lo mejor de sí mismos;

c. *Aplicar la disciplina con firmeza*, pero ante todo con justicia, es poner en práctica que las reglas se hacen para cumplirse y se aplican a todos por igual.

En suma, la cohesión grupal deriva de los vínculos laborales y el aprecio que los integrantes van cobrando al paso del tiempo por sus compañeros. Cuando se aprende a aceptar al otro en igualdad de condiciones; cuando se aprende a colaborar y apoyar al otro; cuando se aprende a reconocer y aceptar las fortalezas y debilidades del trabajo del otro, es cuando finalmente el hombre ha llegado a comprender que la única manera de lograr grandes hazañas y la única vía que conduce al éxito sumando fuerzas entre todos.

2.14 La estructura organizacional y la estrategia (PEI)

Al observar la estructura organizacional de una institución escolar y sus objetivos plasmados en el PEI, podríamos decir que deberían tener un buen ajuste mutuo. Pero si vemos lo que dicen diversos autores de administración sobre el tema como:

Según Alfred Chandler, profesor de historia económica en el Harvard Business School, propone una de las reglas fundamentales de la dirección estratégica: *“salvo que la estructura se derive de la estrategia, se producirán ineficiencias”*. Esta secuencia lógica se ajusta al prisma del diseño de la estrategia, pero supone que la estructura está muy subordinada a la estrategia: es fácil determinar la estructura una vez tomadas las grandes decisiones estratégicas. Pero algunos autores advierten que esto subestima de forma peligrosa el papel de la estructura, algunas veces la estrategia sigue a la estructura.

Richard Hall acepta la importancia de la estrategia para la estructura, pero advierte de que la *causalidad* se puede producir en el sentido inverso. *La estructura actual de una organización determina en gran medida el tipo de oportunidades estratégicas que verá la dirección y que será capaz de aprovechar.*

Henry Mintzberg concluye que *“la estructura sigue a la estrategia de la misma manera que el pie izquierdo sigue al derecho”*. En otras palabras, la estrategia y la estructura están relacionadas entre sí de forma recíproca, y no en un único sentido. Mintzberg advierte que: *un planeamiento sencillo del “diseño” de la estrategia y la*

estructura puede llevar a equívocos. No siempre es fácil definir la estructura después de haber tomado las grandes decisiones estratégicas. Los estrategas tienen que comprobar que las estructuras actuales no están limitando el tipo de estrategias que están analizando.

Las seis configuraciones de la organización de Mintzberg en el siguiente cuadro:

Factores contingentes			Parámetros del diseño		
Configuración	Entorno	Características Internas	Estructura Típica	Procesos Clave	Relaciones Típicas
Simple	Simple/dinámico /Hostil	Pequeña Joven Tareas sencillas	Control de CEO	Supervisión Directa	Centralizadas
Burocracia Maquinal	Simple / estático	Vieja Grande Tareas- reg. Control tecnocrático	Funcional	Sistemas de planificación	Centralización Planificación estratégica
Burocracia profesional	Complejo / dinámico	Sistemas simples	Funcional	Procesos culturales Autocontrol	Delegación
Divisional	Simple / estático Diversidad	Vieja Muy grande Tareas divisibles Control intermedio	Multidivisional	Objetivos de rendimiento Mercados	Delegación Control estratégico o financiero
Adhocracia	Complejo / dinámico	Tareas complejas Control de los expedientes	Proyectos	Procesos culturales Autocontrol	Delegación Redes y alianzas
Misionaria	Simple / estático	Edad media A menudo en forma de enclaves	Equipos	Procesos culturales	Redes

Fuente: Henry Mintzberg, (1979) *The Structuring of de Organizations*, Prentice Hall.

Las estructuras organizacionales escolares actuales ya están definidas formalmente por la ley de educación y disposiciones del ministerio desde hace mucho tiempo, y a medida que la población de alumnos crece también va creciendo y adaptando la estructura de forma paulatina, esto hace que los directivos tengan que tomar sus decisiones estratégicas contemplando la estructura actual que poseen y con los recursos exiguos con los que cuentan, lo que en cierta forma se ven condicionados en sus decisiones debiendo priorizar aquellas que consideran muy necesarias para los alumnos, la institución y la comunidad.

En esencia se piensa en reducir la rigidez de la organización al cambiar por dispositivos flexibles y en privilegiar la comunicación, lo que trae como consecuencia la abolición de la separación director-docente, descentralizando y compartiendo el poder con distinta distribución de la información, y con una mayor amplitud de la relación escuela, alumnos y padres.

Avanzando en la línea de trabajo y a los fines de su profundización en este aspecto, se observa lo realizado en el proyecto de investigación denominado: “Estructura de autoridad y comunicaciones en las instituciones educativas de nivel medio” (2.003/2.004) siendo su directora Norma Martínez de Pérez, allí se ha investigado sobre las estructuras de autoridad y de comunicaciones en las instituciones y como éstas influyen en la dinámica interior organizacional. Por otra parte y pensando como bien señala Aguerro (2001:20) en que *“La estructura suele pensarse como algo rígido, sin embargo al consistir en las formas que asume la organización para desarrollar sus objetivos, debería tratarse como uno de los aspectos flexibles de la organización ya que son las personas a partir de sus actuaciones las que van a ir definiendo la estructura”*. La idea era observar los cambios e innovaciones que se hubieran producido en el aspecto estructural y que afectaban a niveles microeducativos (de las unidades educativas puntuales).

2.15 La transformación educativa en Argentina y la Ley Federal de Educación 24.195.-.

Si analizamos el proceso histórico y sus antecedentes, podemos observar que en 1884, se aprobó la Ley 1420 que regía la enseñanza primaria. Tenía como misión fundamental formar a los ciudadanos para lograr una integración de la heterogénea población del territorio nacional, formando un estado moderno; ciudadanos orgullosos de la Gran Nación Argentina.

En nuestra escuela de ayer parece que sus actores representaban sus papeles con convicción. Sus aspectos negativos, como el “certificado de pobre” o el “uso del puntero”, parecen entrar en un sistema que se autorregula y encuentra sus propias explicaciones y correcciones. La pobreza era vivida como natural por una parte y como superable por otra; superable, en buena medida, a partir de las expectativas verosímiles de futuro que ofrecía la propia escuela. Sin embargo, los argentinos no teníamos ninguna posibilidad de garantizar una elevada e igualitaria calidad en la educación. Cada Provincia tenía su propia oferta educativa de diferente calidad entre las mismas y aún de diferente calidad dentro de las mismas, según las poblaciones que las recibían, existiendo, por lo tanto, manifiesta inequidad en el servicio.

2.15.1 Hacia una transformación necesaria

Como estamos ante un orden mundial competitivo basado en el conocimiento, la mayoría de los sistemas educativos en América Latina han iniciado procesos de reformas y transformaciones con el fin de mejorar la competitividad y asegurar una ventaja nacional.

En nuestro país, puede afirmarse que la educación no responde a los tiempos actuales. Las realidades nacional, regional y mundial han cambiado y, con ellas, también las necesidades de la educación.

Hablar de la Transformación Educativa se refiere a cambios profundos en los modelos pedagógicos, organizacionales y administrativos en el sistema educativo; se trata de no repetir estrategias políticas que han producido innumerables “reformas”, pero no transformaciones superadoras.

Entre 1985 y 1988, la realización del Congreso Pedagógico Argentino, sentó las bases para transformar la educación argentina.

Las conclusiones del Congreso Pedagógico se sumaron a otros hechos como la constitución del Consejo Federal de Cultura y Educación, la redefinición de las funciones de Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el proceso de descentralización y transferencia de los servicios educativos a las distintas jurisdicciones provinciales y a la M.C.B.A.

Todo esto abrió el camino para la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, que lleva el número 24.195.

Es la primera vez que en el país se cuenta con un instrumento normativo que abarca todos los niveles y modalidades del sistema educativo, con aplicación en todo el territorio y que introduce profundas modificaciones.

2.15.2 Transformación educativa

Los aspectos centrales de la transformación del sistema educativo son los siguientes:

- a) Gobierno del sistema educativo.
- b) Estructura y niveles de la enseñanza.

- c) Transformación curricular.
- d) Transformación institucional.

2.15.3 Gobierno del sistema educativo.

El papel tradicional del Estado era el sostenimiento de la educación. Su tarea consistía en la administración y el gobierno de los establecimientos, el cambio de los contenidos, las normas y las prácticas.

A partir de la Transformación Educativa, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se ha convertido en un Ministerio “sin escuelas”. En este nuevo orden de cosas, le compete “... asegurar el cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en esta ley, teniendo en cuenta los criterios de: Unidad Nacional. Democratización. Descentralización y Federalización. Participación. Equidad. Intersectorialidad. Articulación. Transformación e Innovación. (L. F. E., Título X, Art. 51).

Los deberes que corresponden al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se podrían agrupar de la siguiente forma:

- a) Acciones coordinadas que favorezcan la circulación de alumnos por las diferentes jurisdicciones con la correspondiente acreditación y equivalencia de estudios cursados.
- a) Contribución a la calidad con equidad que el sistema debe mantener a pesar de la heterogeneidad que caracteriza al país.
- b) Diferentes aspectos técnicos como planeamiento, asistencia y cooperación técnica, como así también acciones de apoyo para la capacitación, actualización y perfeccionamiento docente. (L. F. E., Título X, Cap. I, Art. 53).

El nuevo rol del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación es promover la generación de acuerdos de largo plazo entre el Estado Nacional, los Estados Provinciales y la Sociedad, en torno a los aspectos prioritarios del quehacer educativo.

A las Jurisdicciones y a la M. C. B. A. les corresponde la elaboración de sus propios Diseños Curriculares, la planificación, organización y administración del sistema educativo en su territorio. El conjunto de atribuciones de las Jurisdicciones se puede leer en el Título X, Cap.III, Art. 59 de la L. f. E.

El Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) fue creado en 1972 y constituye el ámbito de coordinación y concertación del Sistema Educativo Nacional.

Está presidido por el responsable de la cartera educativa nacional, los responsables de la conducción educativa de todas las provincias y un representante del Consejo Interuniversitario de Rectores.

Su misión es la de:

- unificar criterios entre todas las Jurisdicciones y cooperar en la consolidación de la unidad nacional;
- garantizar el derecho constitucional de enseñar y aprender en forma igualitaria y equitativa;
- concertar los lineamientos de la política educativa nacional, los CBC, los Diseños curriculares, las modalidades y formas de evaluación;
- acordar los contenidos básicos de la formación docente y las acreditaciones necesarias para su desempeño, organizar el intercambio de funcionarios, especialistas y docentes, y promover y difundir las experiencias renovadoras, etc.. (LFE, Título X, Cap. II, Art. 54 al 58).

Al Ministerio Nacional le compete organizar en el ámbito del Consejo Federal una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal del sistema educativo: la Red Federal se define como un sistema articulado de instituciones que asegura la circulación de la información, para concretar las políticas nacionales de formación docente continua acordadas en el ámbito del CFCyE; la finalidad de la Red será ofrecer un marco organizativo para el desarrollo de un plan federal de formación docente continua. Su función será asegurar la articulación e integración de las acciones de formación de grado, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del SEN y la circulación de información científica, tecnológica y cultural.

Dicha Red, está integrada por los organismos designados por las Jurisdicciones, Institutos de Formación Docente, Universidades, Centros especializados y los gremios.

Las nuevas funciones de la Nación, de las Provincias y del CFCyE, modifican sustancialmente el escenario en materia de competencias y atribuciones en educación y plantean un doble, simultáneo y muy importante desafío: el de la construcción del Federalismo Educativo y el de la consolidación de la unidad de integración del SEN.

2.15.4 Estructura y Niveles de enseñanza

La Ley 1420 establecía una escolaridad obligatoria de siete años, que ya hace mucho que ha dejado de ser suficiente.

La ampliación del período de obligatoriedad que establece la Ley 24.195 puede juzgarse desde un punto de vista cuantitativo, pues es el resultado de que hoy en día se necesita que el conjunto de la población reciba más educación que lo que era requerido a fines del siglo pasado.

La LFE, fija una nueva estructura académica de la educación argentina:

“La estructura del Sistema Educativo, que será implementada en forma gradual y progresiva, estará integrada por:

1. **Educación inicial**, constituida por el Jardín de Infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las Provincias y la MCBA establecerán, cuando sea necesario, servicios de Jardín Maternal para niños/as de 3 años y prestarán apoyo a las Instituciones de la Comunidad para que estas les brinden ayuda a las familias que lo requieran.

2. **Educación General Básica**, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad, entendida como unidad pedagógica integral y organizada en ciclos, según lo establecido en el art. 15.

3. **Educación Polimodal**, después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de 3 años de duración como mínimo.

4. **Educación Superior**, Profesional y Académica de Grado, luego de cumplida la Educación Polimodal, su duración será determinada por las Instituciones Universitarias y no Universitarias, según corresponda. (Título III, Cap. I, Art. 10).

La XIV Asamblea Extraordinaria del CFCyE en la Resolución 26/93 aprobó la caracterización de los Niveles del SEN. Los fundamentos para cada uno de los 4 niveles son los siguientes:

Las necesidades educativas se diferencian en cuatro grandes campos:

- la prevención y educación temprana y la asistencia adecuada, que garanticen la calidad de los resultados en todas las etapas de aprendizaje.
- La adquisición de competencias básicas, la apropiación de conocimientos elementales y comunes, imprescindibles para toda la población.
- El dominio de conocimientos y capacidades intermedias, deseables para toda la población, según las diversas realidades y según cada opción.

- El logro de alta capacitación y competencias diferenciales y opcionales, para distintos grupos de población.

Desde un punto de vista cualitativo, se destaca la concepción educativa que sustenta cada uno de los niveles de enseñanza, con respecto a su antecesor y al que lo continúa.

Nivel Inicial

La principal finalidad de este nivel es garantizar el desarrollo integral de los alumnos, asegurar la cobertura universal a partir de los 5 años, impulsar la expansión de la matrícula especialmente en las zonas rurales y suburbanas, y abrir vías efectivas para ampliar la prestación de servicios nutricionales y de salud. La educación inicial constituye una clara apuesta a la mejora de la calidad del sistema educativo y a una auténtica igualdad de posibilidades. Es un medio efectivo para favorecer el éxito escolar en la EGB, refuerza valores y actitudes que facilitan la integración social, y mejora la educabilidad de los futuros estudiantes.

