

**Universidad ORT Uruguay**  
**Instituto de Educación**

**RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: UN DESAFÍO PARA LA GESTIÓN**  
**El caso de estudiantes de Educación Media con dificultades de**  
**relacionamiento**

**Entregado como requisito para la obtención del título de**  
**Master en Gestión Educativa**

**Autor: Álvaro Fernández Etchart**

**Número de estudiante: 189809**

**Tutora: Mag. Zózima González**

**2014**

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo Álvaro Fernández Etchart declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba la Maestría en Gestión Educativa.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Álvaro Fernández Etchart  
23 de setiembre de 2014

## ÍNDICE

ABSTRACT .....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
PRIMERA SECCIÓN. MARCO TEÓRICO.....	11
CAPÍTULO I.....	11
INSTITUCIONES .....	11
I.1 ¿Qué es una institución?.....	11
I.2 La educación y sus instituciones.....	16
I.3 Dimensiones de las instituciones educativas .....	20
I.4 Las instituciones de Educación Media .....	22
I.5 Los actores en la institución de Educación Media .....	25
I.6 El cambio en las instituciones educativas .....	27
I.7 El contexto institucional como espacio de cambio .....	30
I.8 Clima institucional .....	33
I.9 Gestión institucional.....	34
CAPITULO II .....	43
ADOLESCENCIA.....	43
II.1 Algunas características de la adolescencia.....	43
II.2 Vínculo de los adolescentes con los adultos .....	46
II.3 Los adolescentes y las instituciones.....	49
II.4 Adolescencia, juventud y participación .....	50
CAPÍTULO III.....	54
LOS CONFLICTOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA .....	54
III.1 Naturaleza del conflicto .....	54
III.2 Etapas del conflicto .....	57
III.3 Transformación del conflicto .....	59
III.4 Convivencia y conflicto .....	61
CAPÍTULO IV.....	64
EL ASESOR EDUCATIVO.....	64
IV.1 Asesor y asesoramiento .....	64

IV.2 El asesor en las instituciones educativas .....	66
SEGUNDA SECCIÓN. MARCO CONTEXTUAL .....	71
CAPITULO V .....	71
LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA EN NUESTRO CONTEXTO.....	71
V.1 La Educación Media en la región .....	71
V.2 La legislación uruguaya en educación .....	73
V.3 La Educación Media privada en Uruguay.....	77
V.3.1 Reglamentación de institutos habilitados de Educación Media.....	79
V.3.2 Rol del Director.....	80
V.3.3 Rol de los estudiantes .....	84
V.3.4 Rol del Adscripto .....	85
V.3.5 Rol del Equipo Técnico .....	86
V.4 Presentación de la institución en que se realizó el estudio .....	87
V.4.1 Características edilicias .....	87
V.4.2 Funcionamiento.....	88
V.4.3 Propuesta educativa.....	89
V.4.4 Características de los estudiantes .....	90
V.4.5 Personal de la institución.....	91
V.5 La demanda .....	92
TERCERA SECCIÓN. MARCO APLICATIVO.....	93
CAPÍTULO VI.....	93
INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL.....	93
VI.1 Consideraciones epistemológicas y metodológicas .....	93
VI.2 Plan de trabajo.....	96
VI.2.1 Fase 1. Identificación de la demanda.....	98
VI.2.2 Fase 2. Segunda colecta de datos - Hacia la comprensión y profundización del problema. ....	102
VI.2.2.1 Focus Group.....	103
VI.2.2.2 Análisis de datos .....	105
VI.2.2.3 Matriz de análisis (Anexo 1: 164-165).....	105
VI.2.2.4 Modelo de análisis.....	106

VI.2.3 Fase 3. Niveles de análisis y lógicas en juego .....	108
VI.2.3.1 Aproximación diagnóstica. Fortalezas y debilidades .....	110
VI.2.3.2 Categorización de los datos .....	112
VI.2.4 Fase 4. Acuerdos con la organización. Referencia para el Plan de Mejora .....	120
VI.3 Plan de Mejora (Anexo 2: 188) .....	123
VI.3.1 Objetivo General .....	123
VI.3.3 Líneas de actividad .....	125
VI.3.4 Logros proyectados .....	127
VI.3.5 Cronograma de actividades .....	128
CUARTA SECCIÓN .....	131
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES .....	131
1. Presentación de resultados .....	131
2. Conclusiones .....	137
QUINTA SECCIÓN. REFLEXIONES FINALES .....	139
BIBLIOGRAFÍA .....	142
ANEXO 1 - INFORME DE AVANCE .....	151
ANEXO 2 - PLAN DE MEJORA .....	188

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1. Características del fenómeno educativo. ....	17
Cuadro N° 2. Cuadro comparativo entre Reforma, Cambio, Innovación y Mejora.....	28
Cuadro N° 3. Factores intervinientes en las innovaciones según varios autores. ....	32
Cuadro N° 4. Estios de gestión.....	37
Cuadro N° 5. Etapas del conflicto.....	58
Cuadro N° 6. La resolución cooperativa de conflictos.....	60
Cuadro N° 7. Modelos de asesoramiento.....	65
Cuadro N° 8. Condiciones para la efectividad del asesoramiento.....	69
Cuadro N° 9. Estructura de la educación formal.....	776
Cuadro N° 10 Matrícula de estudiantes de Educación Media 2011. ....	767
Cuadro N° 11. Distribución de estudiantes por nivel. ....	91
Cuadro N° 12. Fases del estudio diagnóstico. Diagrama de Gantt. ....	97
Cuadro N° 13. Modelo de Análisis.....	107
Cuadro N° 14. Modelo del iceberg.....	110
Cuadro N° 15. Fortalezas y Debilidades institucionales. ....	111
Cuadro N° 16. Distribución de actividades. Diagrama de Gantt.....	130

## **AGRADECIMIENTOS**

A Graciela, la compañera de mi vida, por su apoyo, confianza y paciencia.

A mi tutora Zózima, por la generosidad de compartir sus conocimientos, por su orientación constante en todo el proceso, por sus palabras de aliento, por su humanidad y comprensión.

A la Universidad ORT por brindarme la oportunidad de seguir formándome siempre.

A las autoridades de la institución donde realizamos el estudio, por su apertura y confianza.

A los actores institucionales que colaboraron con su información, por sus aportes, disposición y generosidad.

Especialmente a los estudiantes, por quiénes realizamos el trabajo, por su colaboración, espontaneidad, frescura y alegría.

## **ABSTRACT**

Las instituciones educativas son organizaciones complejas, en ellas intervienen e interactúan una variedad de factores, económicos, sociales, culturales, históricos, ideológicos, políticos, antropológicos y hasta personales. No es extraño que en medio de esta realidad los conflictos se hagan presentes, ellos forma parte de la vida humana y de su crecimiento, es por eso que reconocerlos, abordarlos, comprenderlos y tratarlos es imprescindible para todas las personas y también en el ámbito institucional.

El trabajo que aquí se presenta se realizó en una institución de Educación Media privada de la ciudad de Montevideo, durante el año lectivo 2013. El tema del estudio es el conflicto entre estudiantes. La demanda de la Dirección refiere a dificultades en la convivencia entre estudiantes de tercer año.

El abordaje metodológico fue cualitativo a partir del estudio de casos. Fueron analizadas las perspectivas de diferentes actores (directivos, adscriptos, alumnos entre otros). Las técnicas de investigación utilizadas fueron las entrevistas exploratorias, entrevistas semi-estructuradas, Focus Group, observación y análisis de documentos. Se realizó un diagnóstico que permitió visualizar factores causales, sectores involucrados, cuestiones subyacentes y más profundas que permitieran comprender y explicar la situación fundamentalmente desde la gestión.

Con el propósito de mejorar la problemática planteada se elaboró un Plan de Mejora que fue acordado con las autoridades de la institución, donde se presentaron líneas de acción referidas a:

- buscar acuerdos, entre los actores institucionales, en el diseño de estrategias para abordar los conflictos,
- gestionar la resolución de conflictos,
- atender las demandas estudiantiles y propiciar la participación.

**PALABRAS CLAVE:** Institución educativa. Adolescencia. Gestión. Clima institucional. Conflicto en las instituciones.

## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo se enmarca en el Plan de Estudios de la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad ORT, como requisito para obtener el posgrado.

El punto de partida consistió en una investigación realizada en una institución educativa de Educación Media Privada de la ciudad de Montevideo, desde aquí y con la elaboración de un diagnóstico se proyectó un Plan de Mejora Organizacional.

El tema de estudio es el conflicto entre estudiantes en la institución educativa. La demanda del Director y otros actores refiere a conflictos entre los estudiantes, concretamente a problemas de relacionamiento entre estudiantes de tercer año.

La metodología de investigación fue de carácter cualitativo y más específicamente estudio de casos.

El trabajo consta de cinco secciones: Marco Teórico, Marco Contextual, Marco Aplicativo, Presentación de Resultados y Conclusiones y Reflexiones Finales.

El Marco Teórico está compuesto por cuatro capítulos. El primero refiere a las características de las instituciones en general y de las instituciones educativas en particular. El segundo refiere a la adolescencia, sus características principales en la actualidad, el relacionamiento con los adultos y las instituciones educativas y sobre la participación juvenil. El tercero refiere al conflicto en las instituciones educativas, sus concepciones, naturaleza, etapas, transformación y convivencia. El cuarto refiere a la tarea del asesor en las instituciones educativas, características y aportes.

El Marco Contextual se desarrolla en el capítulo cinco, que refiere a la contextualización regional y nacional de las instituciones públicas y privadas de Educación Media. También se integra la reglamentación que rige a la educación e instituciones privadas y los roles de actores educativos centrales en el estudio.

El Marco Aplicativo presentado en el capítulo seis se inicia con algunas consideraciones epistemológicas y metodológicas del estudio. Se presentan las diferentes fases del proceso de investigación, que van desde la demanda hasta los niveles de análisis y construcción de categorías, tomando como base el Informe de Avance del Proyecto de Investigación Organizacional realizado. Se presenta la propuesta de mejora acordada con la organización tomando como base el Plan de Mejora Organizacional.

La Presentación de los Resultados y Conclusiones desarrollan los hallazgos y aportes más destacados de la investigación y de la propuesta de mejora, referidos fundamentalmente a las características de la gestión y a la concepción y abordaje de los conflictos, destacando las opiniones y percepciones de los estudiantes.

A modo de cierre en las Reflexiones Finales se hace referencia a los principales aportes de la investigación para el campo de la gestión y para el centro en el que se desarrolló el estudio, asimismo se plantean interrogantes y puntos abiertos para continuar pensando. Se destaca el proceso de investigación y el rol de asesor como instancias de aprendizaje y de construcción permanente.

## **PRIMERA SECCIÓN. MARCO TEÓRICO**

En esta sección se presenta el Marco Teórico de la investigación. Sautu (2009) señala que en la investigación cualitativa existen varios estilos de presentación del marco teórico que dependen de la metodología utilizada, de la postura epistemológica y del área disciplinaria de estudio. Pero en todos los casos está constituido por los ejes teóricos o conceptos sensibilizadores en que se enmarca el estudio, teorías y conceptos sustantivos para la investigación.

En la investigación cualitativa, la construcción del marco teórico adquiere un carácter flexible al igual que su diseño. La construcción del marco teórico constituye la primera etapa del diseño y es entendido como *“conjunto articulado de decisiones epistemológicas, teóricas, metodológicas y técnicas”* (Sautu, 2003: 40). Tiene como características la de ser “acotado”, “específico” y “dirigido al objetivo de la investigación”.

El marco teórico *“gobierna al diseño y desde allí a toda la investigación”* (Sautu, 2003: 51). *“Un marco conceptual describe y/o explica los principales aspectos que serán objeto de estudio en una investigación cualitativa, así como las posibles relaciones entre ellos.”* Miles y Huberman (1994) citado en Rodríguez et al. (1999: 87).

## **CAPÍTULO I**

El trabajo de investigación se realiza en una institución educativa. Por ese motivo referiremos a las instituciones en general y a las instituciones educativas en particular.

## **INSTITUCIONES**

### **I.1 ¿Qué es una institución?**

Definir o conceptualizar qué es una institución no es un tema sencillo, existen muchas acepciones sobre el término que se realizan desde los diferentes campos disciplinares y con diferentes alcances o abarcabilidad, dándole un carácter polisémico. Así podemos decir que hay

definiciones donde predomina el carácter sociológico, psicológico, pedagógico, histórico, ideológico o político.

Dubet (2006: 29-30) dice que *“El término institución designa fenómenos y hechos sociales tan diferentes y tan vagos que cada lector puede proyectar un significado específico, el cual varía en función de los contextos y las necesidades de los argumentos”*. Con más razón aún, conviene realizar algunas aclaraciones o precisiones acerca de cómo se usa el término, el autor continúa diciendo, *“Entendida en sentido amplio, la noción de institución a veces designa la mayor parte de los hechos sociales que están organizados, se transmiten de una generación a otra y se imponen a los individuos”*.

Las instituciones tienen un carácter estrictamente social, de alguna manera y de acuerdo a esta amplia acepción, todo lo social es institucional. Podríamos decir que desde un sentido antropológico las instituciones parecen ser inherentes a la condición social e histórica del hombre. La más amplia gama de situaciones pueden abarcarse como instituciones, por ejemplo, son instituciones y se han creado a través de la historia, los hospitales, las escuelas, las iglesias, la familia, las organizaciones, los clubes, hasta *“la lengua es la primera de las instituciones”*. (Dubet, 2006: 30)

Las instituciones reflejan cultura, valores, normas, saberes, teorías, prácticas, significados y sentidos que los hombres crean y a la vez son creados por ellas. *“La institución es un conjunto de formas y estructuras sociales; también de configuraciones de ideas, valores y significaciones instituidas que, con diferente grado de formalización, se expresan en leyes, normas pautas y códigos, que no necesariamente deben estar escritos, ya que se conservan o transmiten oralmente, sin figurar en ningún documento.”* (Garay, 1996: 151)

Desde una perspectiva más psicológica Kaës, (1989) dice que *“(...) es un espacio extrayectado de una parte de la psique, es a la vez afuera y adentro en la doble condición psíquica de lo incorporado y el depósito (...) supera las paredes del establecimiento ya que instala controles, espacios, poderes y saberes que producen efectos contradictorios en la institución fantaseada que cada uno lleva adentro.”* (Kaës, 1989: 27) Se expresa así una especie de fisura entre el

discurso manifiesto y el discurso latente, donde el primero estaría compuesto por producciones conscientes que el sujeto elabora para dar respuestas a situaciones que se le imponen en lo real; y el segundo, escapa al plano de la consciencia y emerge a nivel del lenguaje dejando ver el mundo fantasmático e imaginario del sujeto con respecto a la educación y sus instituciones.