La obligatoriedad del último año tiene por objeto brindar igualdad de oportunidades y posibilidades de ingreso a la EGB a todos los niños.

El último año del nivel se caracteriza por la preparación para el proceso alfabetizador en un marco de socialización institucional que apoye y complemente la experiencia vivida por el niño en la familia; que amplíe y desarrolle las competencias que trae al incorporarse a la escuela; y que ofrezca una iniciación sistemática en los aprendizajes instrumentales para el abordaje de los procesos curriculares de la EGB.

Tanto el Jardín Maternal como el Jardín de Infantes estarán a cargo de personal docente especializado.

Educación General Básica.

Las principales finalidades de este nivel obligatorio son:

- Universalizar la cobertura de la educación general básica atendiendo distintas demandas de la sociedad: políticas, científico-tecnológicas, económicas y sociales.
- Producir la homogenización de los objetivos y de los resultados a partir de la heterogeneidad de los puntos de partida. Toda la población debe estar capacitada para

manejar las competencias básicas, conocimientos, destrezas, actitudes, necesarios para un buen desempeño en la sociedad. Los alumnos de los sectores más carenciados deben tener acceso a resultados similares al resto de la población. Por ello, este nivel actúa como mecanismo compensador de las desigualdades de origen económico-social.

- Constituir un modelo global que permita retener a los alumnos la mayor cantidad de tiempo posible, ofreciendo una formación básica y común en un tramo de extensión de la obligatoriedad hasta los 14 años de edad como mínimo.

Los ciclos de la EGB.

Argumentaciones de carácter político, organizativo y administrativo, y consideraciones socio-educativas, psicoevolutivas y pedagógicas, señalan la conveniencia de adoptar una organización de nivel en tres ciclos, cada uno de tres años de duración:

Primer ciclo (6/8 años).

Segundo ciclo (9/11 años).

Tercer ciclo (12/14 años).

Los docentes de la EGB tendrán una formación básica que los acredite para este nivel de enseñanza, y podrán optar, en la formación de grado, por una especialización que lo habilite para cada ciclo o bien para determinadas áreas del currículo.

Educación Polimodal.

La educación polimodal da respuesta a múltiples demandas sociales:

- La presión social y académica por el acceso a los estudios superiores.
- Las demandas de preparación para la vida laboral.
- La incorporación de los avances científicos y tecnológicos.
- La necesidad de desarrollar competencias y capacidades que preparen para la transición a la vida adulta, para la participación cívica responsable y autónoma, dentro de un marco explícito de valores morales y sociales.

La articulación con el mundo del trabajo no implica necesariamente un adiestramiento altamente específico para un determinado empleo. Esto es apropiado para no impulsar al estudiante a una definición vocacional temprana, y para prepararlo para un mercado de trabajo cambiante que requiere polivalencia en los trabajadores y versatilidad para múltiples empleos.

La educación polimodal estará compuesta por:

- Formación general de fundamento: es un “tronco común” articulador que sirve de fundamento a los estudios superiores o el trabajo.
- Formación orientada: Dirigida al estudio de determinadas áreas de conocimiento y del que hacer.

Existirán cuatro orientaciones, subdivididas en distintas ramas, con especializaciones y sus correspondientes salidas laborales. Las orientaciones serán:

- Ciencias Naturales, Salud y Ambiente,
- Humanidades y Ciencias Sociales.
- Economía y Gestión de organizaciones.
- Artes, Diseño y Comunicación.
- Producción de Bienes y Servicios.

Estas orientaciones no operan como especializaciones para puestos de trabajo, sino como desarrollo de capacidades para actuar en amplios campos de la vida laboral.

Se propone una organización curricular a partir de grandes núcleos o campos de orientación más centrados en procesos que en destinos ocupacionales específicos.

Los docentes para la educación polimodal podrán optar en su formación académica, por un área del tronco común, o por una disciplina o competencias específicas de una modalidad determinada. Podrá realizarse la capacitación pedagógica de profesionales y técnicos de nivel superior universitario para ejercer la docencia en las distintas modalidades de la educación polimodal.

Educación superior.

Profesional y académica de grado, cuya duración será determinada por las instituciones universitarias y no universitarias, según corresponda.

Educación cuaternaria.

La Ley Federal señala que el Sistema educativo también comprende otros regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por las estructuras básicas, tales como Educación Especial, Educación de Adultos y Educación Artística.

Transformación Curricular

La escuela clásica tenía como compromiso que los chicos adquirieran “saberes”, el centro de su interés estaba en el conocimiento académico; la escuela de la Ley 24.195 tiene como compromiso que los niños adquieran “competencias, es decir, conocimientos en acción.

Desde fines de 1993 se trabajó para tener nuevos contenidos en todos los niveles educativos.

Antes cada Provincia decidía por su cuenta qué se iba a enseñar en sus escuelas, y la Nación hacía lo mismo para las que dependían de ella. Resultado: diferencias notables entre Provincias.

Ahora se tiene conciencia de que hay ciertas cosas básicas que deben ser iguales para todos, es decir, que debe haber un marco común.

Se decidió dar participación a todos los involucrados, se discutió bastante y llevó su tiempo. Finalmente se aprobó la metodología referida al nivel nacional de concreción del currículo, o sea, a cómo hay que hacer para tener CBC. Su elaboración estuvo a cargo del Ministerio de Cultura y Educación (orden nacional).

Hubo tres circuitos de trabajo:

- el circuito técnico, que diseñó los “borradores para la discusión”;
- el circuito federal, constituido por las Provincias, que recibió esos borradores para su discusión, aportes, etc.;
- el circuito nacional, conformado por instituciones, actores y organismos nacionales, que recibió la segunda versión de los borradores ya corregidos en el circuito federal.

Al terminarse los tres circuitos se tuvo la “versión preliminar” que se puso a consideración en CFCyE para su aprobación.

En el proceso de armado de los CBC el circuito técnico se llamó “divergencia necesaria” e incluyó:

- 1) la recopilación de los diseños curriculares, planes y programas de todas las Provincias, para tener una base de partida;

- 2) se solicitaron bloques de contenidos a especialistas para recoger sugerencias derivadas de avances académicos e investigaciones;
- 3) contratación de trabajos a académicos de diferentes disciplinas que señalaron contenidos que formen parte de los CBC;
- 4) consulta a la sociedad para conocer los reclamos de la comunidad;
- 5) reunión de trabajo con docentes de todo el país para contrastar los primeros materiales producidos.

Este trabajo se llevó a cabo durante todo 1994 y se terminó con la aprobación de los CBC en el Consejo Federal. Siguió durante 1995 para el polimodal y la formación docente.

Cada una de las Provincias para elaborar sus diseños curriculares tomó como base común la Constitución Nacional, la Ley Federal de Educación y los CBC.

Los equipos provinciales armaron sus planes de trabajo produciendo distintos materiales.

Los nuevos contenidos serán incorporados progresivamente en las escuelas, para eso se necesitará reorganizar el trabajo institucional para lograr más autonomía.

Cada escuela deberá “cerrar” el currículo a través de su Proyecto Institucional, es decir, deberá tomar lo establecido obligatoriamente en los CBC pero también respetar lo que defina el Diseño Curricular de la Provincia donde esté.

A partir de ésto lo que agregue, o la forma en que interprete lo anterior, será su propio modo de ordenar el Proyecto Institucional.

Este proyecto es el resultado de una serie de variables, como los contenidos curriculares, la realidad económica del lugar, las posibilidades de participación de la comunidad, el modelo de gestión elegido y, a nivel de aula, las estrategias y metodologías que se decide aplicar.

Parte del rol profesional es la selección del material de trabajo. El docente lo hace con cuidado y exigencia.

Pero en un proyecto como el que hemos planteado no deberá hacerlo en forma aislada sino que tendrá que consensuar su elección con los demás docentes, analizando las estrategias más adecuadas para el trabajo en la institución y recién entonces optar.

Una escuela que tiene claro su Proyecto Institucional, deberá llegar también en el área de las estrategias de aula a esos acuerdos.

La necesidad del proceso de transformación curricular es doble: por un lado, adecuar los factores pedagógicos (contenidos, propuestas, metodologías, definiciones de roles, etc.) en sus dimensiones cuantitativas y cualitativas a las demandas de la sociedad actual y a los desafíos que presenta el siglo XXI; y por el otro se trata de que la adecuación en cada una de la Provincias y en la MCBA se realice con criterios compatibles entre todas ellas. La necesidad de compatibilidad reside en cuestiones como asegurar que el libre tránsito de los ciudadanos por el territorio nacional cuente con la seguridad de que en todas las escuelas del país se ofrezca una educación con características comunes y de igual calidad.

La Transformación Curricular considera tres niveles de concreción:

Nivel Nacional

Este nivel se elabora recogiendo necesidades, experiencias y aportes de las diferentes Jurisdicciones, e integrando demandas y perspectivas de los distintos sectores de la sociedad.

Es el nivel que corresponde a los Contenidos Básicos Comunes.

Uno de los ejes de los mismos será la identificación de contenidos socialmente significativos. Sus implicancias pedagógico-didácticas son:

- En primer lugar la revalorización de la escuela como institución, que tiene la función específica de distribuir en forma equitativa los saberes relevantes para desenvolverse socialmente. Es decir, que las variables que intervienen en el acto pedagógico: docente, alumno, institución, etc., deben ser puestas en función del elemento “conocimiento” considerado como central.
- En segundo lugar se parte de una “visión ampliada” de lo que se entiende por contenido educativo, que considera tres categorías:

Contenidos conceptuales: se refieren al conjunto de informaciones que caracterizan a una disciplina o campo del saber.

Contenidos procedimentales: es el conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. Indican la forma de construir/ reconstruir el conocimiento tanto a nivel individual, como a nivel de las disciplinas científicas.

Contenidos actitudinales: responden al aspecto valorativo del conocimiento, al compromiso personal y social que implica el saber. Toman la forma de valores, normas y actitudes.

Los CBC son:

- Un instrumento para la transformación educativa.
- La base a partir de la cual las distintas Jurisdicciones realizarán su diseño curricular y sobre la que las distintas escuelas elaborarán sus Proyectos Institucionales en el marco de los diseños curriculares jurisdiccionales.
- Son el conjunto de saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza en todo el país.

No son:

- Un Diseño curricular, porque estos constituyen una instancia que corresponde a las Provincias y a la MCBA.
- Proyectos Institucionales, porque éstos serán elaborados por cada una de las escuelas.
- Programas o planes de estudio, porque no indican secuencias de enseñanza de los contenidos, ni unidades temáticas ni distribución de los contenidos.

Nivel Jurisdiccional.

Es el nivel que corresponde a los Diseños Curriculares Provinciales.

Respecto a los tradicionales lineamientos curriculares, las diferencias no se notan tanto en el documento en sí, sino en el proceso previo que llevó a los nuevos documentos.

Las grandes diferencias aparecen entonces en la lógica de su elaboración y en la concepción de lo que se entiende por desarrollo permanente del currículo. La primera es que por primera vez se trata de un proceso global y simultáneo en todo el país.

Otra diferencia: la concepción de los contenidos en sí mismos y su diferenciación en actitudinales, procedimentales y conceptuales, y el hecho de que la meta final es formular contenidos destinados a generar competencias.

Los lineamientos curriculares implican contextualizar las orientaciones y criterios para garantizar que en todo Diseño Curricular Jurisdiccional estén presentes los CBC, y que los criterios acordados sean tomados en cuenta.

Los contenidos regionales serán recuperados e integrados con los CBC y los diseños que se elaboren conllevarán la flexibilidad que el currículo de cada establecimiento requiera para responder tanto a su pertinencia nacional y regional como a su identidad institucional.

Las Provincias y la MCBA compartirán una concepción de Diseño Curricular.

El Diseño Curricular es la explicitación fundamentada de un proyecto educativo en los aspectos más vinculados a los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje.

Su función es establecer las normas básicas para la especificación, evaluación y mejoramiento de los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje, y servir como código común para la comunicación entre los distintos protagonistas del quehacer educativo.

Nivel Institucional

Este tercer nivel de concreción implica la formulación de un Proyecto Educativa Institucional (PEI) que garantice y enriquezca lo establecido en el primero y en el segundo nivel, que impulse su evaluación y revisión permanente.

Transformación Institucional

La tradición educativa era fuertemente centralista, se caracterizaba por una estructura de supervisión y control en la cual las directivas emanaban del Ministerio Nacional y debían ser cumplidas por cada una de las Instituciones, con bajo nivel de participación en la toma de decisiones.

Esta estructura comienza a cambiar con la transferencia de servicios y se perfecciona en los Diseños Curriculares y en el caso de la Provincia de Bs. As., con la nueva Ley de Educación Provincial que descentraliza a nivel distrital gran parte de la administración del sistema.

Las instituciones educativas asumen la responsabilidad de elaborar su Proyecto Curricular. Este otorga mayor protagonismo a los docentes, que son los diseñadores de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo en el aula, y en definitiva quienes tienen la capacidad de poner en acto el currículo. Con esta estrategia se pretende jerarquizar el trabajo docente y responder a las demandas de cada comunidad.

Se incluyen cambios en la organización y en la gestión a tres niveles: aula, institución escolar y supervisión, porque si bien es cierto que el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre en el aula, ésta se halla dentro de una escuela y condicionada por las orientaciones del Supervisor.

La organización y la gestión son aspectos complementarios, pero no son lo mismo.

El campo de la organización se refiere a cómo se estructura la institución, cómo es la planta funcional, que responsabilidades tiene cada uno dentro de ella, cómo se distribuye el tiempo, etc.

El campo de la gestión es el de la “gerencia”, es decir, aquel que se ocupa de poner en práctica y resguardar el cumplimiento de los mecanismos necesarios para lograr los objetivos de la institución.