Señala Lourau (2001) que el concepto de institución, desde una perspectiva dialéctica tiene tres elementos: universalidad, particularidad y singularidad. Son tres momentos que sólo se pueden separar para el análisis pero nunca en la realidad o el devenir de las instituciones. La universalidad hace referencia al concepto abstracto y general, lo positivo, lo afirmativo, lo verdadero institucional, lo estructural, lo establecido, lo instituido. La particularidad hace referencia, en esa concepción dialéctica, a la negación de la universalidad y en este sentido a lo concreto, lo particular, lo circunstancial, lo instituyente, dado que lo universal no es lo mismo que lo general, lo universal puede ser negado en sus particularidades. La singularidad hace referencia a la mediación de las normas universales y abstractas a través de formas sociales singulares, coincide con la institucionalización.

Se refiere a los distintos niveles de estructuración de las instituciones, así como también a las diferentes particularidades y características que pueden poseer, grados de implicancia y responsabilidad de los sujetos involucrados en ellas. Todo esto hace a la complejidad de este entramado interactuante e interdependiente que constituye el todo de la red institucional, ordenado y caótico, producido y autoproducido, consciente e inconsciente, uno y múltiple a la vez “(...) *la unión entre la unidad y la multiplicidad*”. (Morin, 1999: 38)

Las instituciones tienen un carácter dinámico, procesual, contextualizado y cambiante, no del todo preciso y definido, dejando así lugares vacíos e indeterminados que hacen que sea de difícil abordaje para su conocimiento y comprensión, “(...) *las instituciones como campo de acción de los sujetos individuales, los grupos o los colectivos, son sombreados laberintos. Productos y productoras de procesos, inscriptas en la historia social y en la historización singular, conocerlas plantea desafíos teóricos y metodológicos no siempre solubles.*” (Garay, 1996: 129)

Comprender lo que en ellas sucede e intentar intervenir, nos coloca en una tarea difícil y epistemológicamente en una perspectiva crítica, compleja, emergente y pluriparadigmática. Requiere de alguna manera una mirada constante, una nueva mirada, una mirada distinta, que salga de la rutina, al decir de Sandra Nicastro (2006) “Revisitar” la institución, re-mirar y repensar las rutinas, las prácticas, los acontecimientos y todo lo que implica la constitución institucional.

Schvarstein (2000), hace una distinción entre los conceptos de organización e institución. Las instituciones son entendidas como *“aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social”* (Schvarstein, 2000: 26). Las organizaciones *“son el sustento material, donde se materializan las instituciones, desde donde tienen efectos productores sobre los individuos”* (Schvarstein, 2000: 27).

Teresita Francia refiriéndose a Ardoino (2005) dice que *“(...) a la organización se la ve a través de sus aspectos funcionales, la institución debe discernirse por sus aspectos simbólicos.”* (Francia, 2013: 42) La organización se asocia con los aspectos formales de su funcionamiento y la institución con los aspectos más informales que se hacen necesarios y están implícitos en toda organización, *“(...) podría considerarse la organización como el aspecto estructural que sostiene la institución. Las formas organizativas deberían ser suficientemente flexibles para admitir diversas modalidades de expresión institucional.”* (Francia, 2013: 43)

Dubet (2006) introduce el concepto de lo que llama *“programa institucional”*, utiliza la palabra programa en un sentido de *“programa informático”* como programación, como una estructura que es estable pero donde sus contenidos pueden cambiar. Esta idea la utiliza el autor para tomarlo como concepto común y abarcador de diferentes instituciones y marcar sus características. *“Al aunar el término programa al de institución, pretendo dar a dicha conjunción un sentido muy preciso. Designa un tipo particular de socialización, una forma específica de trabajo sobre los otros. El programa institucional está más cercano al verbo instituir o a la palabra instituir (...) Esta concepción de la acción institucional se cuela por una tradición teórica según la cual la socialización se realiza ante todo por una interiorización de lo social,*

*por una interiorización de la cultura que instituye a los actores sociales como tales.” (Dubet, 2006: 32)*

Dos ideas son claves y se resaltan en esta conceptualización del autor: la idea de *“trabajo sobre los otros”* y la idea de socialización como subjetivación *“Puede definirse el programa institucional como el proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado.”* (Dubet, 2006: 32)

Estos programas presentan, cuatro características independientes de los contenidos profesionales que cada programa tenga. Ellas son: valores y principios, vocación-profesión, el santuario y la socialización como subjetivación. Estas características surgen y se desarrollan fundamentalmente en la etapa de modernidad de las instituciones y la escuela se ubica como una institución típicamente moderna en sus orígenes y cometidos.

Muy brevemente nos referimos a ellas. Al señalar valores y principios se quiere indicar que los programas sustentan valores trascendentales que de alguna manera se colocan más allá del mundo *“El programa institucional invoca principios o valores que no se presentan como simples reflejos de la comunidad y sus costumbres, se construye sobre un principio universal y más o menos fuera del mundo”* (Dubet, 2006: 35). Valores como la razón, el Estado, la Fe, la salud, la sociedad, que no necesitan justificación, valen y son respetados por sí solos porque son superiores. La vocación es la condición necesaria para el profesionalismo, esa vocación encarna los valores absolutos y trascendentes, así el docente representa el saber, la razón, el Estado, los máximos valores de una sociedad, se rescata aquí un sentido durkheimiano de la educación y del docente.

El autor sostiene que desde hace aproximadamente tres décadas los programas institucionales están en decadencia, pero que de todos modos conservan una fuerte influencia, se trata de una mutación que se da en la actualidad *“La decadencia del programa institucional proviene de la exacerbación de sus contradicciones latentes, cuando ya no posee capacidad ideológica para borrarlos, cuando ya no cuenta con las fuerzas para reducir las paradojas que podía superar por el don de su magia”.*(Dubet, 2006: 64) Nuevas características emergen en este nuevo contexto: el

*“desencantamiento del mundo”, “la vocación” es reemplaza por la profesión, “el fin del santuario”, “la autonomía de los individuos” frente a la heterogeneidad y a la diversidad.*

De esta manera y de acuerdo al autor, la escuela o institución educativa constituye un programa específico y los docentes son profesionales que trabajan sobre los otros y con los otros, sobre los demás en forma organizada e intencional, generando acción y subjetividad. El docente posee una autoridad que representa valores y principios que no se ponen en discusión.

Este programa de alguna manera necesita un templo que represente esos valores supremos, la escuela, la iglesia, el hospital.

## **I.2 La educación y sus instituciones**

Lidia Fernández (2009) señala las particularidades de las instituciones educativas y dice que esa institución universal que es la escuela, es el resultado de una especialización, es un tipo particular de establecimiento, que tiene por función la transmisión de parte de la cultura que las sociedades complejas requieren, de esta manera cada escuela concretiza, singulariza las normas o modelos universales que están vigente en nuestra cultura. Se destaca en esta definición el carácter universal y común de todas las escuelas y el carácter particular y singular de cada escuela en cada contexto, en cada realidad, de acuerdo a cada idiosincrasia y para cada persona.

Lidia Fernández (2009) refiriéndose a los posibles significados en el funcionamiento de las instituciones, menciona tres niveles de manifestación:

Formal; refiere a aspectos técnicos que tienen que ver con las tareas específicas y fines de la educación e institucionales.

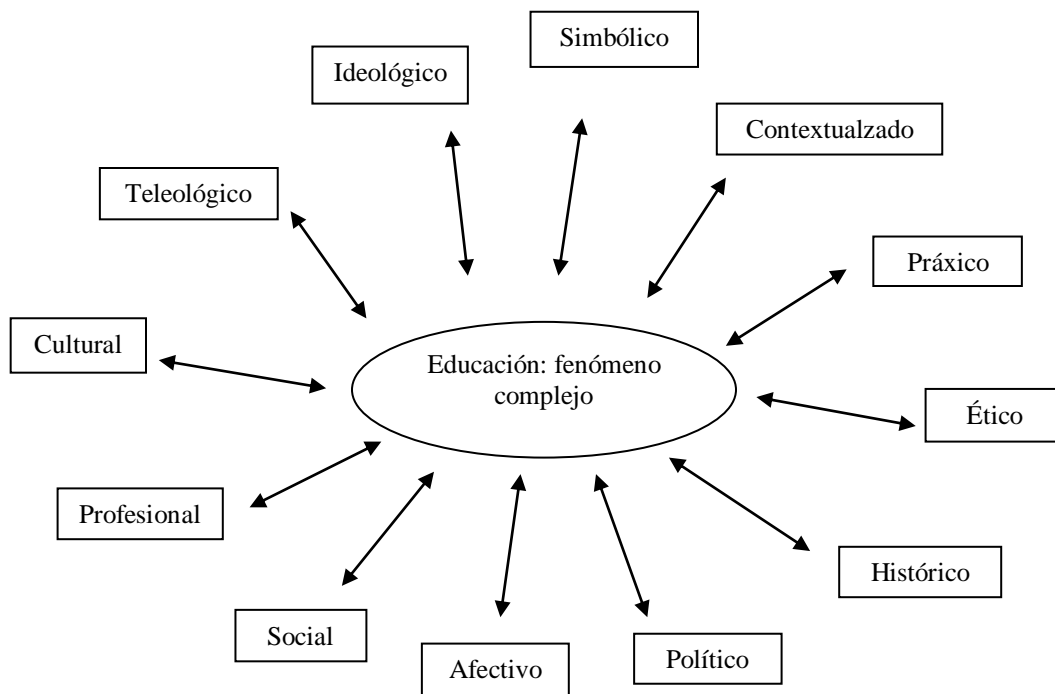
Informal; refiere a aspectos que tienen que ver con las relaciones sociales y afectivas entre las personas y grupos que se dan en la vida cotidiana de los centros.

Fantasmático; refiere a imágenes, fantasías, ansiedades, miedos, estados emocionales compartidos que hacen al clima escolar.

La educación es un fenómeno complejo y por ende las instituciones educativas también lo son, en ellas intervienen e interactúan una multiplicidad de factores y elementos, culturales, históricos, sociales, políticos, ideológicos, económicos, psicológicos y hasta personales.

El siguiente cuadro muestra algunas de estas características, donde intervienen, interactúan, retroactúan y se retroalimentan factores de diversa índole, generando propiedades del sistema que van más allá de sus componentes individuales. El todo es siempre algo más, y distinto, que la suma de las partes, posee una riqueza estructural y cualitativa que no es reductible a elementos cuantitativos o simples.

### Características del fenómeno educativo



Cuadro N° 1. Características del fenómeno educativo.

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro N° 1 refiere a que la educación es un fenómeno práxico, retomamos de alguna manera la categoría aristotélica de *“praxis”*, entendida como acción más reflexión, acción teorizada y consciente. Se trata de una práctica que integra la teoría (explícita o implícita) y la reflexión, se trata de un hacer pensado, acción intencionada, transformadora y responsable. Este hacer

responsable nos lleva a otra de las características que es la dimensión ética de los fenómenos educativos, la ética es inherente a la educación en todos sus aspectos.

La educación no está librada al azar, sino que tiene una finalidad y ella es siempre antropológica en el sentido de formar hombre y mujeres, de formar humanidad. La educación es ideológica, su orientación nunca es neutral, siempre está vinculada a ideas y pensamientos acerca del hombre, de la sociedad, de las relaciones entre los hombres, de su accionar en el mundo y del mundo mismo.

La construcción educativa se da en un determinado encuadre histórico y social, la educación construye, transmite y conserva cultura, de ahí su doble carácter tensional de conservadora y transformadora.

La educación y sus instituciones tienen también un carácter simbólico, que expresan diferentes significados y representaciones para los diferentes actores institucionales y sociales. La educación es una realidad que involucra a toda la sociedad, todos se interesan y opinan sobre ella, esto que constituye un fenómeno positivo en tanto permite la visualización, discusión, reflexión y democratización de la misma; es al mismo tiempo una tensión, siempre presente en el fenómeno educativo, que es generadora de conflictos ante desacuerdos y diversidad de sentidos.

La educación es tema de los profesionales de la educación, pedagogos, educadores, sociólogos de la educación, psicólogos de la educación, entre otros, se ocupan de ella desde diferentes ámbitos profesionales que constituyen un cruce disciplinar para abordar la realidad educativa como praxis social compleja. Este aspecto nos lleva a considerar la especificidad del fenómeno educativo en tanto asuntos propios de los profesionales de la educación. Si efectivamente la educación interesa a todos y se le reconoce como área específica con profesionales capacitados para atenderla, se requiere una actitud dialógica entre expertos y legos, para el conocimiento colectivo, procesual, participativo y democrático.

Los afectos siempre tuvieron y tienen un papel central en la relación educativa, que es una relación de comunicación y vincular. Sin embargo, los sistemas educativos que se han construido

desde la racionalidad moderna, tradicionalmente han representado, a la razón, al saber científico y legitimado, dejando poco espacio para el mundo afectivo, sentimental y corporal. Este aspecto que en parte ha sido desatendido cobra fuerza en los últimos tiempos como fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje, exige conocimiento, atención y dedicaciones.

Ana Abramowski (2010) en su investigación sobre *“afectos magisteriales”* concluye diciendo que con la caída de las antiguas estructuras institucionales que eran como una especie de *“corsés”*, se ha dado más visibilidad y exposición a los aspectos afectivos-vinculares, esto explicaría que hoy se destaquen los discursos sobre la afectividad en el mundo escolar, así como el planteo de problemas y soluciones al respecto.

Todas estas características si bien refieren a la educación, están presentes de alguna manera en sus instituciones, incidiendo en los procesos que en ella se dan, en las relaciones entre los actores y en el clima que se desarrolle.

Actualmente es común utilizar el concepto de dispositivo en diversos campos del conocimiento para referirse a un conjunto de elementos organizados y estructurados, a una especie de máquina de hacer ver, sentir y actuar, que permitan comprender una realidad compleja. El dispositivo condiciona la acción, produce visibilidad y también ocultamiento.

Para referirnos a los aspectos que tienen que ver con las características y la vida concreta en la institución educativa, su clima, cultura, estilos de gestión, interacciones, entre otros, podemos referirnos al concepto de *“dispositivo pedagógico”*, *“(… estaríamos refiriéndonos a una multiplicidad de elementos que hacen a la realidad educacional en cada momento y escenario socio-histórico, (…) de normativas institucionales, (...), la organización de los tiempos (…) la sanción y normas de conducta (...), cuando un alumno es considerado buen estudiante y, así sucesivamente.”* (Grinberg & Levy, 2009: 16) Incluye este concepto las *“(…) prácticas (discursivas y no discursivas) que suponen el ejercicio del poder, relaciones de lucha, que si bien se materializan y cristalizan en instituciones ellas siempre pueden ser contestadas, modificadas”* (Grinberg & Levy, 2009: 17) El dispositivo pedagógico nos permite interpretar y comprender una realidad compleja, compuesta por diferentes elementos

interactuantes, de carácter único e histórica.

La Ley General de Educación de nuestro país, ley N° 18437 (2008), es la primera ley que define qué es un centro educativo, en el Artículo N° 44 dice: “*El centro educativo de cualquier nivel, o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos*”. Se expresan los cometidos fundamentales de la educación. El centro educativo aparece como un lugar jerarquizado para la ejecución de proyectos y el logro de los fines educativos.

La ley señala que el Estado “*fortalecerá la gestión de los centros educativos públicos en los aspectos pedagógicos, de personal docente y no docente, administrativos y financieros*”, y que los centros podrán realizar convenios con otras instituciones con las debidas autorizaciones. Las ideas de participación de los actores, de derechos de los sujetos, de apoyos del Estado, de recursos, de priorización de aspectos pedagógicos, están presentes en este artículo de la ley.

En la misma línea el uruguayo Camors (2009) sostiene que el centro educativo tanto formal como informal deben ser espacios promotores de los actos educativos, un espacio para los aprendizajes y un espacio que pueda ser apropiado por todos los actores

### **I.3 Dimensiones de las instituciones educativas**

Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (2000) identifican cuatro dimensiones del campo institucional con el fin de poder analizarlas y estudiarlas, lo que ya se ha constituido en un enfoque clásico para abordar el estudio de las instituciones. Estas dimensiones constituyen un buen instrumento de análisis, de comprensión, de estructuración y ayuda para la organización de la acción. Ellas son: la *dimensión organizacional*, la *dimensión administrativa*, la *dimensión pedagógico-didáctica* y la *dimensión comunitaria*. En la práctica de la vida cotidiana de las instituciones, estas dimensiones son interactuantes y están vinculadas entre sí, se analizan por separado con el propósito de estudiarlas. .

La dimensión organizacional hace referencia a aspectos de la organización de la gestión que se concretizan en cada institución dando lugar a determinados estilos. Se incluyen en ella: los organigramas, la división del trabajo, la adjudicación de tareas a los diferentes actores, las formas y vías de comunicación imperantes, la distribución y organización del tiempo y de los espacios.

La dimensión administrativa hace referencia a los temas del gobierno institucional, es una herramienta fundamental para el buen desarrollo de la gestión, que siempre debe estar en concordancia, apoyo y al servicio de la dimensión pedagógico-didáctica.

La dimensión pedagógico didáctica, es la fundamental de las instituciones educativas, es su especificidad y especialidad, son las actividades que definen a un centro como educativo como tal, es su sentido de ser. Implica una estrecha relación con el conocimiento, el saber y sus maneras de transmitirlo. Es la especialidad e idoneidad de los docentes y del centro.

La dimensión comunitaria hace referencia a la relación del centro con la comunidad, padres, vecinos, organizaciones, entorno, incluyendo a los actores educativos. Tiene que ver con la apertura de la institución a otros espacios sociales, a su trabajo en redes, a la posibilidad de trabajo coordinado con otras organizaciones para nutrirse y aprender de ellas y del entorno, y a su vez a expandir la tarea educativa del centro. La implementación de modalidades de participación constituye una tarea fundamental de interacción e integración de lo institucional y comunitario.

La institución va más allá de sus paredes, es un centro social, se expande a la sociedad y recibe de la sociedad, lo que pasa en la sociedad pasa en las instituciones. Tiene que ver con el contexto y las posibilidades de participación y diálogo entre ellos, determina el carácter de instituciones abiertas o cerradas. Si bien se trata de que la institución escuela no esté aislada de la realidad ni de la vida, Tedesco (2008) rescata cierto nivel de aislamiento y de artificialidad que se debe dar en la escuela, como forma de “*contracultura*” dado que existen experiencias que sólo pueden darse en ella.

## **I.4 Las instituciones de Educación Media**

Las instituciones de Educación Media son aquellas que continúan la secuencia educativa luego de la primaria, su población la constituyen los adolescentes y tiene como propósito la formación integral de ciudadanos y continuar al proceso educativo hacia niveles superiores, diversificados y técnicos. La Ley de Educación, en su Artículo N° 26. (De la educación media básica), consigna que la educación media básica abarcará el ciclo inmediato posterior a la educación primaria. Profundizará el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promoverá el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas.

El Artículo N° 22 de la misma ley refiere a la estructura de la Educación Formal en sus diferentes niveles, está compuesta por: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Media Básica, Educación Media Superior, Educación Terciaria, Formación en Educación con carácter Universitario, Educación Terciaria Universitaria y Educación de Posgrado.

La Constitución de la República Oriental del Uruguay vigente (1967) en su Artículo N° 68 garantiza la libertad de enseñanza y establece que la ley reglamentará la intervención del Estado en aspectos de higiene, moralidad, seguridad y orden públicos. Establece además que los padres o tutores tienen derecho a elegir los maestros o instituciones que deseen para la enseñanza de sus hijos o pupilos.

En nuestro país las instituciones privadas de los diferentes niveles requieren de habilitación por parte de los organismos del Estado, Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) o Universidad de la República (UdelaR), según los casos o niveles.

En las últimas décadas la Educación Media ha sufrido grandes cambios a nivel mundial, producto de los cambios económicos, sociales y políticos, que se han dado con el fenómeno de la globalización y los cambios en el paradigma de la modernidad. Esto ha conducido a otras concepciones y denominaciones de la realidad actual, que algunos llaman posmodernidad

condición posmoderna (Lyotard, 1998), otros hipermodernidad (Lipovetsky, 2006), otros modernidad líquida (Bauman, 2000). Estas transformaciones han adquirido ciertas particularidades comunes en los países de la región entre los cuales está el nuestro.

Las instituciones educativas de Educación Media tradicionalmente y desde su origen han tenido un carácter y una finalidad propedéutica, es decir, de formación preparatoria para el ingreso a estudios universitarios o terciarios. Desde hace una década, en América Latina esta situación ha cambiado, hoy la Educación Media ha dejado de ser una formación previa sólo para continuar estudios profesionales en un tercer nivel, por adquirir el carácter terminal al constituirse como educación obligatoria básica.

Varios autores (Tenti Fanfani, 2007, 2008 y 2009; Tedesco, 1996 y 2008; Tiramonti, 2009; Terigi, 2012 y otros) identifican algunas características educativas en las últimas décadas:

- Masificación del ingreso, el aumento de la matrícula que trae aparejado el problema de acompañar el aumento de la cantidad de estudiantes y al mismo tiempo, asegurar la calidad de las propuestas educativas.
- La incorporación de jóvenes provenientes de sectores sociales cuyas familias no habían accedido a la educación media.
- Políticas compensatorias de los 80 sin cambios sustantivos en lo curricular.
- Reformas de los 90 basadas en el principio de equidad.
- Procesos de fragmentación social y educativa.
- Políticas de inclusión social y educativa de los primeros años del siglo XXI.
- Necesidad de incluir nuevos saberes y tecnologías en el ámbito escolar que imponen otros ritmos, modos y circulación de la información y del conocimiento.
- Difusión de la alta tecnología entre los diferentes estratos sociales.
- Altos porcentajes de fracaso escolar, deserción o desafiliación, repetición, rezago y bajos niveles de aprendizaje.
- Formación docente que no tiene en cuenta las demandas de las nuevas realidades sociales.
- Nuevas demandas y exigencias sociales de la sociedad a la educación y más concretamente a sus instituciones, demandas de seguridad que las familias exigen a los centros educativos.

Las instituciones de Educación Media poseen una matriz estructural que data de largo tiempo, si nos remontamos al inicio del formato escuela actual debemos hacerlo hasta el siglo XIX. Diversas corrientes pedagógicas han introducido cambios sustanciales, de todos modos el peso de un formato y matriz tradicional, curricular, asignaturístico, especializado, intelectualizado y enciclopédico, sigue vigente. En los últimos años se viene trabajando desde diferentes ámbitos en la necesidad de pensar e implementar nuevos formatos escolares (Terigi, 2012).

Terigi (2014) plantea que existen dos hipótesis al abordar los problemas que se presentan en las instituciones de Educación Media; la primera considera que se está frente a los mismos problemas de siempre, que en la actualidad se encuentran agravados por la masividad, son problemas que tienen que ver con el currículum academicista, la cultura enciclopédica y las arbitrariedades del régimen académico.

La segunda hipótesis sostiene que se está ante nuevos problemas, porque los nuevos jóvenes presentan nuevas formas de ser adolescentes, de relacionarse con el mundo adulto y con las instituciones educativas que Terigi (2014) llama la “*diversidad intrageneracional*” y refiere a la “*distancia intergeneracional*”. Entre estos problemas se pueden destacar los hechos de violencia que sucede en las escuelas o en sus inmediaciones. “*Quizás el más importante entre los nuevos problemas sea el de la relevancia de la escuela secundaria, la crisis del sentido mismo de asistir a la escuela: nadie niega la importancia del conocimiento y de la formación en la sociedad presente y mucho menos en la del futuro, pero muchos dudan de que sea la escuela secundaria la institución capaz de asegurar este conocimiento o esta formación a los adolescentes y jóvenes*” (Terigi, 2014: 55). La autora concluye que se trata de una combinación de ambas hipótesis y afirma que cualquier abordaje de Educación Media deberá considerarlas.

En esta misma línea y con respecto a la obligatoriedad y sus consecuencias Tenti Fanfani (2009) dice “*Hoy, la permanencia de los adolescentes en la escuela ya no es algo aleatorio o discrecional. Ni los alumnos, ni los padres, ni los agentes escolares están en condiciones de determinar la inclusión o la exclusión escolar. Todos los adolescentes deben estar en la escuela. Éste es un mandato de la ley (...) y, al mismo tiempo, un mandato social. Hoy la institución ha*

*perdido la capacidad de imponer reglas que determinen la permanencia o el abandono escolar. En principio, todos deben ser contenidos.” (Tenti Fanfani, 2009: 54)*

Surge entonces la necesidad de abordar nuevos temas y problemas, nuevas contradicciones y conflictos, ante los cuales los dispositivos tradicionales pierden sentido o resultan insuficientes para abordar la nueva realidad. Se da una confrontación entre culturas adolescentes diversas y cultura escolar *“es probable que surjan tensiones entre la integración de los adolescentes a su grupo de pares y su integración a las normas escolares.” (Tenti Fanfani, 2009: 59)*

### **I.5 Los actores en la institución de Educación Media**

En las instituciones educativas es posible identificar diversos actores que desempeñan diferentes roles y funciones. Se entiende el rol desde una perspectiva sociológica como aquello que se espera que las personas realicen desde el lugar que ocupan *“(…) expectativas socialmente definidas que sigue una persona en una determinada posición social.” (Giddens, 2002: 59)* Se refiere a los comportamientos que se deben cumplir y que los demás esperan que se cumplan, incluye de esta manera lo que es un comportamiento profesional, lo que cada profesional debe hacer, en el caso de la educación, un docente, un director, una secretaria, un adscripto. Así también hablamos de rol de estudiante, lo que supone ocupar un lugar y actuar de determinada manera con los demás actores institucionales. La forma de actuar depende de alguna manera del papel que desempeñamos, Giddens (2002) citando a Goffman (1974) dice que la vida en sociedad es como la representación en un escenario, en un teatro y la forma de actuar de las personas depende del papel que representan.

Hemos señalado, que la nueva realidad social y educativa exige nuevos dispositivos de interpretación y de acción. De esta manera, nuevos actores y nuevas funciones se hacen presentes para responder a esa diversidad y complejidad. En la vida cotidiana de las instituciones, sus requerimientos muchas veces exigen un dinamismo y flexibilidad en el desempeño de las funciones, no obstante los roles deben estar bien definidos, delimitados y distribuidos, para brindar seguridad y que sirvan como elemento de referencia, para saber a quién acudir en cada situación.

Si bien las instituciones y los roles son dinámicos también deben brindar cuidado, seguridad y estabilidad. La no definición o superposición de roles genera en los actores institucionales, falta de claridad, confusión, ambigüedad, incertidumbre e inestabilidad, sobre todo cuando se esperan diferentes cosas, a veces incompatibles, de la misma persona. En un ámbito educativo y trabajando con adolescentes esto puede ser un elemento de conflicto, de tensión, de inestabilidad y obstaculizador de procesos de enseñanza y crecimiento de los estudiantes, en lugar de facilitarlos (Giorgi, 2009).

La complejización de las instituciones educativas que hemos señalado y la multiplicidad de funciones que la educación debe contemplar, hace que cada vez más actores profesionales de diferentes áreas –del Derecho, de la Salud, de la Sociología, de la Psicología, entre otros- participen del fenómeno educativo y de la vida en las instituciones.

El Consejo de Educación Secundaria, define a través de circulares las funciones y el perfil de diferentes cargos, como ser Director, Adscripto, Profesor Orientador Pedagógico, integrantes de Equipos Multidisciplinarios y otros; así como también lo hacen los estatutos Estatuto del Funcionario Docente, Estatuto del Funcionario no Docente y el Estatuto del Estudiante, más adelante (en el Marco Contextual) desarrollaremos estos roles y funciones.

La institución educativa debe promover que su personal pueda “*utilizar, mejorar y satisfacer sus necesidades*”. En la medida que esto suceda podrán responder afirmativamente o no y podrán o no estar satisfechos. Se pueden plantear conflictos de índole interpersonal, en relación a la tarea que tienen que desempeñar o con la propia organización institucional. Las tensiones y los conflictos se encuentran directamente relacionados a temas organizativos. (Ara et al., 2005)

Schvarstein (2000) considera que la participación de los individuos en los grupos y en las organizaciones se estructura en función del desempeño de roles, determinados por la propia organización que es la que prescribe sus pautas y las modalidades para su desempeño.

Según palabras de Robbins (1996) los grupos se definen como dos o más individuos que se reúnen para alcanzar objetivos específicos, Estos grupos pueden ser formales o informales. Los

grupos formales son definidos por la estructura organizacional y tienen formas de comportamiento y tareas establecidas para lograr las metas organizacionales.

*“Partimos, por tanto, de la consideración del grupo como espacio que permite el aprendizaje colectivo a partir del compartir los aspectos relacionados con la formación, con la experiencia de trabajo y las vivencias personales, creencias, conocimientos, etc. Asimismo, el espacio grupal favorece la comunicación y la participación, la reflexión y el desarrollo de capacidades críticas.”* (Tejera, 2003: 1)

Cuando nos referimos al espacio grupal, estamos pensando en el espacio que tienen los grupos formales en la organización educativa. Cuando un grupo de personas realiza una actividad, se debe tener en cuenta la diferenciación de las tareas que realizan, la relación entre las personas y la vinculación con el entorno.

Al analizar la organización educativa desde el equipo directivo hasta los docentes, se puede comprender que sean ellos los que tienen un rol importantísimo por ser los que mantienen un contacto directo con los alumnos en las aulas y realizan las actividades de enseñanza y aprendizaje. Las actividades deberán ser planificadas y acordadas con el conjunto de los docentes en el espacio de coordinación pedagógica creado a tales efectos. *“Si los docentes constituyen la parte principal de la organización de un centro educativo (...) es preciso sentar las condiciones para que sus opiniones puedan ser respetadas y tenidas en cuenta”* (Ara et al., 2005: 28).