La gestión clásica de nuestras escuelas tiene un estilo muy personalista y poco profesional, no por culpa de los directivos o supervisores, sino porque cuando se llega a ese cargo se trabaja como se puede, sin herramientas profesionales para ejercerlo. Esto no significa que no sea eficiente, pues si lo es, es a costa de un trabajo personal por parte de directivos y supervisores.

La organización es lo que más tiene que cambiar, pues un nuevo estilo de gestión no dará los resultados que se esperan si no se cambia la organización. Actualmente la manera de dar clase y de organizar las escuelas puede mejorar cuantitativamente las cosas, pero no permitirá que los alumnos sean ciudadanos competentes el día de mañana, porque si una competencia es un “saber hacer” y no entrenamos a los alumnos para que “hagan” cosas sistemáticamente, no estamos ofreciendo oportunidades adecuadas para que se construyan los aprendizajes pertinentes.

El aula tradicional es un modelo organizativo que no responde a las necesidades de hoy. Las aulas tendrían que organizarse respetando el proceso de aprendizaje que surge y se facilita por el intercambio entre el sujeto y su entorno. Se aprende mejor y más en grupos interactivos.

En la escuela, lo más importante es cambiar la manera de organizar los tiempos y los espacios; es decir se debe organizar la tarea de manera de poder trabajar en equipo. Pero ésto no se puede llevar adelante sin personal directivo convencido y comprometido con la transformación, pues tendrán que conducir la gestión de ésta junto con su equipo docente.

El nuevo estilo de gestión directiva se basa en dos instrumentos: el Proyecto Educativo Institucional y la gestión por resultado. También la supervisión debe ser en equipo.

El trabajo de los Supervisores consistirá básicamente en monitorear las escuelas, es decir, seguir el proceso de cumplimiento del PEI. Su trabajo será más de facilitadores que de controladores.

2.16 Proyecto Educativo Institucional – PEI –

“Todo habla en las instituciones en la medida en que lo sepamos escuchar”

Gregorio Kaminsky

Podemos encarar un análisis del Proyecto Educativo Institucional entendiéndolo como el documento marco, una guía para la praxis, o un contrato entre los actores de la “obra: Educación”. El punto de referencia, del cual deben emanar los restantes documentos que rigen la vida de la institución: Proyectos Curriculares, Proyecto Áulico, Programación General Anual y el Reglamento interno.

Elaborado por la Comunidad Educativa de forma consensuada, fija las líneas básicas de actuación y tiene en cuenta la Política Educativa, su historia y realidad, con la que puede coincidir en sus aspectos fundamentales. Trata de explicitar cuestiones fundamentales que las familias deben conocer antes de elegir el centro de enseñanza para sus hijos. Debe dar respuesta a las preguntas: “¿Dónde estamos?”, “¿Quiénes somos?”, “¿Qué pretendemos?”, “¿Cómo lo conseguimos?” Debe adaptarse en cada momento a la

realidad institucional y por tanto ser objeto de cambios. Por esto último puede decirse entonces que el PEI debe ser abierto y flexible, en continua construcción.

Pero las cuestiones relativas al proyecto son bastante más complejas al acercarnos a la institución “en carne y hueso”. La institución “Escuela” presenta continuidades a lo largo del espacio y del tiempo, sin embargo las formas concretas, la trama, el argumento, los libretos, la historia, el escenario del “drama institucional” son su identidad, irrepetible, fuente de todo tipo de diferencias, quiebres e irregularidades.

La constelación de factores que giran en torno al núcleo escolar, hacen de su trayectoria un proceso único, y de sus productos un universo oscuro y particular. Es por esto que el estudio del Proyecto Educativo Institucional debe abordarse desde la complejidad sin abandonar la mirada “angular” del conjunto.

Bases Filosóficas que subyacen en el PEI

Tal como lo expresa Azcona Laura en *“Bases Filosóficas que sustentan los Proyectos Educativos institucionales en las escuelas de Educación General Básica 1º, 2º y 3º ciclo y Polimodal: su relación con la política en la provincia de La Pampa”* año 2006, *la educación concebida como una construcción social es una actividad ideológica que responde a circunstancias teóricas, políticas, culturales, socioeconómicas e históricas. En este sentido, las prácticas pedagógicas, teorías educativas y normativas no son neutras, sino que en cada una de ellas subyace una idea de hombre y una cosmovisión. Así, surge la necesidad de comprender la filosofía, la política y la educación en su trama de relaciones para lograr analizarlas en su especificidad y reflexionar acerca de que persona se desea formar. Avanzando con el mismo escrito, podemos apreciar como afirma Mantovani (1970) no hay concepto verdadero de educación si no se asienta sobre la imagen del hombre que se quiere y se debe formar, y si no está estrechamente relacionada con la vida cultural. La pedagogía está ligada a la historia de la cultura y a la filosofía, en ella busca un ideal que le brinde sentidos y fines a la educación y a sus contenidos. Una teoría de la educación es producto de una forma de ver el mundo y la vida.*

En la década del noventa, en la mayoría de los países de Latinoamérica se realizaron reformas de los sistemas educativos con tendencias similares en toda la región. Estas tuvieron como denominador común el intento de compatibilizar el ajuste estructural con la necesaria transformación del sistema educativo. En nuestro país, los lineamientos políticos toman de los organismos financieros internacionales, en especial del Banco

Mundial, del Fondo Monetario Internacional y del Banco Interamericano de Desarrollo, las propuestas de ajuste estructural. Estas políticas fueron relativamente homogéneas para Latinoamérica.

Junto al proceso de reforma del Estado y las políticas de privatización, de desregulación y descentralización de los servicios sociales, se emprendió la transformación educativa que se instituyó legalmente con la Ley Federal de Educación N° 24195 sancionada en 1993.

Las bases ideológicas de dicha ley, que constituye un nuevo marco legal organizador de la totalidad del sistema educativo argentino, surgen como una normativa orgánica general (Narodowsky, 1996). En este sentido, las escuelas argentinas sufren estas transformaciones. Las mismas generan su propia dinámica de cambio social y cultural atravesando por las tensiones constantes ente fuerzas que se contraponen en la lucha por conservar o transformar. Es por ello que resulta interesante indagar dichas dinámicas a través del análisis de las ideologías que las sustentan.

En este marco y considerando que las instituciones responden a los requerimientos del Ministro de Cultura y Educación dando sentido y significado a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Los organismos oficiales expresan que es indispensable tener en cuenta la concepción de hombre para establecer el elemento constitutivo de la educación actual. A su vez, manifiestan que la reforma deberá realizarse en el marco de una filosofía humanista, que impulse una visión antropológica, comunitaria y social, que sostenga a la necesidad de acercar la educación a la vida (Ministerio de Cultura y Educación: 1996). Por ello, en las instituciones escolares –escenarios en donde se enmarcan las políticas educativas y se toman las decisiones para la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales- se manifiesta el atravesamiento de sentidos e identidades. Los actores institucionales que conforman las escuelas hacen una versión singular de la transformación educativa y, para lograrla, se nutren de los modelos universales institucionales pero los transforman a través de un proceso en el que van imprimiendo significaciones, sentidos, condiciones objetivas. Como consecuencia, en las escuelas y en los proyectos educativos institucionales (PEI) la concepción de la educación es producto de la visión del mundo y de la vida.

De acuerdo con Susana Celman (1998), el Proyecto Educativo Institucional puede ser una propuesta donde lo educativo reside en “los logros que resulten de su implementación” y “en el modo de acción concreta, que implica la forma que adopta el

proceso mismo de su realización, en síntesis, un modo de concebir la escuela y sus actores, un espacio para la crítica, la participación y la cooperación”. Además, todo proyecto educativo es un proceso, un “esfuerzo de recreación y no de aplicación, una hipótesis de trabajo y no una afirmación de certezas, un producto de una historia y no de un hecho temporal”.

Los proyectos responden a una idea de hombre y una cosmovisión condicionada por las políticas educativas como proyección social, por ello es necesario que los docentes logran comprender y analizar dichas concepciones, en tanto su tarea de formar sujetos sociales.

Idea de hombre, fin de la educación y contenidos. Todo concepto verdadero de educación se asienta sobre la imagen de hombre que se quiere y se debe formar (Mantovani 1970). En este sentido, se intenta vislumbrar la idea de hombre que subyace en el PEI de la EGB. Si bien no está explicitada esta idea, ésta puede distinguirse a través de la lectura del “perfil del alumno” (PEI, 1999:10) Allí se menciona que el alumno debe ser *cooperativo, solidario, crítico, responsable de las normas de convivencia escolar y de la comunidad, participativo, sensible, con sentido de pertenencia*. Esta idea coincide con la expuesta por la Ley Federal de Educación (1993), en la cual subyace una concepción del hombre y mujer esencialmente inacabados, que se van transformando a lo largo de la vida, como personas, únicas e irrepetibles y trascendentes dado que poseen una dimensión espiritual y ética a la cual hay que atender. Ser social, producto histórico y miembro de una cultura particular que lo determina. Ser parte del concepto de un hombre que sepa razonar, hacer y ser; se busca una persona integral. Se aspira a formar un buen ciudadano, que sea autónomo y activo en la participación social; solidario, íntegro, cooperativo, que se adapte a los cambios, acepte su cuerpo, lo conozca, aprenda a cuidarlo, que desarrolle su sensibilidad artística y tenga una sólida formación ética y moral.

Moore (1995) señala que la educación “es un recurso que la sociedad utiliza para conseguir determinados fines” como son un modelo de sociedad a lograrse y un tipo de persona que se desea formar a partir de una idea de hombre. Una vez establecidos la idea de hombre y los fines de la educación, deberían seleccionarse contenidos educativos que se adecuen a los objetivos propuestos y colaboren con su realización.

En lo que respecta a los fines de la educación, éstos se desprenden de la lectura de los objetivos específicos del PEI (1999). Entre ellos se encuentran la idea de promover la participación solidaria de los niños en la escuela a través del diálogo, el intercambio y la

aceptación de las ideas diferentes. A esto se suma la idea de aceptar a los alumnos con diferentes capacidades intelectuales, conductuales, sociales, en un ambiente armónico y cordial. Además, se expresa que se debe “desarrollar autoconfianza en el rendimiento individual funcional y en la capacidad de comunicación y expresión”.

Las ideas que subyacen en estos enunciados se enmarcan en la corriente filosófica del personalismo, que sostiene que el hombre es una persona singular, única y trascendente; entonces, todo ser humano es digno en sí mismo por el hecho de haber nacido y no debe ser discriminado por motivo alguno. En los objetivos del PEI (1999) se hace especial referencia a la necesidad de respetar la diversidad cultural de los alumnos, proponiendo al igual que Mounier (1980), que ninguno tiene el derecho de avasallar a otras expresiones que también son válidas. Para la mencionada corriente, el hombre tiene una dimensión trascendente y a la vez es una persona íntegra. Esto mismo se refleja en el objetivo general que plantea el PEI (1999), donde se expresa que se busca la formación integral de niños y niñas, así como considerar las capacidades individuales y la participación solidaria y responsable; idea que coincide con la expuesta en el artículo 6° de la Ley Federal de Educación (1993) que aspira a que el hombre “se realice como persona en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa”.

En este sentido, se sostiene que se posibilitará la formación integral del alumno, su realización como persona en las distintas dimensiones –cultural, social, estética y ética– y el desarrollo de su capacidad para elaborar su propio proyecto de vida (PEI, 1999: 12). Así se reconoce la influencia del personalismo, que supone que se nace persona y que la educación favorecerá el desarrollo de las capacidades y aptitudes. Al respecto, Mounier (1980) afirma *“yo soy persona desde mi existencia más elemental y lejos de despersonalizarme, mi existencia encarnada es un factor esencial de mi fundamento (...) Yo existo subjetivamente, yo existo corporalmente, son una sola y misma experiencia”*.

El PEI (1999) también sostiene como objetivos específicos el desarrollo del sentimiento de lealtad y la colaboración con los adultos en el marco escolar y social, así como fomentar “el descubrimiento de su capacidad creativa y la valoración de la educación, el conocimiento científico y el pensamiento crítico como elementos al servicio de la persona y la sociedad. (pág. 15).

De este último subyace la idea existencialista de hombre, la cual en contraposición con el personalismo– considera que la persona se va a ir construyendo como tal a través de los aprendizajes, experiencias, vivencias; es decir, se aprende a ser persona

por medio de la educación. La persona primero existe y luego va construyendo su esencia a lo largo de su vida por medio de la educación; he allí su importancia como “elemento al servicio de la persona”. Además, se relaciona con la idea de educación del pragmatismo, el cual sostiene que ésta “será el desarrollo en el joven de las disposiciones y actitudes necesarias para la vida continua y progresiva de una sociedad, por medio del ambiente” (Dewey 1971:31).

Por otra parte, expresa la necesidad de guiar “el desarrollo progresivo de la autonomía para lograr una auténtica libertad de iniciativa, de elección y de aceptación” (PEI, 1999:15) Aquí subyace una idea de la Filosofía de la Existencia o Existencialismo Cristiano, referida a la libertad de elección del hombre para construir su naturaleza humana y su propio proyecto de vida. Otro de los objetivos propuestos por la escuela se enmarca en la filosofía Existencialista de Marcel (1968) y en el Personalismo de Mounier (1980), dado que contempla la idea de desarrollar actitudes de respeto y cuidado con el cuerpo, de valoración de la salud física y la prevención de enfermedades y accidentes” (PEI 1999:15).

Por último hace referencia a la necesidad de desarrollar capacidades para “la adquisición de los conocimientos básicos de las áreas curriculares, hábitos de estudio y de investigación” (PEI 1999:15). Aquí se puede observar la influencia positivista que otorga preponderancia a los conocimientos científicos en la educación como motor del desarrollo humano y social. Postula la idea de un alumno activo en la adquisición de saberes, donde no basta la transmisión de contenidos para el logro de los aprendizajes sino que se intenta desarrollar las capacidades de investigación. Como sostiene Dewey el camino para que el alumno logre aprender es su participación activa en los acontecimientos de la sociedad y en la resolución de diferentes experiencias presentadas por el docente.