## **I.6 El cambio en las instituciones educativas**

El cambio social es una constante de la dinámica y evolución de las sociedades, siempre existieron cambios, lo que caracteriza la época actual es la celeridad, fugacidad, impredecibilidad e incertidumbre de los cambios.

Las instituciones educativas como centros sociales absorben, integran, reflejan y proyectan esos cambios en un marco de interacciones y tensiones, entre el carácter conservador de las instituciones educativas como mandato social y el desafío de la transformación como aspiración.

En una sociedad compleja, diversa y del conocimiento, los centros educativos, herederos de la modernidad de diseños homogéneos, uniformes, centralizados, estrictamente racionales y burocráticos, necesitan ser revisados y flexibilizados en el marco de este nuevo contexto social cambiante. En este tránsito, el cambio o la innovación se hacen imprescindibles, es necesario adaptarse e integrarse transformativamente a las demandas y desafíos que la sociedad actual exige a la educación.

Como señala Fullan (2002) el problema no es la ausencia de proyectos de innovación o cambio sino que existen a veces hasta demasiados, lo que ocurre es que esos cambios son fragmentados, inconexos, episódicos o superficiales y esto hace que muchas veces se transformen en un peso o algo que se realiza por obligación o rutina, sin lograr comprenderlo desde una perspectiva de la globalidad. Estos cambios educativos están relacionados con procesos de transformación y mejora que involucran varias dimensiones y actores del quehacer educativo. La mejora es también un fenómeno multidimensional, implica procesos de planificación profesionales, contextuales y valorativos que también son complejos.

Gairín (2007) se refiere también a los cambios en las organizaciones, en el cuadro N° 2 se presenta la diferenciación que hace el autor entre Reforma, Cambio, Innovación y Mejora.

<b>Reforma</b>	<b>Cambio</b>	<b>Innovación</b>	<b>Mejora</b>
Cambio en la <i>estructura</i> del sistema, o revisión y reestructuración del currículo.	<i>Alteración</i> a diferentes niveles (sistema, centro, aula) de estados o prácticas previas existentes.	Cambio en los <i>procesos</i> educativos, más internos o cualitativos.	Juicio <i>valorativo</i> al comparar el cambio o resultados con estados previos, en función del logro de unas metas educativas.
Modificación a <i>gran escala</i> el marco de enseñanza, metas, estructuras u organización.	Variaciones en cualquiera de los elementos o niveles educativos. <i>Término general</i> que puede englobar a todos ellos.	Cambio a nivel específico o puntual en aspectos del desarrollo curricular (creencias, materiales, prácticas o acciones).	No todo cambio-innovación implica una mejora. Debe satisfacer <i>cambios deseables a nivel de aula/centro</i> , de acuerdo con unos valores.

Cuadro N° 2. Cuadro comparativo entre Reforma, Cambio, Innovación y Mejora.

Fuente: “*Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional*” Gairín (2007).

Estas conceptualizaciones permiten aclarar qué tienen de común y de diferente esos procesos, ya que muchas veces se confunden y generan malentendidos que los obstaculizan. Así no todo cambio educativo implica una reforma, pueden existir cambios a nivel de prácticas de centro o de aula que no trasciendan. De la misma manera no toda reforma garantiza cambios a nivel del profesorado, de aula o de centro; es por eso que suele decirse que para que se dé un cambio es imprescindible el involucramiento de los actores y más concretamente de los docentes, porque el cambio se da en varios niveles, es decir, a nivel de aula, de centro, de sistema. Asimismo involucra en estos niveles diferentes prácticas, metodologías, conceptos, valores y posturas epistemológicas sobre la producción de conocimiento en educación y el papel que juega la organización en esa producción. Zabalza y Zabalza (2012) sostienen que no es posible una innovación de calado si no se tiene en cuenta la complejidad de las variables que están en juego. Es importante considerar estas diferencias porque el éxito de cada una de estas propuestas tendrá que ver con sus pretensiones, abarcabilidad y fundamentalmente con los actores involucrados en los procesos.

Cuando hablamos de cambio o innovación a nivel de centro el profesorado es crucial. *“El cambio pedagógico y curricular se plantea así como una constante búsqueda de respuestas a las modificaciones necesarias y deseables en la era de la información, de la globalización, de la sociedad del conocimiento, del aprendizaje a lo largo de la vida, de los derechos humanos, de la ecología, del reconocimiento de la diversidad, de la integración de personas y pueblos, y de la generalización de las nuevas tecnologías en la educación”*. (Gairín, 2003: 19)

Zabalza y Zabalza (2012: 27) dice que *“(…) cuando hablamos de innovación nos estamos refiriendo a un proceso que consiste en introducir elementos nuevos (NOVA) en lo que ya veníamos haciendo (IN-) a través de acciones (-CIÓN) que llevará un tiempo completar y que exigen una cierta continuidad y esfuerzo.”*

La idea de mejora se refiere a la intencionalidad que subyace en la propuesta, es una idea que se da en todos los procesos, se proponen reformas, se cambian las prácticas, se innova en diferentes ámbitos, siempre con la intención de mejorar, donde el fin último son los aprendizajes. No tiene sentido pensar un cambio que no tiene por finalidad la mejora de lo que ya existe, no se trata de cambiar por cambiar, por el simple hecho de hacerlo, la mejora implica partir de lo que ya está

realizado en vistas a una reconstrucción (Abregú, 2012). Eso no quiere decir que signifique mejora para todos, ni que se logre efectivamente, o que todo va a mejorar. Subyacen diferentes valores, posturas, ideologías, ideas no sólo explícitas, sino implícitas, sobre las que se conciben las mejoras y que da lugar a diferentes posturas, muchas veces encontradas. De esta manera prácticas y problemas complejos requieren abordajes y soluciones complejas. Esto hace a la dificultad de acordar y de emprender procesos de cambio hacia la mejora de la calidad educativa.

No obstante estas dificultades no podemos paralizarnos ante un mar de cuestionamientos *“Las innovaciones de los centros educativos que debemos potenciar y apoyar son la que procuran la institucionalización del cambio, lo plantean como una mejora y lo orientan a producir transformaciones reales con incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluyen, por otra parte, un compromiso ético, necesario por tratarse de procesos que pueden tener diversidad de orientaciones y centrarse en un objeto, plagado de valores, como es la educación.”* (Gairín, 2007: 3)

Otro punto central en estos procesos es tener en cuenta partir de lo previo, de lo que existe antes del cambio o innovación, no se empieza de la nada, de una realidad en cero o *tábula rasa* que lo que hace es desconocer lo logrado. Existen prácticas, ideas, rutinas, historias, proyectos, trayectos andados; culturas y climas institucionales que imprimen un modo de hacer, sentir y vivir en el centro. Esto pone de manifiesto la importancia de la contextualización en un proceso de cambio o propuesta de mejora.

### **I.7 El contexto institucional como espacio de cambio**

El cambio educativo no se da en el vacío, necesita de espacios y tiempos determinados, se da en los contextos institucionales con todo lo que ellos integran e implican. Así el centro educativo constituye el elemento fundamental y privilegiado para los procesos de cambio, puede ser facilitador u obstaculizador de los mismos para introducir los cambios que se consideran necesarios orientados a alcanzar las metas de mejora. .

*“Hay que comprender la organización de la institución en la que se quiere innovar para poder comprender la innovación misma. Se hace preciso analizar las propiedades organizativas de la institución y su influencia sobre el comportamiento de los distintos miembros, para descubrir así el conjunto de factores facilitadores u obstaculizadores del cambio pretendido y comprender los aspectos estructurales y dinámicos de la institución, tanto en su dimensión interna como en su proyección y sus relaciones externas.” (Gairín, 2003: 29)*

El siguiente cuadro muestra los factores que inciden en el desarrollo de las innovaciones según tres autores: Parrilla (2000 en Gairín 2003), Fullan (2002) y Zabalza y Zabalza (2012).

PARRILLA (2000)	FULLAN (2002)	SABALZA Y SABALZA (2012)
<p><b>Factores externos al centro:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El tipo de sociedad en el que se encuentra la institución.</li> <li>- La política educativa de esa zona.</li> <li>- El tipo y la relación con los recursos y las agencias externas al centro educativo.</li> <li>-El apoyo financiero que se le proporciona.</li> </ul>	<p><b>Factores que influyen en la implementación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Necesidad.</li> <li>-Claridad.</li> <li>-Complejidad.</li> <li>-Calidad/Practicabilidad.</li> <li>-El distrito.</li> <li>-La comunidad.</li> <li>-La dirección.</li> <li>-El profesorado.</li> <li>-Gobierno y otros organismos (externo).</li> </ul>	<p><b>Condiciones básicas para la innovación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La motivación endógena o exógena.</li> <li>-Preocupación por el aprendizaje.</li> <li>-Cierta nivel de consenso.</li> <li>-La practicidad de las innovaciones.</li> <li>-Claridad.</li> <li>-Componentes doctrinales, personales, organizativos y culturales.</li> <li>-Cierta nivel de formalización.</li> <li>-Incorporación al proyecto educativo institucional.</li> </ul>

<p><b>Factores internos al centro:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trayectoria histórica.</li> <li>- Proyecto educativo.</li> <li>- Concepto de diversidad que se aplica.</li> <li>- Tipo de liderazgo desarrollado.</li> <li>- Trabajo colaborador entre los profesores.</li> <li>- Apertura y participación del centro en la comunidad.</li> <li>- Existencia de recursos y apoyos humanos, materiales y financieros.</li> <li>- Procesos de investigación participativos.</li> <li>-Asunción de nuevos roles y desarrollo profesional.</li> </ul>	<p><b>Factores que influyen en la continuación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Interés.</li> <li>-Apoyo financiero.</li> <li>-Apoyo de dirección.</li> <li>-Integración a la estructura.</li> <li>-Procedimientos de asistencia continua.</li> <li>-Infraestructura.</li> <li>-Permanencia del profesorado y del personal administrativo.</li> </ul>	<p><b>Dimensión personal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Seguridad y sentimiento de éxito.</li> <li>-Fuerza y disposición.</li> <li>-Ciclos vitales y profesionales.</li> <li>-Capacidad reflexiva y crítica.</li> <li>-Tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y a la inseguridad.</li> <li>-Estilos de liderazgo.</li> </ul> <p><b>Dimensión institucional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estructura general del centro, organigrama, espacios, tiempos, recursos, etc.</li> <li>-Aspectos curriculares vinculados a la innovación.</li> <li>-El clima institucional.</li> <li>-Caudal de energía para el cambio.</li> <li>-Compromiso con el futuro.</li> <li>-Aspectos de la cultura institucional.</li> </ul>
---	---	--

Cuadro N° 3. Factores intervinientes en las innovaciones según varios autores.

Fuente: Elaboración propia.

Estos tres factores constituyen aspectos básicos a tener en cuenta en cualquier proceso de cambio. Queda en evidencia su complejidad, que involucra a varios actores, requiere de un largo proceso y tienen características particulares que varían según las circunstancias. No tener en cuenta su complejidad puede llevar a pensar el cambio como algo simple, fugaz, superficial, breve, que no arraiga en las prácticas ni en el centro como un modo de hacer institucionalizado que permite seguir avanzando y aprendiendo. De darse esta situación no habría verdadero cambio.

El Director constituye una figura central para la promoción del cambio institucional. Blase y Kirby (2013) señalan la importancia de que el Director ejerza un liderazgo transformacional para una gestión eficaz, que cuestione el orden existente, esté abierto a hacer las cosas de otra manera, contribuya al progreso de los docentes, ayude a que otros profesores sean líderes, que transmita valores a través de su accionar y del ejemplo, como el optimismo, la honestidad y la consideración hacia los otros.

## I.8 Clima institucional

Fernández y Asensio (1991: 504) definen el clima institucional como el *“Conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a toda la institución, condicionante, a su vez, de los distintos productos educativos.”* Incluye variables del espacio físico, sociales, culturales, contextuales y personales. Existen varias conceptualizaciones sobre el clima institucional, pero siempre está ligado a las percepciones que tiene los actores acerca de la vida institucional.

D’Angelo y Fernández (2011: 23) sostienen que *“La cuestión de las percepciones ocupa, en efecto, un lugar central en la construcción del concepto, que permanece constante en las definiciones alternativas del mismo y que permite una construcción compleja del fenómeno en la medida en que las percepciones pueden no coincidir entre los diversos actores institucionales, generando desfases entre los “climas” experimentados por diversos actores”*.

Según Teresita Francia (2013) muchas posturas consideran que el clima institucional depende de las percepciones que tiene los actores de la institución, los docentes, los directores, los funcionarios, los estudiantes, las familias y otros actores, esto le da un fuerte carácter subjetivo y permite una gran variabilidad de opiniones, lo que para unos puede ser un elemento de buen clima para otros no lo será, porque depende además de las concepciones representaciones sobre cuestiones básicas como el propio concepto de educación. Al mismo tiempo considera el clima escolar como *“el resultado del conjunto de interacciones que se generan en la tarea educativa cotidiana. Se relaciona con las condiciones organizacionales y con las institucionales (...), tendientes al logro de aprendizajes (...) no solo de los alumnos sino de la escuela como institución”*. La autora vincula clima escolar y aprendizajes, *“(...) el logro de aprendizajes (de múltiples aprendizajes) es condición esencial para el logro de un buen clima, porque para sentirse bien en la escuela, para sentir que tiene significado estar allí y por lo tanto, poder establecer buenos vínculos, los (...) que concurren a ella tienen que sentir que aprenden y los docentes, que están cumpliendo con su tarea.”* (Francia, 2013: 78)

*“Las instituciones educativas son centros de convivencia activa y significativa, y en ellas es posible abordar desde la cotidianeidad las relaciones interpersonales. Son, por excelencia, el lugar de la convivencia ciudadana, donde se aprenden las competencias para el pleno ejercicio de los derechos”* (Bentancor, Briozzo & Rebour, 2010: 17)

Convivir saludablemente implica responsabilidad y respeto mutuo, cooperación voluntaria, y el trabajo conjunto de varias personas para conseguir un fin común. Para mejorar la convivencia se hace necesario flexibilizar los espacios institucionales, implantar otras estrategias, tomar como escenario de actuación todos los espacios locativos y temporales que habitan los diferentes actores organizacionales.

Bentancor et al. (2010) consideran que trabajar en la gestión de buenos climas de convivencia implica generar espacios planificados y acordados a nivel institucional destinados a favorecer que las distintas voces interactúen, dialoguen entren en contradicción, generen y tramiten conflictos, construyendo sentido en conjunto. La gestión se deberá volcar hacia una escuela más dialógica, comunicativa y participativa.

Es importante generar el intercambio entre los docentes para elaborar una serie de pautas acordadas, que posibiliten un lenguaje común, que guíen en el manejo de conflictos que se presentan en las instituciones, construir una convivencia enmarcada en reglas y normas compartidas.

## **I.9 Gestión institucional**

Los términos gestión o gestionar se utilizan en todos los ámbitos, en las empresas, en la salud, en la educación y hasta en la vida cotidiana, para referirse en un sentido amplio y general, a tareas muy diferentes, de ahí la necesidad de esclarecerlo y sobre todo recuperar su sentido para el área específica de la educación. Gestionar en educación tiene particularidades diferentes a otras áreas. Silvina Girtztz, Silvia Grinberg y Victoria Abregú (2007) señalan algunas de estas conceptualizaciones de la gestión como *“administrar eficientemente”*, para otros *“racionalizar las tareas”*, buscar la eficiencia y la eficacia, planificar la acción, diseñar estrategias, administrar

recursos y ejercer el control. Estas características son propias del ámbito de la empresa y de alguna medida al trasladarse el término gestión a la educación se trasladan también sus connotaciones. La gestión aparece así como una actividad “*técnica y neutral*” más asociada a la administración. Esta concepción que no contempla la especificidad pedagógica de las instituciones educativas no escapó ni escapa al ámbito educativo.

Las mismas autoras (Girvtz et al, 2007) señalan que en la década de los 90, tratando de ir más allá del ámbito empresarial, empiezan a aparecer expresiones de la escuela como “*organización inteligente*” “*organización que aprende*”, estas también corren el riesgo de burocratizar la tarea, y separar lo pedagógico de lo administrativo “*llevando a una pérdida de sentido de lo pedagógico.*”

En un intento por superar esa concepción meramente administrativa y técnica de la gestión, las autoras sostienen que una nueva idea de gestión parte de problemáticas institucionales, se plantea objetivos, busca estrategias y actividades para alcanzarlos; teniendo en cuenta que este proceso es complejo, en él intervienen muchas variables y actores, que no es lineal sino espiralado, que tiene marchas y contramarchas, que no se alcanzan los objetivos de forma definitiva y para siempre, y que por lo tanto requiere de revisiones y evaluaciones permanentes.

Se trata de recuperar la especificidad de las instituciones educativas y de construir una concepción de gestión que contemple todas las características de estas instituciones complejas. “*En esta nueva concepción amplia, la gestión incluye: poder, conflicto, complejidad e incertidumbre. Ya no se trata sólo de efectuar un plan, sino de articular procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser del gobierno, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de una educación para todos.*” (Girvtz et al, 2007: 136). Siguiendo con esta misma orientación las autoras citan a Aguerrondo (2001) quien diferencia “*gestión educativa*” de “*gestión escolar*”. La “*gestión educativa*” hace referencia al gobierno de la educación a nivel macro, a nivel de un país. La “*gestión escolar*” hace referencia al gobierno y la toma de decisiones a nivel micro, a nivel de la institución escuela.

La gestión escolar tiene que ver con el gobierno y la toma de decisiones para el logro de los objetivos educativos.

Blejmar (2009) señala que gestionar es hacer que las cosas sucedan de determinada manera, la gestión es un proceso, un recorrido, el territorio donde la pedagogía puede ser el mapa, un territorio nunca conocido totalmente ni a priori. La gestión es tema de la dirección escolar, se gestiona la institución desde el cargo de director, él es el responsable aunque sea compartida la actividad y exista participación de otros actores, porque la responsabilidad no puede diluirse en el colectivo. Gestionar es responsabilidad del director, él debe hacerse cargo de su rol, diseñar y operar situaciones en las que se lleve a cabo la tarea institucional de todos los actores. Blejmar, (2013) habla de autoridad de gobierno, la gestión requiere legalidad –otorgada oficialmente- y legitimidad -otorgada por los dirigidos avalando al director- lo que le otorga el liderazgo.

Duschatzky (2001) establece una distinción entre la gestión como imperativo y la gestión situacional. La primera se basa en las demandas externas a la institución, para resolver los problemas se necesitan recursos y la solución tendrá que ver con esa provisión de recursos técnico y estratégicos. La segunda se basa en que la resolución de los problemas tiene que ver con la posibilidad de pensarlos y pensar su solución, lo interesante y desafiante de la gestión es que debe crear las condiciones para que exista un movimiento en los sujetos y en las matrices de la institución.

En un texto reciente, Blejmar (2013) integra como factor fundamental de la gestión a las personas, a los sujetos, tratando de darles visibilidad y un lugar clave en el gobierno de las instituciones, marcando que el factor decisivo es la gente, resaltando la importancia de la subjetividad y de la palabra como valor, como expresión del ser, con una impronta lacaniana dice *“Es a través de ella y por ella que somos, hacemos y sentimos.”* (Blejmar, 2013: 17)

*“Quien gestiona será creíble si cumple lo que promete, da testimonio de lo que afirma y fundamenta consistentemente el juicio que emite. La recurrencia de estas conductas generará el círculo virtuoso por el que el acto resultado califica la palabra y la palabra será un garante consistente del acto resultado prometido. Este círculo virtuoso no es otra cosa que fuente de confianza, tan escasa como imprescindible.”* (Blejmar; 2013: 18)

En un mundo donde en muchos lugares se da una especie de retirada de la palabra, de vaciamiento de la palabra, de falta de confianza en la palabra, de tecnologización de la palabra;

recuperarla como elemento clave en la comunicación implica recuperar la confianza, la credibilidad en la palabra del otro, que se traduce en los resultados de la acción.

Blejmar (2013) subraya la coherencia que debe tener con los valores de la institución educativa, introduce una dimensión ética en el campo de la gestión, que llama *“ética procesual”*, tiene en cuenta no sólo el resultado, sino el proceso, donde el proceso ya es parte del resultado y ese proceso se construye en un contexto, con particularidades, con interacciones personales, con sujetos y subjetividades. De esta manera lo que sucede en el proceso es tan importante como el punto de llegada. *“La gestión (...) es subsidiaria de la política, que es la que debería fijar direccionalidad, es su puesta en acto, pero agrego, es solidaria también con los valores no sólo declamados sino puntualmente honrados en lo cotidiano.”* (Blejmar, 2013: 19)

Existen diferentes estilos de gestión que se clasifican de acuerdo a distintos criterios, pero en las prácticas concretas de la vida institucional, no se dan formas puras sino toda posible combinación entre ellas. El siguiente cuadro N° 4 muestra algunos estilos de gestión, basado en Frigerio et al. (1992) y Santos Guerra (2013).

<b>Estilo de gestión</b>	<b>Características principales</b>
Burocrática	Basada en una lógica racional, reglamentaria, directiva y eficientista.
Autoritaria	Basada en una relación jerárquica, con concentración e imposición en la toma de decisiones, sin lugar a la participación..
Democrática	Basada en una lógica participativa y de derechos de todos los actores, procura el involucramiento y la búsqueda de consensos.
Familiar	Basada en relaciones de acercamiento afectivo y lealtades personales, las vías de comunicaciones son informales, estilo doméstico.

Cuadro N° 4. Estilos de gestión.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Frigerio (1992) y Santos Guerra (2013).

Francia (2013), relaciona los modos de gestión con el clima institucional, enuncia tres modos de gestión.

- Modos “*plenamente educativos*”, donde la intención en todo momento es educativa, lo importante es que los estudiantes aprendan, predomina la confianza entre los actores, existe confianza en el aprendizaje y confianza en los docentes, el director apoya, se reconocen las diferencias de criterios y se discuten las cuestiones importantes.
- Modos “*ritualizados*”, si bien se reconoce que las cosas se pueden hacer mejor, se actúa rutinariamente, el clima es de buena convivencia. Se puede observar falta de concordancia entre el discurso y la acción, en algunos actores institucionales se percibe carencia de sentido ante la actividad que deben realizar.
- Modo “*paradojal*”, se dan tensiones entre los actores adultos que son reflejos de luchas de poder, el clima es de “*rispidez improductiva*”.

La gestión es tarea y responsabilidad del director. Blejmar (2013) sostiene que la gestión va a desarrollarse por lo que él llama “*triple avenida de ejecución*”:

“*La deriva histórico cultural en la que se despliega la gestión*”, refiere a los valores, discursos, acciones, elecciones, ideas, creencia, mitos que circulan en la institución e inciden en formas de hacer, sentir y actuar. También se incluyen culturas vividas por los jóvenes, sus familias, los docentes. Es todo lo cultural que nos contiene y orienta las acciones, pero también es construcción humana factible de creación en el campo de la gestión.

“*El sistema educativo público*”, se refiere a lo reglamentario, leyes, normas, estatutos, regulaciones posibilitadoras en algunos aspectos y limitadoras en otros. Así se definen formas de acceso a los cargos, requisitos, estabilidad laboral, jerarquías del sistema, funciones de los diferentes actores, sistemas de evaluación; todo lo que articula la política educativa con el accionar concreto en las instituciones.

“*Las competencias del director y su equipo de trabajo*”, se refiere a las capacidades de los que conducen la institución, este es un elemento clave que hace al estilo de gestión. Para el logro de una buena gestión se debe buscar el aumento de estas capacidades. Según el autor en las dos

primeras condiciones sólo se puede incidir desde la institución, en cambio en la tercera, que se refiere a aumentar las capacidades y competencias del director y su equipo, la decisión es de los propios actores.

En síntesis, es posible afirmar que en la gestión incide la cultura, el sistema educativo, las competencias del director y su equipo de trabajo.

Blejmar (2013), plantea la diferencia entre actor, sujeto y observador participante. El actor hace referencia al papel que desempeña el director, el papel prescrito en la reglamentación, en su perfil del cargo, es lo que tienen en común o similar todos los directores, lo que se espera de ellos, cuáles son sus responsabilidades, se refiere a sus potestades para hacer y hacer que otros hagan.

Junto al actor está el sujeto, la persona, con su historia, sus vivencias y sentimientos. Como ser único e irreplicable, no determinado, incompleto que se está haciendo siempre en ese devenir de construcción de lo humano. El sujeto se expresa en tres ámbitos, las ideas y pensamientos, las emociones y la corporalidad.

El director como observador está influido por el actor y el sujeto que está siendo, pero no es un observador ajeno, externo, o neutral, es participante. Toda observación está precedida por teorías, sean estas explícitas o implícitas, por los paradigmas que permiten ver y problematizar, pero que también provocan ceguera, el mismo paradigma que permite ver algunas cosas es el que oculta otras. Esta observación desde su ser subjetivo le permite crear y evaluar la realidad desde su lugar como actor y sujeto.

Siempre hay algo que resulta invisible, lo importante es no considerar esta mirada como la única, la verdadera, la más válida, la preponderante, la hegemónica, sino que se debe tener la capacidad de poder interactuar con otras miradas que también serán parciales, poder dialogar con ellas, complementarlas, aprender de ellas. Una única mirada no lo abarca todo de ahí la importancia del equipo, *“No se trata, en la gestión, de la verdad sino de elegir la mirada que se considere más poderosa para aportar a una gestión que se valida en los resultados.”* (Blejmar, 2013: 63)

Santos Guerra (2013) utiliza una metáfora para referirse a la función del director, es la metáfora de las *“feromonas de la manzana”*, hace referencia a las feromonas (sustancia química) que tiene las manzanas y que colocadas en una bolsa con otras frutas verdes hará que éstas últimas maduren, las feromonas de la manzana ayudan a madurar a las demás frutas. De igual manera el director debe ayudar a madurar a las demás personas que están junto a él, el director sería el generador de situaciones que ayudan a que las personas crezcan profesionalmente, quien de alguna manera provoca el crecimiento. Esta concepción está íntimamente vinculada al concepto de autoridad en su sentido etimológico que significa crecer, autoridad que viene de *“auctor, augere”* que quiere decir *“hacer crecer.”* El director no es entonces un mero gestor, sino un impulsor, un animador, un conocedor, un profesional.

El concepto de autoridad es un concepto central en lo educativo. La educación siempre requiere de la autoridad para llevarse a cabo, las relaciones educador-educando, director-docentes, docentes-familias, director-familias, están siempre mediadas por la autoridad.

Es preciso diferenciar entre autoridad y poder. El poder también es un término asociado a lo educativo *“(…) siempre que se habla de educación se habla de poder.”* (Gvirtz et al, 2007: 17) El poder entendido como la capacidad de influenciar en el comportamiento de otros, siempre está presente en educación. En la medida en que cuando educamos tenemos siempre intenciones de incidir e incidimos sobre el pensamiento y el comportamiento de los otros, el poder está presente y se ejerce.

Según Greco (2007), la autoridad suele muchas veces asociarse al poder y son términos que en una primera instancia parecen intercambiarse. La autoridad remite, en una acepción general, a figuras o instituciones que la ejercen y a figuras sobre las cuales se ejerce, son dos aspectos que se reclaman, alguien ejerce autoridad sobre alguien, es impensable una autoridad en el vacío, la autoridad por sí sola, en un solo polo de la cuestión, porque la autoridad es siempre un aspecto relacional, si algo es autoridad es porque se refiere a otros. Es el que hace crecer otros, ese tiene una autoridad, *“(…) hacer crecer, el aumento al que alude la raíz latina augere, ubica a la autoridad ya no como quien ejerce el poder sobre otros en razón de un lugar de superioridad, sino por pertenecer a un grupo y asumir una responsabilidad en él, contar con una experiencia*

*en algún campo de importancia para el grupo. Es una manera de plantear la autoridad incluida en un espacio de relaciones más amplio, en un contexto que le da su lugar y delimita el sentido de sus actos. En estos casos se subraya el papel legítimo de una autoridad que se ejerce en beneficio de otros, lo que le otorga reconocimiento y, por tanto, una obediencia consentida por dar algo que otros necesitan.” (Greco, 2007: 40)*

Es el reconocimiento de la autoridad por parte de los otros, lo que da la legitimidad a la autoridad de una persona, la autoridad no es actuar por la fuerza, por la posición, por la formalidad, no es imponerse imperativamente, “(...) *la autoridad sólo existe en la medida que es reconocida por quien recibe su acción (...) reconocer aquí significa otorgar legitimidad, aceptar aquello que la autoridad dispone o determina sin oponerse, teniendo la posibilidad de reaccionar en su contra.*” (Greco, 2007: 40) En este sentido la autoridad es temporal, limitada, contextualizada, motivada y puede perderse.