2.17 La implementación de proyectos educativos

Al seguir avanzando en los aspectos estructurales y organizativos de la institución escolar, otro instrumento de relevancia muy destacado y que han sido fruto de nuevas modalidades de gestión en las mismas, son los proyectos educativos y de proyectos autogestionados autogestionados. Estos se generan y son producto del consenso entre la dirección y el grupo de docentes comprometidos con la institución escolar.

Su génesis es el resultado de un análisis institucional efectuado entre los diversos actores intervinientes directivos, docentes, alumnos y padres, en el cual se detecta la existencia de debilidades o problemáticas de diferentes aspectos a tratar tanto de índole

interno como externo a la organización escolar, es decir el contexto que rodea a la escuela, y que se deben enfrentar y brindar una solución para el avance de la institución, para el bienestar de sus miembros, alumnos y de toda la comunidad.

En los Programas y Proyectos de Investigación, en adelante PPI, llevados a cabo por nuestra directora Norma Martínez de Pérez durante más de 10 años nos permitieron trabajar con la temática relacionada de la gestión en las instituciones de enseñanza media de la ciudad de Río Cuarto en lo que respecta a los cambios producidos en la gestión de las organizaciones escolares y en su funcionalidad.

A continuación paso a mencionar y comentar los aspectos más significativos de los proyectos de investigación en los que abordamos la problemática mencionada precedentemente y dirigidos todos ellos por la Mgter. Norma Martínez de Pérez.

Se inició la investigación con el proyecto *“Desarrollo de los Recursos Humanos en la organización educativa formal: hacia un nuevo modelo de gestión (1.999/2.002)”*, en el mismo se analizó sobre los aspectos que tipificaban al nuevo modelo de gestión y el estado de su instalación en las Instituciones educativas de nivel medio. De ese análisis se detectó un comienzo de transformación y de algunas herramientas aportadas por la ley que sirven de sustento a cambios en el modo de gestionar las instituciones y en el comportamiento de las relaciones al interior del sistema educativo.

Como expresa la Mgter Norma Martínez de Pérez en su investigación... *“En realidad las transformaciones que observamos parten de supuestos de carácter filosóficos, socio económicos, psicológicos y pedagógicos, y no son casuales ni privativos de nuestra región sino que pueden transportarse a un proceso de democratización que surge en las últimas décadas y que da una nueva significación también a la lógica de las escuelas, dejando atrás las reglas fijas y estandarizadas, la sumisión y abnegación, e incursionando en un modelo en el que prima la expresión y las opciones privadas, recomponiendo el modelo de gestión, con una nueva dinámica institucional”*.

También se pensó que al reducir la rigidez de la organización y al cambiar por dispositivos flexibles y como en privilegiar la comunicación, trajo como consecuencia la abolición de la separación director-docente, descentralizando y compartiendo el poder con distinta distribución de la información, y con una mayor amplitud de la relación escuela, alumnos y padres.

Avanzando en la línea de trabajo y a los fines de su profundización se llevó a cabo el Proyecto “Estructura de autoridad y comunicaciones en las instituciones educativas de nivel medio” (2003/2004) en la investigación se observaron los cambios e innovaciones que se hubieran producido en el aspecto estructural y que afectaban a niveles educativos. Si tomamos el concepto de innovación citado por Aguerrondo (2001:77) efectivamente se produjeron actos deliberados de solución de problemas que surgen como respuesta a una necesidad, que implica una cuota de creatividad y en los que el equipo docente y directivo son los que llevan adelante el proceso.

Como resultado de la investigación, como expresa Norma Martínez de Pérez, *“surge que las nuevas configuraciones de la estructura de autoridad y comunicaciones se están modificando, con una tendencia de mayor flexibilidad aunque están todavía limitadas por la subsistencia de una estructura rígida, burocrática y lineal, lo que afecta también a las comunicaciones y sus soportes. Pero por sobretodo observamos que al cambio contribuía la existencia de un tipo proyectos que eran autogestionados por parte de la comunidad educativa con un importante impacto en la misma y con características propias”*.

Si tomamos como unidad de análisis los proyectos particulares desarrollados por los docentes y directores de la escuela y entendidos como *“herramientas de gestión que permiten pensar estrategias institucionales que incorporan la planificación y el desarrollo institucional, donde a través de la participación se generan instancias de mejoramiento y cambio institucional”* (Aguerrondo 2001:7). Al principio nos detuvimos en la observación de su planificación institucional pero avanzada la investigación notamos su inclusión en alguna medida, en el organigrama formal de la escuela.

La planificación es situacional, en el caso que nos ocupa, y abarca algunos aspectos de la escuela considerados necesarios para tratar en proyectos específicos; en ellos se distinguen nudos problemáticos y se proponen y diseñan estrategias de acción.

Considerando la importancia de este último hallazgo para continuar con nuestra línea de investigación sobre los cambios en la gestión de las instituciones de enseñanza media se presentó el proyecto también dirigido por la Mgter Norma Martínez de Pérez, denominado *“La autogestión de proyectos como instrumento de cambio en instituciones de enseñanza media (2005/2006)”*, en consecuencia como ella expresa, *“en realidad el hallazgo puntual vino a apoyar nuestra idea de que había un nuevo modo de gestionar las instituciones educativas con estructuras de autoridad y comunicaciones más flexibles y*

consensuadas y otro tipo de particularidades de relevancia para el cumplimiento de la programación formal”.

A su vez, al decir de Aguerro (2001:51) *“Al margen de la estructura manifiesta existe otra que es necesario develar para comprender en su totalidad los procesos y dinámicas de la organización. Sobre todo teniendo en cuenta que las instituciones escolares poseen colectivos de personas con intereses y objetivos variados con respecto a la institución y que es una realidad compleja y multidimensional en que ocurren diversos procesos y realidades”.*

También apoyo nuestra idea de investigación lo señalado por Braslavsky (2001:260) en *“La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad”* donde acota *“Si las características de los proyectos autogestionados pudieran corroborarse a través de la investigación sistemática sería posible identificar variables para las cuales generar políticas públicas no tradicionales, primero la transformación de normas rígidas, segundo la capacitación directiva, tercero la generación estratégica de cohesión de los equipos profesionales y cuarto la promoción de formas de capacitación para los profesores que les permitan desarrollar experiencias de aprendizaje fuera del propio sistema educativo”.*

A su vez, concordando con Braslavsky, (2001: 259) cita *“algunos ejemplos de innovaciones autogestionadas que se han sostenido a lo largo del tiempo y que han logrado producir un fuerte impacto en la formación de las competencias de los estudiantes y en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades. Hace referencia a un establecimiento agrotécnico en un pequeño pueblo de 1500 habitantes de la provincia de Chubut , que a partir de la incorporación del concepto de proyecto supervisado en el último año promovió el aprendizaje de cultivo en invernaderos y logró que luego varias familias los organizaran en sus predios cambiando sus hábitos alimentarios en una zona desértica. Otro caso que presenta es el de un colegio secundario en la provincia de Santa Fe, que a partir de una investigación en las clases de Biología, descubrió que el agua de su ciudad, La Ramona estaba contaminada. A partir de ese descubrimiento inició un proceso que a lo largo de diez años concluyó con la potabilización del agua del lugar”.*

Complementando más esta idea y al decir de Norma Martínez de Pérez *“podemos mencionar que hasta hace pocos años las acciones llevadas a cabo en los colegios de enseñanza media se realizaban solamente de acuerdo a objetivos bajados desde la superioridad. Ellos tenían la particularidad de corresponder a un organigrama formal, ser uniformes para todas las instituciones (excepto algunos matices particulares*

que imprimía la personalidad de sus intérpretes) y ser poco permeables al cambio toda vez que se requería su cumplimiento estricto”.

Los datos recogidos han permitido presentar un tipo de proyectos con características diferentes, que dan lugar a un cambio significativo en la gestión de las instituciones. Coincidimos con Brovelli (2001: 53) en que *“el sistema educativo se encuentra inmerso en un proceso de cambio global... solo se tienen referencias parciales acerca de los efectos de este cambio y menos aún, datos que provengan de investigaciones sobre terreno”.*

También Poggi (en Tenti Fanfani 2003: 108) dice que *“Son incipientes los diagnósticos sobre las prácticas institucionales cotidianas así como de las condiciones materiales que deben acompañar los cambios de representaciones y prácticas”.* Es por lo desarrollado y como equipo de investigación, nuestro aporte aunque pequeño debido al ámbito de observación, puede empezar a mostrar la problemática de la vida escolar.

En primer lugar consideramos que los proyectos autogestionados surgieron ante el planteo de una dicotomía entre el currículo de cumplimiento obligado y el desafío de encontrar caminos alternativos para la solución de problemas sobrevenientes que no son incompatibles con el primero sino alternativas para construir propuestas educativas integrales.

Creemos que los proyectos autogestionados, como lo expresa Norma Martínez de Pérez, *“son una poderosa herramienta con que cuentan las instituciones para motorizar necesidades puntuales. Tienen la ventaja de poder manejar el tiempo necesario para su ejecución, la inclusión de las personas para llevarlos a cabo y los alcances y límites para cubrir las necesidades que se proponen”.*

No tienen apoyo económico de la superioridad sino que tienen que auto financiarse y las personas que lo componen tampoco tienen incentivos financieros. Son un puente entre el currículo formal e informal y son útiles para crear relaciones personales e institucionales instalando un trabajo conjunto de la comunidad educativa. Sirven para incluir la comunidad nuclear (alumnos, docentes y directivos) y la externa (padres-comunidad) creando un accionar conjunto de recorridos didácticos complementarios. Sus circuitos de autoridad están centrados entre directores y profesores habiendo una delegación de la autoridad del director a los profesores que ejecutan acciones puntuales, apoyados por comunicaciones horizontales y presenciales. No se observan poder y control

compartido por alumnos ni padres, por lo que queda la dirección y coordinación de los mismos en las personas responsables de las instituciones.

Continuando con lo que expresa nuestra directora del proyecto de investigación... *“del registro de nuestros antecedentes de investigación sobre el tema, surge la presencia de un modo distinto de gestión en los últimos años. Se sostiene en un abanico de características de gestionar el colectivo en su conjunto entendiendo por tal a la comunidad educativa. Hacerlo más allá de un modelo preestablecido, y en esencia buscar en la institución escolar una forma distinta de hacer que pase solo de ser un organismo de control de un programa, para incluir las necesidades presentes, parecen ser algunas de las características de estos proyectos. En este nuevo gestionar, la autoridad se ejerce desde el rol formal de director o desde áreas específicas tuteladas por los profesores a cargo y sostienen un “modus operandi” y un fin que contienen la presencia de un cambio sustantivo. Vemos el surgimiento de una nueva metodología de intervención desde nuestro lugar de investigadores. Diseño e intervención (metodología y acción) teniendo en cuenta las posibilidades del sistema son en sí mismos un primer y potente desafío de gestión, diseño por supuesto restringido e inacabado por la reciente instalación de este tipo de proyectos. La descripción de la historia de la gestación de los proyectos como de su formación, desarrollo y resolución ha mostrado la existencia de un grupo mayoritario creado por instancia de los profesores a cargo de las áreas implicadas directamente en la problemática a solucionar (disciplinaria, de aprendizaje, etc.), con apoyo de la dirección de los establecimientos.”*

Asimismo, los datos recogidos durante el proceso de la investigación han mostrado la presencia de actitudes favorables al desarrollo de los proyectos autogestionados, lo que resulta coherente con la finalización de lo proyectado y la repetición en un número importante de años sucesivos, con una tendencia creciente en su instalación.

La exploración de las características de los proyectos autogestionados ha permitido observar en relación a las temáticas de su abordaje que:

1) Predominan los de carácter pedagógico ya que por institución analizada al menos se encontró uno por año.

2) Hay diferencias entre las instituciones de gestión pública y privada y nivel socioeconómico de la población alumna en cuanto a la problemática que tienden a solucionar, es decir urgencias que hacen al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, fines institucionales inmediatos o de carácter complementario a lo educativo. Por ejemplo

en las poblaciones de nivel socioeconómico alto y medio alto los proyectos autogestionados son de carácter preferentemente asistencial (ayudar a CARITAS, geriátricos, etc.), tratando a través del desarrollo de los mismos de inculcar valores en los distintos actores intervinientes. En cambio en los de nivel socioeconómico de bajos recursos, que coinciden con instituciones de gestión pública y de áreas geográficas periféricas los proyectos tienden a cubrir carencias de materiales para realizar actividades y prácticas, contener a alumnos que tienden a la deserción, dar respuestas a diversas necesidades, etc.

Al respecto Tedesco 2001, en Tenti Fanfani (2003:11) dice *“De entre los problemas que se presentan están la falta desde lo institucional de las condiciones sociales necesarias para sostener la escolarización de los adolescentes y jóvenes provenientes de contextos carenciados”*. Nosotros, expresa Norma Martínez de Pérez, sostenemos que los proyectos autogestionados vienen a cubrir carencias del sistema formal para la completitud de los aspectos de escolarización necesarios, para que la institución cumpla efectivamente su cometido en la realidad de las escuelas.

La observación de campo nos permitió detectar los objetivos de los proyectos autogestionados y que se puedan identificar o “aislar las necesidades de los colegios de población de bajos ingresos, aspectos como ser la de retención escolar o cumplimiento de actividades por falta de materiales para prácticas escolares, apoyo de contención familiar o afectiva, ayudas en aspectos pedagógicos, etc.

Esto está en última instancia apoyado en la idea de contar con una política sostenida (con sus correspondientes recursos políticos, económicos, tecnológicos, etc.) para construir una sociedad que garantice la igualdad de oportunidades en materia de conocimiento. Otro aspecto importante de la investigación está en poder presentar concretamente la problemática para que desde la superioridad se pueda atacar o corregir.

“La experiencia indica nos dice (Tenti Fanfani 2003: 20) que la mera existencia de la oferta escolar (o de la obligatoriedad ahora por ley agregamos nosotros) no es condición suficiente para su plena funcionalidad, ya que la escolaridad y mayoritariamente en este nivel por la edad de la población implicada varía fuertemente en función del lugar que ocupan las familias en la estructura de distribución de los ingresos. En otras palabras el éxito o fracaso de la institución escolar depende de la capacidad que tengan las instituciones para adecuar los contenidos y dispositivos didáctico-pedagógicos a la población alumna. Se trata de desplegar toda la capacidad de innovación de que son

capaces para adecuar la oferta educativa a las diversas condiciones de sus estudiantes y de su contexto social (familia, comunidad, organizaciones sociales, etc.).