Otra línea de pensamiento es la propuesta de Foucault (2004), donde compara la sociedad moderna con el diseño de prisiones llamadas “*Panóptico*”<sup>1</sup> de Jeremy Bentham que nunca fue construida. En el panóptico, un solo guardia puede vigilar a muchos prisioneros mientras el guardia no puede ser visto, es ver sin ser visto. Se trata de un dispositivo disciplinario, permite observar, medir, controlar y corregir. Una forma de funcionamiento del poder, que se ejerce en forma automática, la vigilancia real o fantaseada siempre está presente, lo fundamental para el control es saberse vigilado e importa poco quien ejerce el poder. El oscuro calabozo de la pre-modernidad ha sido reemplazado por la moderna prisión, pero Foucault advierte que “*la visibilidad es una trampa*”. Es a través de esta óptica de vigilancia, que la sociedad moderna ejercita sus sistemas de control de poder y conocimiento, términos que Foucault considera tan íntimamente ligados que con frecuencia habla del concepto “*poder-conocimiento*”.

---

<sup>1</sup> El panóptico es un edificio en forma de anillo con una torre en el centro y celdas dispuestas a su alrededor, en cada celda hay un prisionero y en la torre un vigilante. Desde la torre el vigilante ve a los prisioneros pero estos no lo ven él, todo lo que las personas hacen es visto por el vigilantes, todo lo ve. Esta estructura ideada por Bentham podía utilizarse para todo tipo de instituciones, es un tipo de poder que vigila, controla y corrige presente en la sociedad y en las instituciones de diferentes maneras.

Foucault (2004) sugiere que en todos los niveles de la sociedad moderna existe un tipo de “prisión continua”, desde las cárceles de máxima seguridad, trabajadores sociales, la policía, los maestros, hasta nuestro trabajo diario y vida cotidiana. La vigilancia pasa a ser parte del proceso de producción, este poder disciplinario tiene por función enderezar conductas. Las sociedades disciplinarias son las que producen cuerpos disciplinados desde sus instituciones, actuando el control como formador de subjetividad.

Todo está conectado mediante la vigilancia (deliberada o no) de unos seres humanos por otros, en busca de la “*normalización*”.

Desde esta perspectiva el poder no es algo que se posee, sino que se trata de un juego de fuerzas, una relación de fuerzas, de una relación entre acciones, entre sujetos de acción que está presente en cualquier manifestación y que se caracteriza por conducir las acciones de los otros. El poder tiene un carácter circulante, como una red, no es de nadie, se ejerce, circula, es difuso, no es absoluto. Es enigmático, visible e invisible a la vez, simbólico. Se manifiesta en diagramas, no es una estructura fija, es inestable y está en desequilibrio. Es productor de realidad, de discursos de saber y de verdad. El poder es un fenómeno inmanente a la sociedad y forma parte de la existencia humana. (Díaz, 2003)

## **CAPITULO II**

El trabajo se realiza en una institución de Enseñanza Media, resulta interesante presentar las características generales de los estudiantes que están transitando la adolescencia y así entender sus necesidades y comportamientos.

### **ADOLESCENCIA**

Este capítulo presenta las características de los adolescentes de hoy y fundamentalmente sus relaciones con los adultos y las instituciones, pretende enmarcar las características, el ámbito de sus relaciones interpersonales y con el entorno, con la finalidad de lograr un acercamiento a la comprensión de sus comportamientos.

#### **II.1 Algunas características de la adolescencia**

La adolescencia corresponde al período evolutivo del sujeto que empieza en la pubertad y concluye al iniciarse la vida adulta. Mientras que la pubertad está marcada por cambios fisiológicos como la madurez de las glándulas sexuales que dan lugar a la aparición de los caracteres secundarios, la adolescencia implica marcadas modificaciones emocionales y comportamentales.

Como señala Victor Giorgi (2009) la adolescencia es una construcción histórico-cultural y la palabra significa *“quien adolece”*, *“quien sufre y causa dolor a los otros”*, es común asociarla a conflicto y crisis. Ese dolor tiene que ver con un trabajo psíquico del adolescente que debe dejar su niñez y conformarse en un ser adulto, pero esto no lo puede hacer solo necesita del *“mundo adulto”* para ello.

Cronológicamente no aparece ningún momento o edad fija en que pueda determinarse el origen de la adolescencia, a los cambios físicos y fisiológicos sucederán o no cambios caracteriales y emocionales. Decimos sucederán o no porque esto va a depender de cada sujeto, su cultura y sus grupos de pertenencia y referencia. En realidad deberíamos referirnos a adolescencias en plural,

porque existen diferentes maneras de vivir esta etapa de la vida (como todas), de acuerdo a las diferentes épocas, sociedades, culturas y contextos.

En la sociedad occidental actual, donde la imagen y lo visual ocupan un lugar destacado se toma como criterio predominante para indicar el fin de la infancia, los cambios producidos por la pubertad.

En la entrada en la adolescencia el joven experimenta una tensión entre lo que recuerda de la sexualidad infantil y la sexualidad genital en la que está incursionando. Este es un momento importante porque es cuando se logra la instalación de aspectos fundamentales del carácter y la personalidad, por ejemplos los “*diques*” anímicos que se habían instalado en la latencia, como el pudor, el asco, la vergüenza; evolucionan hacia la instalación de la moral y la culpabilidad, esto es una señal de que la prohibición edípica ha hecho efecto sobre el deseo infantil. (Freud, 2008: 161)

Estos cambios físico-psíquicos hacen del adolescente un ser de gran vulnerabilidad y fragilidad, con una profunda necesidad de valoración narcisista que generalmente intenta satisfacer a través de constantes llamados de atención, posturas exhibicionistas y muchas veces con puestas en ridículo, por la necesidad de contactar con las miradas y las palabras del otro. Muchas veces la insatisfacción de esas demandas narcisistas pueden llevar a repentinos cambios de humor drásticos e imprevisibles, resultado de mínimas heridas narcisistas reales o imaginarias. Se construye de esta manera su sexualidad, su personalidad y su singularidad.

Los adolescentes demandan a las instituciones y al mundo adulto, justicia, equilibrio, estabilidad, coherencia y contención, estas demandas son una manifestación de sus propias dificultades para conseguirlas. El desequilibrio que caracteriza al adolescente lo hace oscilar de presentaciones de timidez extrema a exhibicionismo e inmodestia. El equilibrio que el sujeto no puede encontrar en sí mismo es demandado tanto a los referentes adultos, padres, docentes, instituciones, como a los referentes pares, amigos, compañeros de estudio, líderes de equipos deportivos y otros. La fragilidad se intenta compensar con elementos ambientales que ofrezcan seguridad, fortaleza y sostén. Cuando el ambiente en el que el adolescente se encuentra no reúne estas características los niveles de vulnerabilidad y riesgo aumentan y esto da lugar a situaciones conflictivas. Debido

a su fragilidad emocional una respuesta a tiempo o un pequeño logro puede contribuir a la afirmación de su personalidad, del mismo modo, el mínimo fracaso contribuye a destruir instantáneamente su precaria seguridad. *“Estas fluctuaciones son los modos de hacer ensayos de conductas adultas y pruebas de pérdida y recuperación de conductas infantiles.”* (Aberastury & Knobel, 1990: 138)

Así como los juegos ocuparon un lugar preponderante en la infancia, los deportes y los juegos de equipo o grupales son la prolongación de los juegos infantiles en esta etapa. Georges Durand (1959) define cuatro características básicas de la actividad deportiva recomendable para un adolescente. Estas son: la *“participación física”*, la *“búsqueda del máximo rendimiento”* es decir que permita satisfacer el deseo del sujeto poniendo a prueba su eficacia, lo que llama *“gratuidad”* que el único fin perseguido sea vencer obstáculos y la *“reglamentación”* que sea estrictamente reglado y que las reglas sean aplicables a un amplio grupo social.

Existen preocupaciones, inseguridades y sentimientos encontrados (Gualtero & Soriano, 2013) por la pérdida de la armonía, la seguridad y la belleza que otorgaba el cuerpo infantil. *“Con frecuencia detrás de estas preocupaciones por el cuerpo se ocultan otros temores: ¿quién va a ser?, ¿cómo va a ser?, ¿en qué se va a convertir? Obtener una respuesta no es fácil y la espera para obtenerla, tampoco”* (Gualtero & Soriano, 2013: 37)

Junto a esta construcción de la representación corporal, está la construcción de su identidad. Se da una vivencia contradictoria en la que se tensionan dos aspectos, por un lado las transformaciones ineludibles de la pubertad, y por el otro, las presiones que reciben del mundo adulto que los rodea sobre cómo se exige que sea ese cuerpo y sobre cómo deberán ser. Muchos de los conflictos entre los adolescentes, el mundo adulto y sus padres *“(…) tienen origen en esa falta de espacio, en la encerrona en la que el mundo adulto sitúa al adolescente.”* (Gualtero & Soriano, 2013: 38)

Es una característica de la posmodernidad el predominio de la imagen, el culto al cuerpo y la hipervaloración de la juventud asociada al bien, a la salud, a la belleza. Gualtero y Soriano (2013) señalan que *“Podríamos decir que en ningún otro momento el cuerpo del joven había estado tan*

*presente en el imaginario social para asumir el protagonismo de la figura humana, erigiéndose no solo en el espejo en el cual se han de fijar todas las miradas, sino también en el ideal al que los adultos de cualquier edad han de aspirar a lo largo de la vida”* (Gualtero & Soriano; 2013: 33). Este ideal de modelo de ser joven, se extiende a una “*mente*” joven, a un “*espíritu*” joven, a una vida joven, a una actitud de joven. Si bien adolescencia y juventud no son lo mismo y la frontera entre una y otra tampoco está totalmente determinada, el inicio de la adolescencia puede considerarse como la primera etapa de esta vida e ideal joven. Además en el transcurso de la adolescencia existen diferentes momentos y marcadas diferencias entre un adolescente en la etapa inicial y un adolescente al ingreso de la Universidad.

## **II.2 Vínculo de los adolescentes con los adultos**

Las manifestaciones de sexualidad adulta en el adolescente producen no solamente cambios en el sujeto sino también en el ambiente familiar y parental, ser padres de adolescentes implica un posicionamiento subjetivo totalmente diferente a ser padres de niños. Es un momento muy regresivo también para los padres y sus posibilidades de resolución van a estar marcadas por la impronta de cómo vivieron ellos su propia adolescencia. Es así que muchas veces se pueden presentar sentimientos de rivalidad, angustia por sentir que se ha perdido juventud y belleza. Definitivamente los padres de la adolescencia no son los de la infancia para ninguno de los implicados sean hijos o padres. Los padres son cuestionados moralmente bajo los nuevos ideales de justicia y los valores adquiridos en esta etapa que se caracteriza por cierta rigidez super-yoica o moral, ya que el adolescente vive permanentemente en la tensión que le produce el placer y la ley. Para no descontinentarse muchas veces, el adolescente, apelará a rigidizar su moral, juzgando moralmente a los demás, generando permanentes cuestionamientos y juicios morales al mundo adulto y a sus padres. Esto implica un reposicionamiento psíquico también para los padres y por qué no un duelo por la pérdida del hijo niño que los idealizaba y no los cuestionaba en nada. (Gualtero & Soriano, 2013)

Para que se instalen todos estos aspectos emocionales fundamentales para la vida en sociedad como son la construcción de la moral, el respeto a las normas, la prohibición del incesto y otros,

es necesario que a nivel del pensamiento también se produzcan cambios que posibiliten al sujeto operar sobre la realidad.

En este momento evolutivo también aparecen los proyectos de “reformular el mundo” el juicio crítico, la inclinación a la autonomía de pensamiento y las reivindicaciones. Estas nuevas lógicas de pensamiento y comprensión del mundo a través de formulación de teorías hacen que el adolescente no acepte fácilmente una prohibición que no pueda someter a la crítica y que no resista un razonamiento lógico, va a demandar sistemáticamente del mundo adulto e institucional explicaciones lógicas de toda regla, prohibición o límite que se le intente poner.

Algunos de estos aspectos van a guiar las identificaciones y los modelos en esta etapa, mientras que el infante quiere ser como la mamá, el papá o la maestra por una asociación puramente afectiva, el adolescente va a determinar su ideal del yo por aspectos como la coherencia, los ideales de justicia y liderazgo que vaya encontrando o no en el mundo adulto. Podemos decir que en la identificación ya no prima solamente el elemento afectivo sino que se incluye el elemento ético.

El mundo adulto debe tener claro y presente (Gualtero & Soriano, 2013) que en su relación con los adolescentes no está entre iguales, que sus valores, criterios y percepciones son otras, que lo que puede ser importante para ellos, puede no serlo para el adulto *“El adolescente, con sus vivencias extremas, puede mostrar un desespero incomprensible desde la lógica adulta (...) muchas veces esta actitud supone un esfuerzo enorme, sobre todo para aquellos padres, docentes y tutores que tienen más dificultades para empatizar y que esperan un diálogo a la misma altura, con lo cual el proceso no es de acercamiento sino de progresivo distanciamiento”* (Gualtero & Soriano, 2013: 109). Esto genera incomprensión, retraimiento, aislamiento y hasta resentimiento.

Si esto no es una situación fácil para el adulto, mucho menos lo es para el adolescente, que está en una etapa intensa de su construcción personal, de su identidad, de sus valores, de su sexualidad, del lugar que quiere ocupar en la sociedad. Los adultos debemos ser apoyo, referencia, modelo, brindar seguridad, contención y alivio. Debemos ser capaces de escuchar, de comprender sus comportamientos y actitudes variables, la confianza que nos permita a nosotros

ser guías y a ellos aprender. Es necesaria la presencia de un adulto que regule no que complique y confunda en la relación. Hoy existe una crisis de los dispositivos tradicionales de protección de los adolescentes dado la *“fragilización del mundo adulto”*, adultos con poca disposición y capacidad de escucha. (Giorgi, 2009).

Krauskopf (1998) afirma que es en la adolescencia el período en el que se produce una mayor interacción entre lo individual y las adquisiciones psicosociales y las metas socialmente disponibles, marcadas por las fortalezas y/o debilidades del entorno. Afirma que la globalización ha agudizado y redefinido los patrones de acceso a la oportunidad para los jóvenes, y tanto oculta como ilumina nuevas formas de vulnerabilidad y exclusión. Por ejemplo en cuanto a los llamados *“beneficios del desarrollo tecnológico”* no se manifiestan de forma igualitaria en todas las clases sociales. Los jóvenes de mayores ingresos tendrán acceso a mejores adelantos informáticos, conocimientos más vigentes y mayores recursos y accesibilidad que los de sectores bajos.

La autora manifiesta que se hace necesario el diálogo y la interacción intergeneracional, que el desarrollo de los adolescentes se da en una nueva forma de *“participación-comunicación-interacción”* en la que participan hombres y mujeres, adultos y jóvenes, medios electrónicos y *“conglomerado anónimo”*.

Krauskopf (2001) define las posturas que adoptan muchas veces los adultos en su relación con los adolescentes o las políticas sobre adolescentes definidas desde los adultos. Estas posturas son el adultocentrismo y el adultismo.

El adultocentrismo, se refiere a prácticas sociales, programas o políticas, que se realizan desde un enfoque exclusivamente adulto, sin participación real de los adolescentes, basados en una discriminación de edad y la representación del adulto como modelo de metas futuras.