Otro aspecto importante que hace a la funcionalidad organizacional es que la generación de proyectos deja librado a los docentes la movilización de sus propios recursos (vocación, compromiso, voluntad, etc.) para hacer frente en forma colectiva a los problemas cotidianos que deben resolver y es una herramienta importante de cambio.

CAPITULO III

3. Metodología

3.1 Contexto

El presente trabajo de TM se plantea como una investigación que da espacio a un estudio de tipo exploratorio de carácter cuali-cuantitativo descriptivo realizado a las respectivas instituciones educativas de nivel medio de la ciudad de Río Cuarto y como fruto de las numerosas investigaciones a través de los proyectos de investigación que se han llevado a cabo durante estos últimos años.

Metodológicamente se trata de un estudio exploratorio-descriptivo que busca identificar la configuración y factores de promoción de los proyectos educativos.

Se trabajó con una exploración en base de datos primarios. Posteriormente se elaboraron entrevistas semiestructuradas a directores de los establecimientos educativos, del 50% de los establecimientos de Río Cuarto, siendo este porcentaje la de 40 establecimientos escolares, esta observación se fue efectuando durante varios periodos consecutivos y ampliando como también profundizando, las líneas de investigación comenzando desde el año 2005 hasta el año 2008 ⁸.

Se seleccionó una muestra intencional, debido a que se detectaron proyectos y segundo porque se contactaron colegios en los que hay un buen nivel de respuesta, pero asegurando la variedad y cantidad de información a obtener.

El cuestionario se orientó a obtener datos de hasta dos de los principales proyectos puestos en marcha por la institución educativa realizados desde la promulgación de la ley 24.195/93.

Se indagó también en las instituciones que no tienen proyectos educativos o tienen un menor desarrollo para saber sus causas.

Las preguntas del cuestionario recabó información sobre:

- Los factores externos actuantes en la generación del proyecto.

⁸ PPI aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, cuyo título es "La autogestión de proyectos como instrumento de cambio en las instituciones de enseñanza media" Directora Norma Martínez de Pérez, año 2005/2006

- Los factores internos que promovieron la generación del proyecto.
- Las estrategias empleadas para la realización del proyecto (trabajo en grupo o equipo, reuniones (lugar, frecuencias, etc.).
 - Las características de los actores (director de las instituciones, personal docente, alumnos, padres, y otros si los hubiere).
 - La medida de participación de los actores (quienes toman las decisiones, como es la colaboración que prestan, cuanto es el tiempo de que disponen) .
 - El tiempo de ejecución del proyecto.
 - Los resultados que derivaron de su realización y medida de su impacto.
 - La posibilidad de transferencia a otros contextos.

Todos estos puntos son motivos de ajustes al momento de la realización de las encuestas y por bloques de preguntas según corresponda. Se incluyeron preguntas cerradas pre-codificadas, así como otras abiertas, destinadas a recoger información cualitativa.

Entre los aspectos a destacar podemos señalar los siguientes:

- Características de los directores de las instituciones (edad, acceso al cargo por concurso o antigüedad) y de sus docentes (cantidad de colegios a los que asisten, etc.).
 - Características del equipo de trabajo y sus capacidades.
 - Relación o interacción entre alumnos y padres.
 - Normas con las que se manejan.
 - Valores en los que se apoyan.
 - Características de las instituciones (públicas o privadas, años de creación, zona donde están situadas y características socioeconómicas del alumnado convocante).
- Recursos económicos con que contaron para los proyectos (origen, montos, etc.)
 - Capacitación a la que tuvieron que acceder.
 - Prácticas de trabajo.
 - Configuración de la estructura de autoridad.
 - Configuración de la estructura de comunicaciones y sus soportes.

3.2 Los instrumentos, actores y procedimientos

Entre las tareas a realizadas para el logro del objetivo de esta TM se utilizó como metodología lo siguientes instrumentos: observación directa y situacional, entrevistas a los actores intervinientes, (directivos, docentes, alumnos), donde se efectuó el relevamiento de los aspectos o diferentes factores que son significativos de la estructura organizacional de cada institución y a la modalidad de como se efectuó la coordinación de los diferentes proyectos, también se llevó a cabo un análisis de los proyectos específicos implementados, su relevancia para la escuela e identificando sus particularidades y tipologías, todo esto a través de la realización de una base de datos, con la utilización de un software estadístico específico para un análisis multivariado SPSS 11.5 y efectuar un análisis de los resultados cualitativos y cuantitativos.

Los datos se obtuvieron a través de dos tipos de instrumentos, uno entrevista a los actores claves, siendo éstos los directores de las diferentes instituciones educativas de nivel medio, tanto de gestión pública como privada, privadas y privadas con sistema de gestión pública de la ciudad de Río Cuarto. La motivación fue contactar a directores primeramente, debido a que el organigrama formal son los referentes principales de la gestión, teniendo en la estructura lineal la responsabilidad de llevar adelante la marcha de las instituciones educativas a su cargo. En esta instancia, se buscó la incidencia de los directores sobre los proyectos autogestionados y los aportes en las distintas etapas de desarrollo de los mismos, como así también poder observar si existe cambio en la forma de gestión actual con la modalidad de gestión tradicional.

Metodológicamente se elaboraron dos instrumentos, de los cuales se quiso corroborar la existencia, tipo, ubicación y período de ejecución de los proyectos educativos para luego estudiar sus diversos aspectos. Es por ello que se realizó una encuesta por cuestionario la que en su enunciado mencionaba lo que entendíamos por este tipo de proyectos para luego requerir tres tipos de datos: Nombre del proyecto, finalidad del mismo y período de inicio y finalización. Se seleccionaron 20 establecimientos educativos de los cuales fueron diez públicos y diez privados de la ciudad de Río Cuarto, previamente se había trabajado con sus docentes a los fines de tener mayor certeza de las posibilidades de su respuesta.

Estas encuestas fueron tomadas y los datos obtenidos son los que se utilizaron en el PPI aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, bajo el título es “La autogestión de proyectos como instrumento de cambio en las

instituciones de enseñanza media” y cuya Directora es Norma Martínez de Pérez, año 2005/2006.

A su vez, se prosiguió con el cuestionario diseñado se orientó a obtener datos institucionales, de creación, conformación del grupo de gestión y realización, objetivos e impacto de los mismos, de la cultura organizacional, liderazgo, comunicación, etc. La encuesta utilizada para la recolección de datos se puede observar en el anexo I, siendo el modelo que se utilizó en el PPI de investigación mencionado anteriormente.

En un primer bloque de preguntas indaga acerca de las características de la institución comprendiendo en ello el tipo de gestión, las características de la institución, las características socioeconómicas del alumnado y los datos personales del entrevistado.

Un segundo bloque solicita información acerca del título del proyecto, su historia de gestación, y en un tercer bloque se pregunta en relación a las características de los actores que conforman el proyecto, duración del mismo, lugar de reuniones, frecuencia de las reuniones, participación de los actores, tiempo de dedicación y normas con las que se manejaron para el logro del mismo.

El cuarto y último bloque registra los resultados que derivaron de su realización, a quienes impactó, los recursos que se utilizaron, la capacitación a la que tuvieron que acceder los actores y el tipo de comunicación con que se manejaron.

En todos los bloques se incluyeron preguntas cerradas pre codificadas así como otras abiertas destinadas a recoger información cualitativa.

3.3 Identificación de los proyectos

La primera indagación tendió a detectar en las instituciones educativas lo que identificamos como proyectos educativos y también los autogestionados, por lo tanto el primer objetivo estuvo dirigido a enmarcar las respuestas en las características de los proyectos motivo de nuestra indagación. Se solicitó como primera condición que los proyectos a seleccionar fueran Instrumentos de cambio significativo, queriendo con ello que fueran indicadores de “alto impacto para quienes estaban direccionados los resultados”.

Como segunda consigna se solicitó que fueran proyectos realizados a instancias de la propia institución. Siendo esta una de las características principales de los proyectos

autogestionados, es decir, que desde el comienzo y durante todo el proceso no estuviera presente el mandato formal del Ministerio u otra instancia ajena a la autodeterminación de los propios agentes de la comunidad educativa.

Como ultimo criterio de ponderación solicitamos que fueran generados por los propios agentes de la comunidad educativa.

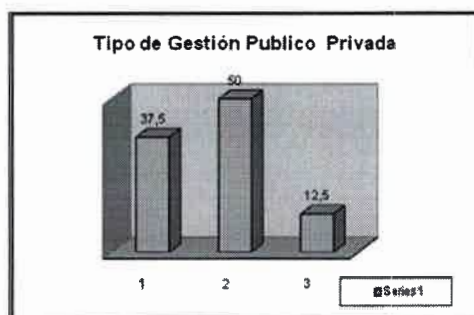
CAPITULO IV

4. Resultados de la investigación

En la ciudad de Río Cuarto, al momento de la toma de la observación, se encuentran instituciones de nivel medio las cuales están repartidas prácticamente en forma igualitaria entre instituciones de gestión pública por una parte, instituciones de gestión privada, y de gestión privada con participación pública por el otro.

Luego de efectuadas las entrevistas a los distintos directivos y docentes, y en relación a las respuestas del primer bloque de preguntas, cuyo objetivo estuvo dirigido a caracterizar e identificar a las instituciones motivo de análisis. Esto es importante a los fines de determinar la población y a su vez encontrar rasgos particulares en cada una de ellas y diferenciar su dinámica. Comprender el impacto de los proyectos educativos en la gestión y así poder sumar distintos aspectos configurantes de cada institución escolar y comparar entre unas y otras.

La primera pregunta da cuenta del carácter y tipo de gestión; se tomaron para el análisis un número representativo de instituciones tratando de que se observaran escuelas de los distintos tipos de gestión en partes proporcionalmente iguales a los fines de poder efectuar comparaciones de sus particularidades y diferencias.



Del presente gráfico se puede observar que la columna 1 son establecimientos de Gestión Pública con un 37.50%, la columna 2 Gestión Privada pero aportes Público y la columna 3 de Gestión Privada exclusivamente.

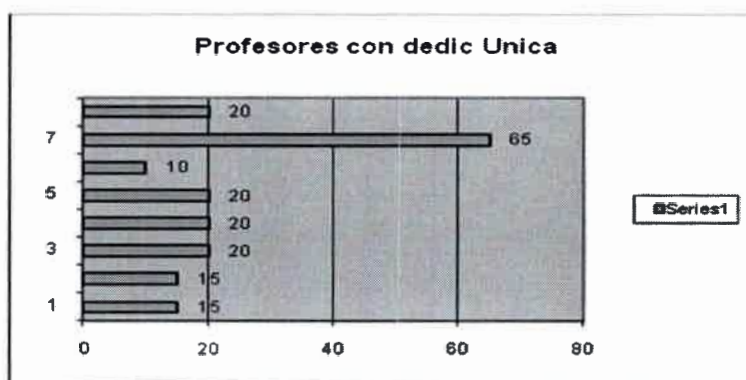
La segunda pregunta se refiere al año de creación encontrando un 15% con 1 a 10 años y un 85% de 11 a 30 años de antigüedad. Haciendo el cruce con otras variables no

encontramos diferencias en este indicador que incidieran en particularidades de sus proyectos autogestionados.

La tercera pregunta indagó sobre los datos del entrevistado, en todos los casos fueron los directores de las instituciones, sobre la edad el 100% se encuadró entre 31 a 50 años, el acceso al cargo fue en el 62,50% por concurso y un 37,50% por antecedentes y la antigüedad en la institución estuvo entre el 62,50% que tenía entre 1 y 10 años y u 32,50% entre 11 y 30 años.

Acceso al Cargo		%
Por Concurso		62,50
Por Antecedentes		37,50
	Total	100,00

En relación a si los docentes tenían dedicación única a ese colegio o no, respondieron que un 90% que la proporción era de 10 a 20 % de docentes de dedicación única y un 80 a un 90% con dedicación en varios colegios, solo en un 10% la proporción fue de un 65% de dedicación única y un 35% a dedicación a varios colegios. En el caso de colegios privados que tienden a una retención de profesores exclusivos y a otorgarles capacitación específica.



Este indicador dio que los colegios con mayor número de profesores con dedicación solo a ese establecimiento tenían un mayor número de proyectos autogestionados alrededor de seis proyectos, y cubrían todos los tipos de proyectos es decir

institucionales, pedagógicos y sociales y los otros establecimientos entre dos a cuatro como máximo priorizando solo algunos tipos de proyectos.

La cuarta pregunta se refería a las condiciones socioeconómicas del alumnado, un 75% de las instituciones encuestadas tenía alumnado de clase media, media baja y baja, y un 25 % del alumnado de clase alta o media alta. Esta variable pasó a tener relación con el tipo de proyectos, dado que al tratar la pregunta siguiente vamos a observar la problemática.

Continuando con otro grupo de preguntas, estuvieron dirigidas a observar el tipo de proyectos que se llevaban a cabo, a los fines de observar su correspondencia con nuestro enunciado de proyectos autogestionados, como así también el abanico de propuestas institucionales.

La pregunta con respecto al título del proyecto y sus respuestas nos permitieron establecer tres tipos de proyectos:

- 1- los Institucionales, que se corresponden con distintas demandas de la comunidad educativa y van desde problemáticas personales de los alumnos a corregir por ejemplo, embarazos tempranos, falta de orden, indisciplina, o a apoyar por ejemplo torneos o viajes pedagógicos entre otros.
- 2- Pedagógicos, estos se refieren a problemas de aprendizaje, desarrollo de competencias laborales, tutorías, etc. y
- 3- Actitudinales como ser desarrollo de valores, conductas sociales, participaciones, etc.

Ahora bien, si relacionamos el tipo de proyectos con las condiciones socioeconómicas del alumnado y el carácter del mismo encontramos que:

- 1- en los colegios de carácter privado y condiciones socioeconómicas altas y medio alta, el tipo de proyectos llevados a cabo son de tipo institucional y actitudinal, y de características asistenciales por ejemplo, ayudar al hogar de ancianos, a la ciudad de los niños, al parque ecológico, colaborar en eventos musicales y por otra parte también pedagógicos es decir, dotar de habilidades a los alumnos para aprender en una lengua distinta a la propia, y
- 2- en los colegios de carácter público o privado de gestión pública y condiciones socioeconómicas media o media baja, el tipo de

proyectos llevados a cabo son de tipo institucional como ser, solucionar problemas de conducta, convivencia, escuela limpia, desarrollo de competencias para acceder al trabajo, etc. o pedagógicos como tutorías, estrategias de aprendizaje.

La diferencia está en que en los segundos: en primer término, las necesidades son más urgentes e importantes para las personas y la vida institucional, viniendo a completar aspectos importantes de la marcha de la institución y en segundo término, que todos incluyen lo pedagógico, aunque en algunos casos fue en segundo lugar, pero la problemática de este carácter es de importante resolución.

En cuanto al número de proyectos realizados en cada institución observamos que en los últimos años se han realizado de dos a seis proyectos, algunos anuales y otros que se van repitiendo todos los años.

La siguiente pregunta correspondió a si existieron factores externos para la creación del proyecto y en un 65% respondieron que si y manifestaron cuales eran esos factores “el contexto sociocultural, el cultivo de valores como ser el respeto, solidaridad, y las demandas de los alumnos y sus familias, realizar acciones para la sociedad, participar de las jornadas de los alumnos con sus familias, realizar acciones para la sociedad, participar de las jornadas de matemáticas, crisis familiares y sociales”. Un 35,50% manifestaron que no fueron factores externos sino netamente internos lo que motivaron los mismos, como ser “problemas de disciplina, orden, respeto, etc.”.



Otra de las preguntas versaba sobre si hubo factores internos que motivaran la creación del proyecto en un 100% contestaron que si y agregaron cuales eran, y

fundamentaron como ser “la necesidad de dar solución a la demanda social y extracurricular del colegio, motivación de docentes ante la problemática por embarazos tempranos en las alumnas, espacio institucional que lo permitió, la falta de orden institucional y como corregirlo, mejor conservación del establecimiento ante paredes rayadas y sucias, organización de viajes educativos para aplicar lo aprendido, por inquietud de los profesores”. Se observa una correspondencia entre los que contestaron también que hubo factores externos, porque consideraban que la creación es una sumatoria concurrente de los dos factores.

La cuarta pregunta trataba sobre los antecedentes de la gestación del proyecto, con esto se busca que desarrollen las diversas circunstancias de la creación y de la toma de conocimiento, lo más amplia posible del tema que lo generó. En cada uno de los proyectos contaron por ejemplo, en el proyecto referido a problemas de disciplina y observando que había un gran número de alumnos con amonestaciones y que esto, no frenaba la problemática, se reunieron un grupo de profesores liderados por la cátedra de ética, a los fines de tratar de resolver el problema. El Proyecto de Tutorías se crea para apoyar a los alumnos con problemas familiares por ejemplo por padres divorciados, fallecidos, etc.

La quinta pregunta trataba la cantidad y características de los actores que conforman el proyecto, esta se realizó para poder observar a cuantas personas comprendía. Esta se subdividía en: a) número de profesores intervinientes, con esto existió una variación de hasta 5 personas un 40%, de 6 a 20 personas un 40% y más de 20 personas 10%. La cantidad de profesores varió debido a si intervenía una sola asignatura o varias. b) Número de padres solo en un 30% de proyectos participaron los padres y a su vez subdivididas en un 15% algunos, y el otro 15% todos. c) Número de alumnos, ésta pregunta la debemos dividir por una parte en relación a la intervención de los alumnos en la ejecución (no en la idea ni en la coordinación del proyecto) solo hubo un 50% y en relación hacia quienes estaba dirigidos respondieron que en un 100% si bien en algunos caso eran todos los cursos y en otros algunos.

Existieron proyectos que colaboraron personal administrativo y preceptores en los cuales eran de contenido institucional total por ejemplo, problemas serios de disciplina de los alumnos. Recordemos que todos estos datos son los obtenidos del Proyecto de investigación aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, cuyo título es “La autogestión de proyectos como instrumento de cambio en las instituciones de enseñanza media” siendo su Directora Norma Martínez de Pérez, año 2005/2006.

Analizando la relevancia de los proyectos educativos para resolver las problemáticas de la vida escolar, Inés Aguerrondo (2001) nos dice, *“trabajar con proyectos es hoy una tarea de todos los que formamos parte de instituciones educativas. Ya no solo le cabe a los directores asumir la responsabilidad de la elaboración de los proyectos institucionales, son los docentes y la comunidad educativa los que irán, asumiendo cada vez más la responsabilidad por el desarrollo y los resultados de los proyectos”*. Acá la autora mencionada se refiere a los PEI pero la idea es comprensiva a estos proyectos menores en abarcabilidad pero de importancia cada vez mayor, que coinciden con las características apuntadas y que en su mismo sentido éstos colaboran a la consecución del PEI.

La sexta pregunta trataba sobre la duración de los proyectos un 50% respondió que era de un año de duración y el resto que también era anual pero que se repetía todos los años ya que son la razón de ser de los mismos, por ejemplo, viajes educativos, jornadas de matemáticas, tutorías, etc.

La pregunta séptima es, donde se efectuaban las reuniones para llevar a cabo el proyecto, en un porcentaje del 85% contestaron que en el colegio y en los tiempos escolares y solo un 12,50% manifestaron que era fuera del colegio pero también dentro de los tiempos escolares, este último caso comprendió los proyectos de tipo social, cuyas ayudas eran a geriátricos, institutos de menores, etc. a donde debían concurrir. La frecuencia habitual fue de 1 o 2 días semanales de reuniones.

Con respecto a la participación de los actores, se corroboró al observar el sistema de estructura de autoridad que sobrellevan los equipos autogestionados toda vez que si generaban cambios en las instituciones, en este aspecto transformaban el organigrama funcional. De la cual se subdividió de la siguiente forma: como primera pregunta a) ¿quien ejercía la autoridad y liderazgo?, la respuesta fue la siguiente, en un 50% entre directores y profesores contestaron en forma compartida, en un 40% contestaron por profesores únicamente, y en un 10% respondieron directores solos. Esta observación, fue muy importante toda vez que en investigaciones anteriores habíamos observado que los directivos llevaban adelante en forma exclusiva, la dirección de las instituciones a su cargo.

En el caso de los proyectos autogestionados, cuando son de carácter institucional la autoridad y el liderazgo es compartido entre la dirección y el grupo de profesores corresponsables.

En el caso de proyectos puntuales, de áreas específicas, como ser en el caso de proyectos que contemplen torneos de matemáticas, viajes de geografía, etc. son los profesores de esas áreas con exclusividad los que están a cargo. También la coordinación la realizan, los que generaron la idea o a los que deriva la responsabilidad en la ejecución, por ejemplo, en cuestiones de aprendizaje psicopedagógico, asesores pedagógicos, etc.

La inclusión del alumnado no fue en la generación de los proyectos, haciendo solo referencia a ellos, como a quienes estaban dirigidos, para solucionar sus problemáticas. Por tanto, la idea del equipo de que a los alumnos se los incluía en las acciones de funcionalidad y consenso, para llevar adelante cambios en el circuito de autoridad, no se encontró.

Continuando con las preguntas que se efectuó fue, b) ¿de quien nació la idea?, y como respuesta se obtuvo que la idea surgió en solo los directores en un 33%, conjuntamente directores y profesores en un 50% y profesores solamente en un 17%. Lo que se observa, que la idea de surgimiento de los proyectos, surge principalmente de la participación de ambos actores, directores y profesores, siguiendo por su porcentaje los directores.

Con respecto a la pregunta c) ¿con que normas se manejan?, pensamos que un indicador importante para marcar la existencia de este tipo de proyectos son las características de normas regulatorias propias. De la observación, el 90% respondió que con criterios propios de los gestores de proyectos autogestionados, solo un 10% comentó que eran criterios institucionales correspondiendo a un colegio privado, cuyos proyectos respondían a horas dedicadas para asistencias sociales a grupos carenciados. En este caso, no reunían los proyectos de esa institución todas las características de proyectos autogestionados. Seguidamente se preguntó d) ¿a quién impactó la realización de los proyectos?, respondiendo que a un número importante de personas acorde a los objetivos planteados en el mismo. Con respecto a la e) ¿recursos económicos con que contaron? los orígenes de los mismos fueron, no institucionales, recogidos por el grupo y de muy bajo costo para llevarlo a cabo, a excepción de uno de un colegio privado.

También se indagó con la siguiente pregunta f) ¿cómo fueron las comunicaciones? contestando que un 80% de las instituciones escolares mencionaron que sus comunicaciones se producen mayormente de forma oral y en un 20% las comunicaciones escritas. También un 100% mencionó que eran presenciales y un 20% incluyeron también a las no presenciales. En cuanto a la dirección manifestaron que las

comunicaciones eran ascendentes y descendentes en partes iguales y en un 100% horizontal. Este último aspecto, es muy importante para mostrar círculos flexibles y transversales de comunicaciones, que no coinciden necesariamente con el organigrama formal.

4.1 Interpretación de los Resultados

4.2.1 Aspectos generales

Hasta hace pocos años, las acciones llevadas a cabo en los colegios de enseñanza media, se realizaban solamente de acuerdo a objetivos bajados desde la superioridad. Ellos tenían la particularidad de corresponder a un organigrama formal, ser uniformes para todas las instituciones, excepto algunos matices particulares que imprimía a su gestión dado por la personalidad de sus directivos y ser poco permeables al cambio toda vez que se requería se cumplimiento estricto.

Los datos relevados han permitido observar un tipo de proyectos con características diferentes, y también se ha producido un conjunto de datos que permitirá a futuro explorar con mayor detenimiento sus características, dinámica y posibilidades de cambio, cuestiones verdaderamente significativas en relación a la funcionalidad organizacional.

Algunas cuestiones significativas encontradas en el análisis tenemos en primer lugar consideramos que los proyectos autogestionados surgieron ante el planteo de una dicotomía entre el currículo de cumplimiento obligado y el desafío de encontrar caminos alternativos para la solución de problemas sobrevinientes que no son incompatibles con el primero sino alternativas para construir propuestas educativas integrales.

Como expresa Norma Martínez de Pérez, en el Programa de investigación PPI aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, cuyo título es “La autogestión de proyectos como instrumento de cambio en las instituciones de enseñanza media” en el cual es Directora, años 2005/2006.

“Se puede observar que los proyectos autogestionados son una poderosa herramienta con que cuentan las instituciones educativas para motorizar necesidades puntuales y de su contexto. Tienen la ventaja de poder manejar el tiempo necesario para su ejecución, la inclusión de las personas para llevarlos a cabo y los alcances y límites para cubrir las necesidades que se proponen cubrir. No tienen apoyo económico de la

superioridad sino que tienen que auto financiarse y las personas que lo integran tampoco tienen incentivos financieros para estos proyectos, pero no hemos recogido de sus autores limitantes a la hora de su ejecución que surjan de este aspecto. A su vez, se puede ver que son un puente entre el currículo formal e informal y son útiles para crear relaciones personales e institucionales instalando un trabajo conjunto de comunidad educativa. Los mismos sirven para incluir a la comunidad nuclear compuesta por alumnos, docentes y directivos y la externa como padres y comunidad en general, creando un accionar conjunto de recorridos didácticos complementarios que actúan para el aprendizaje de todos sus actores intervinientes. Por otra parte, sus circuitos de autoridad están centrados entre directores y profesores existiendo una delegación de la autoridad del director a los profesores que ejecutan acciones puntuales, apoyados por comunicaciones horizontales y presenciales. No se observan poder y control compartido por alumnos ni padres, por lo que queda la dirección y coordinación de los mismos en las personas responsables de Curriculum formal por lo que al respecto no se encuentran otros avances.”

Por otra parte, agrega como antecedente que *“De las investigaciones y del registro de nuestros antecedentes sobre el tema, surge la presencia de un modo distinto de gestión a partir de la ley 24195/93, más precisamente en los últimos años donde se observa más autonomía en la gestión de las instituciones. Se sostiene un abanico de características de gestionar el colectivo en su conjunto entendiendo por tal a la comunidad educativa. Hacerlo más allá de un modelo preestablecido y en esencia buscar en la institución escolar una forma distinta de hacer que pase solo de ser un organismo de control de un programa, para incluir las necesidades presentes, parecen ser algunas de las características de estos proyectos. En este nuevo gestionar la autoridad se ejerce desde el rol formal de director o desde áreas específicas tuteladas por los profesores a cargo y sostienen un modus operandi y un fin que contienen la presencia de un cambio sustantivo”.*

Se observa el surgimiento de una nueva metodología y como expresa Blejmar (2005), *“Las metodologías empleadas en los nuevos proyectos, los dispositivos de intervención, no son solo medios que se justifican en los fines, sino analizadores que “hablan” ideológica y valorativamente de una nueva pedagogía institucional”.* Diseño e intervención, teniendo en cuenta las posibilidades del sistema son en sí mismos un primer y potente desafío de gestión, diseño por supuesto restringido e inacabado por la reciente instalación de este tipo de proyectos.

Continuando con lo que expresa Norma Martínez de Pérez, *“la exploración de algunas características de los proyectos autogestionados ha permitido observar una*

homogeneidad considerable en lo relativo a las temáticas de abordaje. En este rubro predominan las de carácter pedagógico toda vez que por institución analizada encontramos al menos una de este tipo, también se encontró el tratamiento de problemáticas asistenciales en los colegios de nivel socioeconómico alto y medio algo y de orden institucional y desarrollo de actitudes del alumnado preferentemente en los otros niveles socioeconómicos”.

La descripción de la historia de la gestación de los proyectos como de su formación, desarrollo y resolución ha mostrado la existencia de un grupo mayoritario creado por instancia de los profesores a cargo de las áreas implicadas directamente en la problemática a solucionar como se disciplinarias, de aprendizajes, etc. con apoyo de la dirección de los establecimientos.