El adultismo se refiere a la interacción entre adultos y jóvenes, que se traduce en una rigidez de las posturas adultas, debido a la ineffectividad de instrumentos psicosociales con que cuenta los adultos para relacionarse con los adolescentes y a que están desprovistos de bases desde su propia experiencia para orientarlos desde una perspectiva de los jóvenes.

Estas posiciones, entre otras, provocan un bloqueo generacional, que se manifiesta en la dificultad que tienen ambos grupos de edad para escucharse, para dialogar y para tener una relación empática.

*“La construcción de la identidad se favorece cuando los esfuerzos por lograr la incorporación social van acompañados del reconocimiento social positivo y un locus de control interno que enriquece la autonomía y fomenta las capacidades de conducción de sus acciones por los jóvenes. Así se ha confirmado que se fortalece la identidad con un sentimiento positivo, cuando las personas que se encuentran en la fase juvenil tienen la oportunidad de estar involucradas en servicios de la comunidad, pueden desarrollar sus propios puntos de vista en estos ámbitos, tienen apoyos para sus metas de parte de la familia, los maestros y los amigos”* (Krauskopf, 2001: 1) La autora define el locus de control interno como un conjunto de destreza y actitudes que posee la persona, que hacen posibles prever y anticipar las consecuencias en la toma de decisiones.

Asimismo el desarrollo intelectual (Krauskopf, 2001) en la adolescencia es importante para insertarse al mundo, le brinda recursos de diferenciación identitaria con respecto a su familia. *“La simbolización, la generalización y la abstracción introducen visiones más amplias y diversas de los acontecimientos.”* (Krauskopf, 2001: 8)

### **II.3 Los adolescentes y las instituciones**

Rossana Reguillo (2012) destaca la importancia de la institución educativa como una de las instituciones que dan visibilidad a las problemáticas de los jóvenes junto con otras instituciones de socialización, otras son *“las políticas y las normas jurídicas que apuntan a su definición como ciudadanos tanto para protegerlos como para castigarlos.”* (Reguillo, 2012: 40) Un tercer elemento sería lo vinculado al joven como blanco del mercado, viéndolo como un consumidor al que van dirigidos ciertos bienes de consumo materiales y simbólicos. La autora hace la distinción de los dos primeros con respecto al tercero en el aspecto que en los primeros los sujetos están ubicados en un lugar *“pasivo”* donde son clasificados y/o evaluados por sus *“competencias”* y por aquellos atributos que la cultura a la que pertenecen considera *“deseables”*. Esta autora y

otros coinciden que es en su aspecto de “consumidor” donde el joven es considerado por el mercado de la misma forma que lo sería un adulto o un niño, el mercado de consumo no distingue diferencias de clase de edad.

Según Reguillo (2012) existen dos narrativas, una de los jóvenes como “*sujetos inadecuados*”, y otra, de los jóvenes “*como reservas para un futuro glorioso*”. Los primeros como actores de violencia, con pérdida de los valores adultos, desimplicados, superfluos, hedonistas. Los segundos como valiosos para el sostenimiento de la sociedad, del mercado y del mundo laboral. Endemoniados o exaltados, son las categorías con las que se pretende dar contenido a esta etapa de la vida. Los adolescentes y jóvenes deben convivir con estos sellos impuestos por el mundo adulto y mercantilista.

Giorgi (2009) plantea que estamos viviendo un momento de decadencia, debilitamiento y de resquebrajamiento de las instituciones creadas y que representan el mundo adulto. “*Los problemas que hoy emergen y generan malestar en las instituciones educativas son expresiones de problemáticas psicosimbólicas y sociohistóricas que hacen a las condiciones de producción de los niños y adolescentes como sujetos de aprendizaje.*” (Giorgi, 2009: 2) Señala que existen tres indicadores: “*la construcción social del desamparo*”, “*la construcción social de la soledad*” y la “*construcción social de la desesperanza*”.

El desamparo tiene que ver con un adulto que no puede dar respuestas, porque él es vulnerable y ha sido fragilizado como consecuencia de la fragilización del mercado laboral, poniendo en cuestión su actitud de protector proveedor. El adulto también está inseguro, frustrado, frágil, adolescentizado, que no es ni quiere ser modelo, ni referente de autoridad. Como consecuencia es previsible que los adolescentes no quieran ser como los adultos, en este sentido se quedan solos y esta soledad se expresa en el deterioro de la comunicación. La desesperanza se asocia a la resignación, a la ausencia de proyectos, a la desmotivación, al descreimiento y a la desconfianza, la interrogante que surge es ¿cómo educar en medio de estas características? Esta crisis de autoridad presente en el mundo adulto se presenta también en las instituciones pobladas por los adultos, la institución vista así, ya no protege, no cuida, no sostiene.

#### **II.4 Adolescencia, juventud y participación**

Pierre Bourdieu (2002) afirma que la juventud como categoría social no tiene una existencia real, no es más que una palabra y constituye “*un abuso del lenguaje*” por la amplia diversidad que se engloba en esa categoría o clase de edad.

*“Los jóvenes, en cuanto construcción como categoría social, no tienen una existencia autónoma, es decir, al margen de la sociedad; más bien se encuentran inmersos en una red de relaciones e interacciones sociales múltiples.”* (Reguillo, 2012: 9)

Adolescencia y juventud no se viven de forma homogénea al interior de la sociedad ni al interior de las clases, el compartir una edad biológica no unifica a los sujetos en cuanto a sus intereses, posibilidades, obligaciones y/o derechos. Las problemáticas de los adolescentes y los jóvenes no se pueden ubicar o circunscribir a un dato biológico sin tener en cuentas las relaciones de fuerza a las que están expuestas.

Estas relaciones tienen que ver con la sociedad, la cultura y el mundo adulto, este proceso de interacción y de integración con los adultos requiere de una relación intergeneracional que posibilite un auténtico diálogo y espacios de participación juvenil, respetando su condición de sujetos de derechos y de ciudadanos.

El concepto de participación es polisémico, tiene una fuerte carga simbólica e ideológica y puede ser usado en un sentido demagógico. Significa ser parte, formar parte, tener parte.

Según O. Nirenberg (2006) es estar involucrado, tomar parte o influenciar los procesos, las decisiones y las actividades en un contexto o campo de acción en particular.

Krauskopf (1998) indica que se ha llama “*participación protagónica*” a la participación social efectiva de los jóvenes para diferenciarla de forma aparentes de participación, se trata de escuchar la voz de los jóvenes y de reducir el adultocentrismo.

Para Roger Hart (1993) participar es un proceso de compartir las decisiones, que afecta la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive, medio por el cual se construye una

democracia y criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de los ciudadanos. El autor establece una escalera de la participación, con ocho diferentes niveles, que van desde una participación aparente y ficticia, hacia una participación real y auténtica.

En los tres primeros niveles la opinión de los adolescentes no tiene incidencia, está dominada por los adultos y no hay participación verdadera. Son los niveles de: manipulación, decoración y participación simbólica. Los siguientes grados van dando niveles crecientes de participación de una manera gradual. Son los niveles de: asignados e informados, consultados e informados, acciones iniciadas por los adultos pero compartidas por los adolescentes, acciones iniciadas por los adolescentes y dirigida por los adultos, acciones iniciadas por los adolescentes y coordinada con los adultos.

La participación es una actividad gradual, procesual y compleja, en la cual las instituciones educativas y sus actores tienen mucho para hacer. *“Se hace necesario el diálogo y la colaboración intergeneracional. El desarrollo adolescente se da en el marco de la nueva forma de participación-comunicación-interacción entre adultos y jóvenes, hombres y mujeres, medios electrónicos y conglomerado anónimo. Se han iniciado cambios en la construcción de la masculinidad y la feminidad. La formación durante la adolescencia ya no tiene como meta un estereotipo de modelo adulto, lo que ha sido sumamente difícil procesar para las generaciones mayores. Los adolescentes necesitan tener oportunidad de generar capacidades de respuesta y también requieren de las oportunidades para ponerlas a prueba con resultados aceptables. Esto significa que si se ven agobiados por repetidas y abrumadoras experiencias de daño, su probabilidad de desarrollar resiliencia puede ser mucho menor.”* (Krauskopf, 2001: 8)

En cuanto a quiénes son los jóvenes que participan de algún tipo de movimiento social, la última Encuesta Nacional de Juventud (2010) muestra los datos comparados entre la encuesta 1990 y la del 2008 y se observa que hay una caída en la participación de un 7%, además un 55% de los jóvenes declara no participar en ninguna actividad social, sea grupos o movimientos sociales juveniles. Según esta medición participan más los jóvenes que se encuentran en sectores sociales más favorables a excepción de los movimientos religiosos y étnicos barriales donde hay más heterogeneidad de clase. En este sentido podemos observar como lo aclaran Edwards y Mc

Carthy (2004: 117) “(...) los grupos de clase media mantienen cierto privilegio en el acceso a varios tipos de recursos y en consecuencia y no sorpresivamente, sus demandas y sus movimientos sociales son los que predominan.”

La adolescencia es una etapa de construcción de identidad y por lo tanto de búsqueda de modelos. Como lo aclaran Aberastury y Knobel (1990) puede ser una etapa de aislamiento. Estos autores entienden que hay duelos que se producen en la adolescencia y que como todos los duelos pueden resolverse de forma normal o patológica. En el adolescente que logra resolver estos duelos de forma normal los pares cumplen un rol fundamental, con ellos crean un lenguaje en forma conjunta que les sirve para diferenciarse de los adultos y son verdaderos códigos de comunicación que los identifican. También buscan nuevos espacios de encuentro entre pares como los espacios virtuales o las redes sociales que penetran en las instituciones educativas y producen nuevas formas de agrupamiento, como los floggers, los tweeters, y otros.

Las marcas empresariales aportan identidad y sentido de pertenencia a un grupo y son capturadas por el mercado de consumo. Lo que Mosso y Penjerek (2008) llaman “*el afán de lo cool*” tiene que ver con cómo el mercado captura el deseo adolescente de diferenciación, agrupamiento con pares e identidad propia y lo traduce en mercancías que llaman “(...) *cool, novedosas, alternativas o jóvenes, todas constituyen la identidad perfecta para las empresas basadas en productos que se desea que se conviertan en marcas de imágenes trascendentes.*” (Mosso & Penjerek, 2008: 36).

Michel Maffesoli (2004) fue el primer sociólogo en hablar de la neotribalización de las sociedades de masa, lo que él llama “*tribus*” son grupos que adquieren el formato o las características que permiten homologarlos a tribus. Para este autor los valores de las tribus urbanas están asociados a la autoafirmación del joven por el grupo, a la apropiación y defensa de un territorio de manera tal que se constituye en un espacio simbólico que produce identidad, y al predominio de experiencias emotivas y sensoriales a través de la imagen, lo auditivo, la música.

## **CAPÍTULO III**

En este capítulo se hará referencia al conflicto en las instituciones educativas, sus concepciones, naturaleza, etapas, transformaciones y sus efectos en el clima y la convivencia institucional. Se describe el conflicto, convivencia plural y democrática.

### **LOS CONFLICTOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

Estudiaremos el conflicto como elemento permanente y natural en la vida social y de las instituciones, particularmente de las educativas. Es inherente a la vida humana, forma parte de ella y se da en todas sus formas de relación.

#### **III.1 Naturaleza del conflicto**

El estar en el mundo, ser consciente de ello, hacernos cargo de nuestra propia vida y tomar decisiones nos pone de manifiesto la condición esencialmente ética y moral del ser humano. Adela Cortina (1997: 54) señala: *“El conflicto podría definirse como una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de intereses -sea real o aparente- en relación con un mismo asunto; esta situación puede producir verdadera angustia en las personas normalmente constituidas cuando no se vislumbra una salida satisfactoria y el asunto es importante para ellas.”*

Las instituciones forman parte de la vida de los hombres y en ellas sucede lo mismo que en la sociedad, dado que son construcciones y prácticas sociales. De esta manera el conflicto que sucede en todos los ámbitos de lo social, no es la excepcionalidad, ni la irregularidad, ni algo absolutamente malo que hay que eludir; sino que siempre está presente y debe ser concebido como parte de la dinámica de la complejidad social e institucional. Así hablar de conflicto en las instituciones educativas es un punto obligado en cualquier forma de análisis.

La modernidad creó instituciones, como la escuela, con principios muy claros y fuertes. Señala Esther Díaz (2000) que hoy *“El choque entre valores muy disímiles o su multifacética pluralidad suele crear sensación de incertidumbre, de inestabilidad (...) El paradigma del mundo como un*

*gran texto que debe ser leído de manera lineal, siguiendo una cadena de causas y efectos, se desvanece a favor de la realidad como un hipertexto con varias entradas (...) la crisis no necesariamente desemboca en caminos sin salida. Nos estamos enfrentando con desafíos pedagógicos desconocidos hasta el presente”.* (Díaz, 2000: 90-91) Son múltiples los conflictos que se pueden dar en una institución educativa, entre valores, entre la escuela y la sociedad, entre personas, entre la teoría y la práctica, entre discursos, y así podríamos seguir.

La idea de orden, del conocimiento como forma de clarificación, estructuración y control, así como la concepción de la gestión que ordena el desorden, han predominado en las instituciones educativas heredadas de la modernidad y de esta manera el conflicto parece resolverse racionalmente. Hasta el día de hoy pueden verse sus impactos en determinados estilos de gestión, como por ejemplo en la gestión burocrática de corte tecnicista, intentando muchas veces, someter la institución al control de una racionalidad instrumental, de la cual la propia institución suele escapar adoptando formas impensadas producto de relaciones humanas.

Es necesario el reconocimiento de la condición conflictiva de toda institución e inherente a la propia persona, saber que la presencia del conflicto no significa hostilidad; y desde aquí podremos comprender que no se trata de acabar con los conflictos (algo imposible), sino de reconocerlos, abordarlos y hacer de ellos fuente de cambios, de renovación, generadores de diálogo y de nuevas perspectivas, no eliminando las diferencias, sino reconociéndolas y preservando un pluralismo enriquecedor y pacífico. El conflicto también puede ser una oportunidad para crecer.

*“Malestar, conflicto y crisis de y en la institución, tres fenómenos diferenciables en sus orígenes, causas y efectos, aunque en las percepciones y vivencias de los actores institucionales aparezcan como uno solo, generalmente englobados como crisis (...), ellos establecen condiciones, límites y posibilidades al análisis y a la intervención, a las metas y las estrategias, pero centralmente porque plantean condiciones reales de la institución para analizar, proyectar e institucionalizar el cambio”* (Garay, 1996: 142).

En un sentido amplio se puede decir que el conflicto, que nos coloca ante esta situación de decisión, se refiere a la divergencia de objetivos, perspectivas o intereses incompatibles que generan posiciones encontradas entre persona o en uno mismo.