Los datos relevados han mostrado la presencia de actitudes favorables dados e instalados en sus propias culturas organizacionales y favorables al desarrollo de los proyectos autogestionados, lo que resulta coherente con la finalización de lo proyectado y la repetición en un número de años sucesivos. Estos datos han permitido apuntar hacia una tendencia creciente en la instalación de proyectos autogestionados en muchísimos establecimientos escolares, lo que queremos dar a conocer en el presente trabajo de maestría. Se puede observar, a continuación en la siguiente planilla que se pudo obtener como resultado de las investigaciones realizadas en el PPI citado, los diferentes proyectos que se han implementado y puesto en práctica en las distintas instituciones educativas de la ciudad y de gestión pública y privada.

Planilla de Proyectos implementados Actitudinales, Pedagógicos e institucionales.

Actitudinales Nombre Proyecto	Pedagógicos Nombre Proyecto	Institucionales Nombre Proyecto
“Proyecto de Diversidad” (integración de alumnos)	“Lectura comprensiva” (unificación de estrategia)	“Que no falte el pan en la mesa”. Mejorar el compromiso institucional con la comunidad.
“Valorando el llamado a ser persona” (mejorar la calidad de vida)	“Comportamiento miradas y horizontes” Apoyo escolar.	“Defensa Civil”. Saber actuar en caso de siniestros.
“Puntos de encuentro” convivencia escolar.	“Apoyo Escolar” Apoyo Psicopedagógico.	
“Proyecto ambientación” Adaptación al 1er y 4to año, enseñanza media.	“Integración de los campos de la F.E., y la P.E.” Transferir conocimientos y evaluar competencias.	
“Inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales”. Ampliar el concepto a la Diversidad.	“Viajes educativos” Analizar e interpretar la realidad desde los contenidos. Vivencias sobre temas ya estudiados.	
“Enseñanza y evaluación de contenidos actitudinales Desarrollar buenas actitudes y evaluarlas conjuntamente con los contenidos conceptuales.	“Estrategias para aprender a aprender” Contribuir a que los alumnos adquieran conocimientos de modo autónomo.	
“Normas de convivencia institucionales”. (autorregulación normativa)	“Tutorías”. Acompañar a los alumnos en el proceso de aprendizaje y convivencia.	
	“Cuatrimestralización de Materias” Reducir la cantidad de asignaturas.	
	“Nuestras Fechas Patrias” Garantizar un conocimiento amplio y profundo sobre cada una de nuestras efemérides.	

Fuente: datos del proyecto de investigación “La autogestión de proyectos como instrumento de cambio en las instituciones educativas” Directora Norma Martínez de Pérez. (Año 2005./2006)

4.2 Resultados Puntuales

Se puede observar y en relación al logro de los objetivos propuestos en nuestra TM el objetivo número 1.- “Identificar determinadas situaciones o necesidades institucionales que generan o motorizan la creación de los proyectos autogestionados”, podemos decir que se han alcanzado detectar e identificar en las organizaciones escolares a través de su proceso de gestión directiva, diferentes situaciones y necesidades institucionales que han generado y motorizado la creación de proyectos, de los cuáles se han implementado y puesto en práctica en las distintas instituciones educativas de la ciudad, de gestión pública y privada, dando solución y respuesta a la múltiples necesidades que demanda la vivencia y realidad escolar.

La corroboración de estos proyectos autogestionados se han plasmado en la “Planilla de Proyectos implementados Actitudinales, Pedagógicos e Institucionales” donde se puede apreciar la diversidad y calidad de los mismos.

A su vez, en relación al segundo objetivo planteado: 2.- “Conocer los factores estructurales de la organización que favorecen la coordinación de proyectos educativos específicas que colaboren con el PEI”, podemos decir que si se ha logrado conocer los factores estructurales de la organización, fundamentalmente en la estructura de autoridad que se presenta manifiesta es el rol del directivo, que ha evolucionado desde años anteriores hasta la actualidad, su significatividad en el proceso de gestión y creación de los proyectos es fundamental por su aporte personal y motivación para que a través de éstos se logre el PEI de la escuela.

El proceso de apertura a la diversidad de ideas, mayor comunicación entre los estamentos y de un liderazgo transformacional son la demostración y justificación de este segundo objetivo planteado en ésta tesis de maestría. Además se observa un gran cambio en la estructura de comunicaciones de la institución escolar y que se puede apreciar dicha comunicación entre los distintos actores que conforman la estructura organizacional de la institución educativa que se materializa a través de la generación de estos proyectos educativos específicos que contribuyen a dar solución a las innumerables problemáticas existentes y que directa e indirectamente colaboran todos sus actores Directivos, Docentes, No docentes, Alumnos y Padres en la consecución del Proyecto Educativo Institucional.

A su vez, los demás actores que intervienen en el hacer diario para dar solución a las distintas demandas que tiene la escuela nos demuestran el origen de estos factores si son

de carácter internos o externos. Es decir que en respuesta a la pregunta de si existieron factores externos para la creación del proyecto y en un 65% respondieron que si y manifestaron cuales eran esos factores como ser “el contexto sociocultural, el cultivo de valores como ser el respeto, solidaridad, compañerismo y las demandas de los alumnos y sus familias, como así también realizar acciones para la sociedad, participar de las jornadas de los alumnos con sus familias, realizar acciones concretas para la sociedad, participar de las jornadas de matemáticas, crisis familiares y sociales”. Por otra parte, un 35,50% manifestaron que no fueron factores externos sino netamente internos lo que motivaron los mismos, como ser “problemas de disciplina, orden, respeto, etc.”.

De esta misma manera con relación a los objetivos específicos como ser el número 1 que dice “identificar las motivaciones que generan la creación de proyectos”, que dichas motivaciones pueden provenir de factores internos como externos los que motivan su creación; con respecto al número 2 “Indagar de los proyectos sus particularidades y factores que influyen en su promoción, implementación y sustentabilidad”, su promoción y sustentabilidad depende del proceso de cambio institucional o de la demanda interna como externa que se pretenda dar solución, estos se pueden observar en la Planilla de Proyectos implementados que comprenden dimensiones tanto actitudinales, pedagógicas e institucionales. Ejemplos de ellos son “Normas de convivencia institucionales”. (Autorregulación normativa) tiene como meta un cambio actitudinal, “Apoyo Escolar” Apoyo Psicopedagógico y “Que no falte el pan en la mesa”, mejorar el compromiso institucional con la comunidad.

Con relación al tercer objetivo específico “observar el impacto en la institución y los cambios logrados” se puede visualizar un fuerte impacto en la Dimensión Organizacional donde a través de estos proyectos se ha movilizad las relaciones directivos docentes alumnos, provocando una dinámica proactiva a la generación y colaboración para la creación de estos proyectos, en donde se observo una fuerte participación de la dirección como de aquellos docentes que propiciaban la implementación del proyecto propuesto por ellos y que con la puesta en marcha del mismo se atiende a una necesidad institucional que se debe dar respuesta.

Asimismo, se puede decir del cuarto objetivo específico “identificar los factores de la cultura organizacional que colaboren con los objetivos de gestión institucional a través de la realización de proyectos”, se han identificado factores de la cultura, como ser los cambios de hábitos, de costumbres, actitudes y motivaciones que se presenta y se observa en la mayor participación en la generación de los proyectos como en su

implementación y en el seguimiento de los mismos hasta conseguir los resultados esperados o el logro de su sustentabilidad en el tiempo de los mismos.

Por último, se ha logrado poder efectuar un análisis de la configuración de los proyectos autogestionados especificando sus particularidades y conociendo el objetivo que se pretende alcanzar y por el cual motivó su creación e implementación en la institución Educativa independientemente si esta es de gestión pública o privada.

CAPITULO V

5. Consideraciones finales

A lo largo de los capítulos precedentes hemos demostrado que los objetivos generales como también los objetivos específicos de esta investigación de TM, se han logrado justificar y corroborar, a través de la generación e implementación de los proyectos educativos existentes en los colegios y de aquellos que se continúan ejecutando por varios periodos, repitiendo sus objetivos y estructuras por parte de gestión de las distintas instituciones educativas.

Los diversos proyectos que se han puesto en práctica en las escuelas, proyectos estos provenientes de directivas implementadas desde la superioridad para ser aplicados en los establecimientos escolares o de aquellos proyectos que fueron generados y creados desde la misma institución por motivación de sus propios actores y que en gran medida han cumplido con su fin por el cual fueron instaurados.

En tal sentido, se ha observado, el fuerte impacto que provocaron de manera positiva en la organización escolar, al promover una dinámica de gestión innovadora que permite producir los cambios necesarios en la estructura organizacional y favorecer la coordinación de proyectos educativos pedagógicos, curriculares, actitudinales e institucionales, que colaboran con el logro del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por ende, se puede interpretar que estos proyectos son fundamentales para atender una nueva realidad de gestión escolar y para satisfacer las múltiples necesidades que demanda hoy por hoy en la institución educativa, sus actores y la comunidad.

A la luz de lo considerado en los apartados anteriores, podemos sugerir que ante las diversas contingencias que hoy deben enfrentar y resolver los directivos de escuelas en su tarea de gestión y por otra parte, el desafío de alcanzar de esta manera los objetivos propuestos en el PEI, como así también de dar respuesta a las múltiples necesidades que hoy demandan las instituciones educativas, tener presente este instrumento es fundamental, dado que el mismo es muy valioso, eficiente y eficaz para poder hacer frente y dar solución a las necesidades requeridas por la institución escolar, de manera cooperativa y colaborativa entre todos sus actores participantes como ser directivos, docentes, alumnos, padres y comunidad, a las disímiles problemáticas enunciadas oportunamente que se suscitan día a día en la vida escolar.

Estos proyectos educativos, actualmente, pueden originarse de varias maneras, provenir como directiva dispuesta desde la superioridad o que se hayan analizado en colegios privados de la ciudad o de aquellos que son gestados y creados colaborativa y cooperativamente en la propia escuela pública. Éstos promueven la participación y motivación de todos los actores involucrados y de aquellos que no se han involucrado directamente, como son los docentes con poca carga horaria, pero que si deben participar en el proceso y transcurso de cambio de la institución, para efectivamente atender a las necesidades o dificultades que se presentan en la organización educativa. Los directores de escuela, recurren actualmente a diversas alternativas o posibilidades para enfrentar la realidad que la escuela demanda, a través de diversas fuentes de financiamiento provenientes éstas del gobierno provincial o nacional, también captando recursos que otros organismos u entidades nacionales, fundaciones u asociaciones pueden aportar a la educación y en particular a escuelas con poco presupuesto y de población de bajos recursos o en su caso, a la generación de estos proyectos autogestionados que se crean y se implementan con el esfuerzo de toda la comunidad educativa. Es por ello, que las numerosas alternativas que se pueden adoptar como búsqueda de recursos económicos o posibilidades de aportes, son de diferente índole y depende también, de la habilidad de gestión, del uso de estos instrumentos “proyectos educativos” y de la capacidad de los que conducen la institución y caminan a la búsqueda de recursos tanto económicos como humanos, haciendo participar activamente a todos los actores intervinientes de la vida escolar como directivos, docentes, padres, alumnos y comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRIGERIO, Graciela, POGGI, Margarita, TIRAMONTI, Guillermina, AGUERRONDO, Inés. 2006. "Las Instituciones Educativas: Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Ed. Troquel Bs As. Argentina.

BLEJMAR, B. (2005) "Gestionar es hacer que las cosas sucedan". Ed. Novedades Educativas.

AZZERBONI D. Y R. HARF (2.003) "Conduciendo la escuela", Ediciones Novedades Educativas, México.

BLEJMAR, B. 2005. Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Editorial Noveduc.

PERROW, Charles. 1993. "Sociología de las Organizaciones". Me Graw Hill, 3era Edición. España.

ROBBINS, Stephen. 1996 "Comportamiento Organizacional" Ed Prentice Hall. México. 6ta Edición.

HALL, Richard. 1996. "Organizaciones-estructuras, Procesos y Resultados". Prentice Hall, México, 6ta Edición.

SCHEIN, Edgar R. 1982. "La cultura empresarial y el liderazgo" Págs. 19/66. Fondo Educativo Interamericano. México.

BRASLAVSKY, C. (1.996)"Acerca de la reconversión del Sistema Educativo Argentino1995" en Rev. Propuesta Educativa. Año 7. N° 14 Bs.As.

BRASLAVSKY Cecilia (2.001) "La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad", Santillana. Argentina.

BOREL, Francesc. (1996). *Cómo trabajar en equipo y relacionarse éticamente*. Ediciones Gestión 2000 SA. Barcelona. España.

CULLEN, C. (1.996) "Autonomía moral, participación democrática". Novedades educativas. Bs. As.

FERNÁNDEZ Lidia M. (1.996) "Instituciones Educativas", Piados. Bs. As. 2da. reimpresión.

FILMUS, Daniel (1.996). Estado, Sociedad y Educación en Argentina de fin de siglo. Proceso y desafío. Troquel. Bs. As.

FILMUS, D (comp.) (1.999). Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo". FLACSO. EUDEBA. Bs. As.

FRIGERIO, G. (2.001) "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas a las reformas?" en análisis de prospectiva de la Educación en América Latina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe UNESCO. Santiago. Chile.

GORE, E. y VAZQUEZ MAZZINI, M. (2007) "La Formación para el trabajo en equipo en la gestión educativa. Insumos para el formador". Proyecto Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa. IIPE UNESCO, Universidad de San Andrés. Bs As

MARTÍNEZ DE PÉREZ, N y otros (1.999) "Explorando la gestión educativa en el nivel medio". UNRC. Argentina.

MARTÍNEZ DE PÉREZ, N y otros (2.001) "El nuevo modelo de gestión: una propuesta a partir del análisis". UNRC. Argentina.

MAYNTZ, Renate. 1980. "Sociología de las Organizaciones" Me Graw Hill, 3era. Edición España.

RIVAS, Axel (2.004) "Gobernar la educación-Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias Argentinas". Granica. Argentina.

SACRISTÁN, J. (1.996) "Textos y Democracia cultural: estrategias de recentralización en contexto de desregulaciones" en Pereyra, M. Globalización y

descentralización educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada. Pomares - Corredor, Barcelona.

SIERRA BRAVO R.(1.995) "Técnicas de Investigación social". Paraninfo. Madrid.

SCHLEMENSON, Aldo (1990), Organizar y conducir la escuela, Piados, Buenos Aires.

TIRAMONTI, Guillermina (1995) "Continuidades y rupturas en la dinámica institucional de las escuelas medias Argentinas", en Los Condicionantes de la calidad Educativa", Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

TIRAMONTI, Guillermina (1.998) "Los imperativos de la política educativa de los '90" en Revista educativa. N° 17. FLACSO. Bs. As.

TOURAINÉ A. (1997) ¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes. Madrid. PPC.

AZCONA LAURA (2006). Bases Filosóficas que sustentan los Proyectos Educativos institucionales en las escuelas de Educación General Básica 1°, 2° y 3° ciclo y Polimodal: su relación con la política en la provincia de La Pampa" PPI Aprobado por Res. N° 349/04 CD FCH, Dirigido por Dr. Eduardo Vizer.

Zona Dirección: Revista setiembre de1997. "Dirección y gestión: del individualismo a la colaboración", en suplemento Zona Educativa.

Leyes y documentos Nacionales

República Argentina. Ley Federal de Educación -24.195/93.

República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación (1.997).Contenidos Básicos para la Educación Polimodal.

ANEXO I: Encuesta entrevista

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS
ENTREVISTA PARA EL GRUPO DEL PROYECTO:**

CONSIGNA: Nuestra intención es relevar información específica sobre los proyectos Autogestionados que han producido un fuerte impacto en la gestión de la institución.

A.- NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:

B.- DATOS PERSONALES DEL ENTREVISTADO:

Apellido y Nombre:

Edad: Acceso al cargo por: Antigüedad Concurso Otros

Antigüedad en la institución:

Características de sus docentes:

Carácter en el Proyecto: Organizador (líder) -- Colaborador -- Coorganizador --

PROYECTO 1:

1. TITULO DEL PROYECTO:

2. HISTORIA DE LA GESTACIÓN DEL PROYECTO:

¿Cómo fue la creación o instancias por los que se generó el proyecto.

Comente brevemente.....

.....

.....

3. CANTIDAD Y CARACTERÍSTICAS DE LOS ACTORES QUE CONFORMAN EL

PROYECTO:

a) Profesores: Nro. y áreas en la que se desempeñan:.....

b) Directores: Nro. c) Padres: Nro.....

d) Alumnos: Nro. y curso al que pertenecen:

e) Otros.....

4. DURACIÓN DEL PROYECTO:

Comienzo: mes y año: Finalización: mes y año:.....

Comentario:.....

5. LUGAR DE REUNIONES:

Institución: SI NO

En caso de no ser en la institución consignar en donde.....

6. FRECUENCIA DE REUNIONES:

Semanales días y horas:

Mensuales días y horas:.....

7. PARTICIPACION DE LOS ACTORES:

¿Quién ejerce la autoridad? Liderazgo.....

¿Quiénes o quién lo coordinan?.....

¿De quién o quienes nació la idea?

¿Quién o quienes toman las decisiones?

8. TIEMPO DE DEDICACIÓN DE LOS INTEGRANTES AL PROYECTO:

- - Igual o Distinto:
- 9. NORMAS CON LAS QUE SE MANEJAN: (Resolución Ministerial, Criterios propios, etc. Valores en los que se apoyan:.....)
- 10. RESULTADOS EN LOS QUE DERIVARON DE SU REALIZACIÓN:
¿Qué se logró?
.....
- 11. A QUIEN IMPACTÓ LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO: (quienes fueron afectados, Que áreas o actores.)
- 13. RECURSOS ECONÓMICOS CON LOS QUE CONTARON.
Origen:.....
Montos: \$......
- 14. CAPACITACIÓN A LA QUE TUVIERON QUE ACCEDER:
.....
- 15. COMO FUERON LAS COMUNICACIONES:
Orales:..... Escritas:Presenciales....., No presenciales.....
Ascendentes: entre quienes.....
Descendentes: entre quienes.....
Horizontales: entre quienes.....
- 16. La forma de trabajar de este proyecto en cuanto a impartir órdenes o comunicarse es:
a) Semejante ó b) distinta al del resto de la institución.
Justifique:
- 17. A partir de la generación de proyectos autogestionados ha notado cambios en la institución:
a) SI b) NO , mencione los cambios si los hubiere.....
- 18. El proyecto completa la función educadora del colegio: a) SI b) NO ¿Podría

PROYECTO N°2

- 1. TITULO DEL PROYECTO:
- ¿Existieron factores externos para su creación? SI No
Si existieron, diga sintéticamente cuales fueron?
.....
- Existieron factores internos que motivaron su creación? SI NO
Si existieron diga sintéticamente cuales fueron:

- 2. HISTORIA DE LA GESTACIÓN DEL PROYECTO:
Comente brevemente.....
.....
.....
.....
.....

CANTIDAD Y CARACTERÍSTICAS DE LOS ACTORES QUE CONFORMAN EL PROYECTO:

- a) Profesores: Nro. y áreas en la que se desempeñan:.....
- b) Directores: Nro. c) Padres: Nro.....

d) Alumnos: Nro. y curso al que pertenecen:
e) Otros.....

4. DURACIÓN DEL PROYECTO:

Comienzo: mes y año: Finalización: mes y año:.....
Comentario:.....

5. LUGAR DE REUNIONES:

Institución: SI NO
En caso de no ser en la institución consignar en donde.....

6. FRECUENCIA DE REUNIONES:

Semanales días y horas: Mensuales días y horas:.....

7. PARTICIPACION DE LOS ACTORES:

¿Quién ejerce la autoridad? Liderazgo.....
¿Quiénes o quién lo coordinan?.....
¿De quién o de quienes nació la idea?
¿Quién o quienes toman las decisiones?.....

8. NORMAS CON LAS QUE SE MANEJAN: (Resolución Ministerial, Criterios propios, etc.)

Valores en los que se apoyan:.....

9. RESULTADOS EN LOS QUE DERIVARON DE SU REALIZACIÓN:

¿Qué se logró?
.....

10. A QUIEN IMPACTÓ LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO: (quienes fueron afectados,

Que áreas o actores.)
.....
.....

11. RECURSOS ECONÓMICOS CON LOS QUE CONTARON.

Origen:.....

Montos: \$......

12. CAPACITACIÓN A LA QUE TUVIERON QUE ACCEDER:

.....

13. COMO FUERON LAS COMUNICACIONES:

Orales:..... Escritas:Presenciales....., No presenciales.....

Ascendentes: entre quienes.....

Descendentes: entre quienes.....

Horizontales: entre quienes.....

14. LA FORMA DE TRABAJAR DE ESTE PROYECTO EN CUANTO A IMPARTIR ORDENES O COMUNICARSE, ES: a) Semejante a la de la Institución o b) distinta al del resto de la Institución.

Justifique Porqué?.....

.....

.....

15. A partir de la generación de Proyectos Autogestionados ha notado cambios en la Institución:
SI..... NO..... Mencione los cambios.....
.....

16. El proyecto completa la función educadora del colegio:
SI..... NO..... Explique:.....
¿Podría suprimirse sin sufrir impacto? SI..... NO.....
¿Es principal o es accesorio? ¿Porqué?

17. En el caso de causar impacto, sobre quienes lo produce?:
a) alumnos.....
b) comunidad.....
c) gestión.....
d) curricular.....
e) otros: especifique,.....

OTRAS APRECIACIONES:

.....
.....
.....
.....



ANEXO II: Listado de colegios

- **Instituto Escuelas Pías de Río Cuarto - Escuela, EGB3, Polimodal**

Instituto Escuelas Pías de Río Cuarto - pertenece a la educación privada y religiosa, es arancelado, EGB3, Polimodal - dirección: Avenida General Roca 701 Centro Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto,...

- **Instituto Santa María Teresa Goretti - Escuela, EGB3, Polimodal**

Instituto Santa María Teresa Goretti - pertenece a la educación privada y religiosa, EGB3, Polimodal - dirección: Pasaje Sáenz 2851 B Pizarro Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de Córdoba...

- **Instituto Concordia - Escuela, EGB3, Polimodal**

Instituto Concordia - pertenece a la educación privada y religiosa, es arancelado, EGB3, Polimodal - dirección: Pedro Vargas 260 Industrial Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de Córdoba -...

- **Instituto La Sagrada Familia - Escuela, EGB3, Polimodal**

...La Sagrada Familia - pertenece a la educación privada y religiosa, es arancelado, EGB3, Polimodal - dirección: Isabel La Católica y Eduardo Jenner s/n Banda Norte Río Cuarto - (CP: 5800) Río...

- **Instituto La Merced - Escuela, EGB3, Polimodal**

Instituto La Merced - pertenece a la educación privada y religiosa, es arancelado, EGB3, Polimodal - dirección: Colón 580 B Centro Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de Córdoba - teléfono:...

- **Instituto San Juan de La Cruz - Escuela, EGB3, Polimodal**

San Juan de La Cruz - pertenece a la educación privada y religiosa, es arancelado, EGB3, Polimodal - dirección: Presidente Perón (Oeste) 1321 B Hipódromo Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto,...

- **Instituto Nuestra Señora del Carmen - Escuela, EGB3, Polimodal**

Señora del Carmen - pertenece a la educación privada y religiosa, es arancelado, EGB3, Polimodal - dirección: Baigorria 373 Centro Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de Córdoba -...

- **Instituto Cristo Rey - Escuela, EGB3, Polimodal**

Instituto Cristo Rey - pertenece a la educación privada y religiosa, es arancelado, EGB3, Polimodal - dirección: Constitución 400 Centro Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de Córdoba -...

- **Instituto Lanteriano La Merced - Escuela, EGB3, Polimodal**

Lanteriano La Merced - pertenece a la educación privada y religiosa, es arancelado, EGB3, **Polimodal** - dirección: Belisario Roldán 275 B Alberdi Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de...

- **Instituto Hogar María Benita Arias - Escuela, EGB3, Polimodal**

Hogar María Benita Arias - pertenece a la educación privada y religiosa, es arancelado, EGB3, **Polimodal** - dirección: Montevideo 751 Alberdi Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de Córdoba -...

- **Instituto San Ignacio de Loyola - Escuela, EGB3, Polimodal**

San Ignacio de Loyola - pertenece a la educación privada y religiosa, es arancelado, EGB3, **Polimodal** - dirección: Guardias Nacionales 1400 Villa Dalcar Río Cuarto - (CP: 580) Río Cuarto,...

- **Instituto San Francisco de Asís - Escuela, EGB3, Polimodal**

San Francisco de Asís - pertenece a la educación privada y religiosa, es arancelado, EGB3, **Polimodal** - dirección: Víctor Hugo 885 Banda Norte Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de...

- **Instituto Santa Eufrasia - Escuela, EGB3, Polimodal**

Instituto Santa Eufrasia - pertenece a la educación privada y religiosa, es arancelado, EGB3, **Polimodal** - dirección: Mar? Olgu? 953 Centro Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto,...

- **IPEM nro. 128 Dr. Manuel Belgrano - Escuela, EGB3, Polimodal**

IPEM nro. 128 Dr. Manuel Belgrano - pertenece a la educación pública estatal, EGB3, **Polimodal** - dirección: Sobremonte 1357 Centro Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de Córdoba - teléfono:...

- **IPEM nro. 283 Fray Mamerto Esquiú - Escuela, EGB3, Polimodal**

IPEM nro. 283 Fray Mamerto Esquiú - pertenece a la educación pública estatal, EGB3, **Polimodal** - dirección: Baigorria 463 B Centro Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de Córdoba - teléfono:...

- **IPEM nro. 95 Mariquita Sánchez de Thompson - Escuela, EGB3, Polimodal**

IPEM nro. 95 Mariquita Sánchez de Thompson - pertenece a la educación pública estatal, EGB3, **Polimodal** - dirección: Manco Capac 50 B Banda Norte Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de...

- **IPEM nro. 203 Dr. Juan Bautista Dichiara - Escuela, EGB3, Polimodal**

IPEM nro. 203 Dr. Juan Bautista Dichiara - pertenece a la educación pública estatal, EGB3, **Polimodal** - dirección: Bolívar 335 B Centro Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de Córdoba -...

- **IPEM nro. 203 Dr. Juan Bautista Dichiara - Anexo de Río Ivilla - Escuela, EGB3, Polimodal**
 Bautista Dichiara - Anexo de Río Ivilla - pertenece a la educación pública estatal, EGB3, **Polimodal** - dirección: Trabajo y Previsión 1175 Barrio Progreso Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto,...
- **IPEM nro. 79 Ing. Renato de Marco (Ex Ipet nro. 33) - Escuela, EGB3, Polimodal**
 79 Ing. Renato de Marco (Ex Ipet nro. 33) - pertenece a la educación pública estatal, EGB3, **Polimodal** - dirección: Matías Nolasco 50 B Carlos Mayer Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de...
- **Instituto Galileo Galilei - Escuela, EGB3, Polimodal**
 Pertenece a la educación privada y ofrece educación aconfesional, es arancelado, EGB3, **Polimodal** - dirección: Alvear 1040 B Centro Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de Córdoba -...
- **IPEM nro. 281 Dr. Carlos A. Lucero Kelly - Escuela, EGB3, Polimodal**
 IPEM nro. 281 Dr. Carlos A. Lucero Kelly - pertenece a la educación pública estatal, EGB3, **Polimodal** - dirección: Coronel Baigorria 463 B Centro Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de...
- **Instituto Hispano Argentino - Escuela, EGB3, Polimodal**
 Pertenece a la educación privada y ofrece educación aconfesional, es arancelado, EGB3, **Polimodal** - dirección: Fotheringham 68 B Centro Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de Córdoba...
- **IPEM nro. 26 Juan Filloy - Escuela, EGB3, Polimodal**
 IPEM nro. 26 Juan Filloy - pertenece a la educación pública estatal, EGB3, **Polimodal** - dirección: Belisario Roldán 535 B Alberdi Río Cuarto - (CP: 5800) Río Cuarto, provincia de Córdoba - teléfono:...

U.N.R.C
Biblioteca Central

72672



72672