*“No es posible pensar ningún conflicto o desencuentro (...) como un fenómeno “causado” por elementos externos, o resultante de un desvío institucional. Los mismos surgen como el resultado de la interacción de los agentes y la constitución de una vida cotidiana que instaura una cultura escolar, se plasma en un conjunto de reglas internas, expresa una moralidad y define interacciones concretas. Por ello, su comprensión debe ser abordada desde una mirada cultural al centro, contemplando la perspectiva de todos los actores y no meramente los reglamentos, las normas y las infracciones.”* (Viscardi & Alonso, 2013: 55)

Las teorías del conflicto sostienen que éste está siempre presente, en las sociedades se dan relaciones de poder y de dominio de unos sectores sobre otros, esto que sucede a nivel macro, también sucede a nivel micro, es en el devenir de las instituciones educativas, donde se dan conflictos de diversa índole. Aparecen choques de creencias, valores, variedades de intereses, fuerzas de poder que se enfrentan, competencias, etc. Los conflictos se dan en la interacción de los actores, docentes-docentes, alumnos-alumnos, docentes-alumnos, docentes-autoridades, autoridades-alumnos, autoridades-autoridades, familia-docentes, familia-autoridades; y entre todas las interacciones posibles.

El conflicto es un hecho y una realidad que se puede encontrar en diferentes momentos o etapas, no siempre se puede evitar, pero no significa necesariamente un estado patológico de la institución. No obstante, existen a veces conflictos graves o pueden entrar en escalada y adquirir una magnitud que hace necesario buscar estrategias de intervención.

Esta realidad de los conflictos está directamente relacionada con las culturas y fundamentalmente con el clima institucional.

Puig Rovira (1997), miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona, sostiene que el conflicto es *“un síntoma de que algo no satisface a todos y muy posiblemente de que algo no funciona correctamente”* (Puig Rovira, 1997: 58),

ambos aspectos perfectamente comprensibles e integrantes de nuestra vida cotidiana, resulta imposible lograr el consenso en todas las cuestiones, la diversidad es inherente a la existencia y condición humana. El autor señala que el conflicto es más una “*señal de alarma*” que nos indica que algo debemos atender para cambiar; que un “*desastre irremediable*” que no hace otra cosa que colocarnos en una postura fatalista que aniquila toda posibilidad de acción y potenciación desde el punto de partida. En este sentido el conflicto se torna necesario para progresar. No obstante esta postura optimista con respecto al conflicto no debe hacernos pensar que todo conflicto es bienvenido, dado que algunos sería preferible que no existiesen, ni debe llevarnos a buscar el conflicto cuando muchas veces se pueden evitar.

Vinculado al tema del conflicto, muchas veces surge el tema de la violencia, es importante destacar que se trata de dos realidades diferentes, no necesariamente el conflicto es o desencadena violencia; ésta es también un fenómeno complejo, interrelacional y multicausal, donde las simplificaciones y reducciones en su concepción y abordaje lo que hacen muchas veces es confundir y malograr una solución. En este sentido y refiriéndonos al centro educativo, podemos citar a Viscardi (2013) cuando dice que; *“Es preciso también reconocer la violencia que la propia institución muchas veces genera en sus prácticas cotidianas. En aula, en el proceso de aprendizaje, en el espacio colectivo de la escuela. Pues ni el conflicto, ni la violencia provienen únicamente de “afuera”. El sistema educativo, la institución escolar, producen sus propias dinámicas y lógicas que pueden genera excesos de poder por parte de la misma.”* (Viscardi, 2013: 42)

### **III.2 Etapas del conflicto**

Los conflictos no tienen un carácter uniforme ni están todos en un mismo estado, existen diferentes momentos y una evolución de los mismos, que es importante conocer e identificar para realizar las intervenciones oportunas en cada tiempo si es posible.

De acuerdo al planteo de Rodrigo Ayarza (2011) podemos distinguir diferentes etapas en la evolución de un conflicto: Pre conflicto, Confrontación, Escalonamiento, Escalada del conflicto, Espiral del conflicto, Estancamiento, Crisis, Resolución y Transformación.

El cuadro siguiente presenta las características de cada etapa del conflicto:

<b>Etapa</b>	<b>Característica</b>
Pre conflicto	El conflicto está en estado latente. Primeras percepciones y actitudes. Acecha un peligro.
Confrontación	El conflicto es manifiesto, explícito. Identificación de incompatibilidades. Primeras conductas observables.
Escalonamiento	Crece la tensión. Aparecen acciones sorprendidas. Pueden aparecer reacciones violentas.
Escalada	Aumenta la intensidad y la desconfianza. Posiciones más radicales y antagónicas. Se invierte más energía y tiempo.
Espiral	Resultado de la escalada continua. Los adversarios intensifican sus esfuerzos para superar a la otra parte como resultado de la acción del otro.
Estancamiento	Ninguna parte tiene los recursos para superar a la otra. Ninguno está dispuesto a abandonar.
Crisis	Existe una ruptura. Origen de una oportunidad. Etapa de difícil intervención.
Resolución y transformación	Se resuelven las incompatibilidades. Se generan soluciones y acuerdos. Transformación no violenta del conflicto.

Cuadro N° 5. Etapas del conflicto.

Fuente: Adaptado de Rodrigo Ayarza (2011).

No todo conflicto recorre todas las etapas necesariamente, el grado de concientización del mismo difiere según las personas y los casos. Hay diferentes variables que intervienen en un conflicto que le dan sus particularidades; como ser: número de personas que intervienen, relaciones de poder entre ellas, emociones y sentimientos, comunicación y lenguajes, valores que se sustentan, contexto en el que se desarrollan, proceso que ha seguido el conflicto y cantidad, relevancia y

complejidad de las cuestiones que están en juego. Tener en cuenta estos aspectos ayuda a conocer el conflicto en sus dimensiones, a tener una idea más clara de su posible dinámica y por ende a aumentar las posibilidades de un abordaje satisfactorio.

### **III.3 Transformación del conflicto**

Es común hablar de resolución de conflictos y de gestión de conflictos para referirse al abordaje y tratamiento de los mismos. Sin embargo conviene hacer algunas aclaraciones, la llamada “resolución de conflictos” no significa necesariamente que siempre se tenga éxito en el intento, muchas veces también se piensa que los responsables de la gestión en educación, son quienes deben resolverlo y no obligatoriamente debe ser así; sino que ante el intento de resolución surgen algunas interrogantes que es preciso atender ¿cuál es la percepción que se tiene del conflicto?, ¿quiénes son los involucrados en el conflicto?, ¿cuáles son las posturas que están en conflicto?, ¿de qué tipo de conflicto se trata?, ¿quiénes pueden y deben intervenir en su intento de solución?

*“La resolución de conflictos tan sólo pretende evitar la aparición de respuestas claramente erróneas y, sobre todo, intenta transmitir algunos conocimientos y algunas pautas de conducta otros casos obtendremos resultados aparentemente más modestos: la gestión positiva de los conflictos, el logro de acuerdos limitados pero constructivos, o la pacificación de las partes aunque las posturas respectivas puedan seguir estando enfrentadas.” (Puig Rovira, 1997: 59)*

Existen diferentes formas de hacer frente o responder a los conflictos, el autor citado realiza una primera clasificación en dos grandes grupos: formas inadecuadas y formas adecuadas. Dentro de las primeras están las aproximaciones pasivas y las aproximaciones agresivas. Las pasivas lo que hacen es evitar el conflicto, taparlo, con lo cual queda en un estado latente que puede incrementarse y seguir el proceso en escalada. El acatamiento es una forma de acomodación cuando no de sometimiento, que también puede generar resentimiento y por lo tanto la complicación del proceso. Ninguna de las dos posturas resuelve el conflicto.

Las aproximaciones agresivas, se basan en el ánimo de vencer al otro, de ganarle en la contienda, uno gana y el otro pierde, éste queda pasivo, con las consecuencias que esto puede traer. Esta postura puede desencadenar en violencia.

En autor considera que la modalidad adecuada de encarar el conflicto es buscar el entendimiento por la vía de la negociación o por la vía de la cooperación. La negociación busca el acercamiento de las posiciones y supone el logro acuerdos. La cooperación requiere una mayor exigencia y muchas veces nace de la negociación, implica un trabajo conjunto de manera tal que se puedan satisfacer las diferentes posturas.

La resolución cooperativa requiere de la creación de un clima adecuado y del diseño de las estrategias pertinentes. El cuadro N° 6 muestra las características que debe poseer un clima favorecedor del trabajo cooperativo en la resolución de conflictos y el proceso que debe seguir el diseño de estrategias.

<b>La resolución cooperativa</b>	
Creación del clima escolar apropiado	Diseño de estrategias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afirmación personal y autoaprecio.</li> <li>- Cultivo de la confianza mutua.</li> <li>- Desarrollo de las capacidades de compartir sentimientos, información y experiencias.</li> <li>- Construcción de una comunidad que proteja y apoye a sus miembros.</li> <li>- Aprendizaje de los medios para la resolución de conflictos.</li> <li>- Adopción de una actitud positiva y optimista ante la vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientar positivamente el problema planteado.</li> <li>- Definirlo.</li> <li>- Generar alternativas para solucionar el problema.</li> <li>- Evaluar las alternativas y tomar una decisión.</li> <li>- Aplicar la solución adoptada.</li> <li>- Evaluar los resultados.</li> </ul>

Cuadro N° 6. La resolución cooperativa de conflictos.

Fuente: Adaptado de Puig Rovira (1997).

La Mediación constituye una herramienta muy difundida para el tratamiento de los conflictos. Según la definición de Lederach *“es una técnica muy amplia, que consiste en la intervención de*

*un tercero (un individuo, un equipo, etc.) que facilita el logro de acuerdos en torno a un conflicto.*” (Lederach, 1996: 1)

Las modalidades de resolución de conflictos pueden variar de una situación a otra, en diferentes contextos, depende del contexto y de las circunstancias particulares de la institución educativa. Es de considerar que la estrategia que se siga, de esclarecimiento, comprensión o mediación, a la vez de resolver el conflicto, constituye una forma de enseñanza de una convivencia pacífica, justa y solidaria.

### **III.4 Convivencia y conflicto**

El significado etimológico de la palabra convivir significa “vivir con”. Cuando referimos a la convivencia hablamos de personas que viven juntas en un mínimo estado de integración. El informe de la UNESCO (1996), conocido como Informe Delors, plantea que uno de los pilares de la educación para el siglo XXI es *“aprender a vivir juntos”*.

La convivencia es un tema y problema de la realidad social y educativa actual. Las instituciones educativas tienen como uno de sus objetivos promover la convivencia pacífica de todos sus actores.

Nilia Viscardi (2013) señala que las políticas de convivencia en la educación tienen como centro el trabajo con “el otro” y como propósito formar ciudadanos. En la comunidad educativa es posible identificar sujetos integrados y otros que no lo están. Las llamadas *“fallas en la educación”* según expresa Viscardi (2013) producen nuevas formas de relacionamiento social, nuevas formas de convivencia y de análisis de los conflictos que ubican al “otro” en lugares persecutorios que producen exclusión.

En su investigación Viscardi (2013) describe una sensación subjetiva que se impone en el cuerpo docente y otros actores educativos de las instituciones. Una de ellas es *“el deseo de volver el tiempo atrás”*, lógica que proviene del imaginario de que todo tiempo pasado fue mejor. El mundo adulto añora las lógicas de sentido que aseguraban el orden social. .

También se observa en los discursos de los adultos, una expresión reiterada de que no hay salida, lo que obtura la creatividad de producir formas alternativas de resolución de conflictos y mejorar la convivencia.

En contrapartida a la sensación subjetiva de querer volver atrás y la percepción de que no hay salida, se observa una idealización de la institución educativa sin conflictos. Cuando, en realidad, el conflicto es inherente a lo humano y por tanto lejos de negarlo lo que debemos hacer como profesionales es analizarlo e intervenir para resignificarlo, hacer de él una oportunidad de aprendizaje y de construcción colectiva.

La idealidad de una institución libre de conflictos proyectada en el ámbito educativo produce exclusión, deteriora la convivencia e impide el diálogo, la intervención o el intercambio con algunas culturas juveniles por su condición de “*peligrosidad*” que hacen de ellos personas “inadaptadas” y “no educables”. Esto hace que emerja un sentimiento de inseguridad que obtura las relaciones de confianza necesarias para que se produzca el acto pedagógico, las identificaciones y comunicación necesarias para convivir y educar (Viscardi, 2013).

Son frecuentes en las instituciones educativas las demandas de guardias policiales o seguridad privada, la presencia de técnicos y equipos interdisciplinarios para atender a los considerados alumnos con problemas. El problema así, es del alumno y de su familia, no de la institución ni del sistema, el conflicto es proyectado fuera, son “ellos” no “nosotros” (Viscardi, 2013).

Viscardi (2013) aclara que la institución para garantizar la igualdad de derechos no debe anular las diferencias, sin ignorar que estas diferencias generan desigualdad. Como señala Burguet “*La diferencia es una realidad, no un conflicto., La diversidad es un valor. Somos diferentes. (...) El conflicto no surge por diferencia, sino por desigualdad. Surge el conflicto, no tanto por la existencia de diversidad, sino porque una de las diversidades quiere imponer algo a la otra.*” (Burguet, 2009: 43)

La convivencia es parte importante del proceso educativo y como tal debe trabajarse en los centros fomentando el diálogo, el sentido de pertenencia, de justicia y el respeto a los derechos.

Reconociendo fundamentalmente el derecho a ser diferente, lejos de la “tolerancia” que soporta por disposición normativa y difícilmente integra como parte de un “nosotros” (Viscardi, 2013).

Ramón Alzate (2009) defiende lo que él llama “*el enfoque escolar global de transformación de conflictos*”, que centra su atención en el estudiante (niño o adolescente) y trata de entender el conflicto dentro de un contexto global y no entendido como un problema de personas singulares. El autor utiliza una metáfora y compara el conflicto como un caso de agua hirviendo; está requiere de una fuente de calor, pequeñas burbujas por debajo de la superficie y grandes burbujas en ebullición. Así tenemos tres componentes: fuente, tensión y estallido.

Los conflictos en las instituciones educativas estallan como ebullición debido a tensiones que se dan entre adultos, estudiantes y adultos y estudiantes. Subyacen a los conflictos fuentes de calor, responsables de las tensiones. El enfoque de resolución de conflictos que se centra en las personas queda en la superficie, es reduccionista, simplificador y aparente. El enfoque global es comprensivo y abarcador, se ocupa de los conflictos en la superficie, de las tensiones y de las fuentes subyacentes del conflicto. El enfoque particular es reactivo, el enfoque global es proactivo, piensa no sólo en la solución sino en la prevención.

En suma los conflictos son complejos, multicausales y multidimensionales. Se requiere una perspectiva integradora, relacional, holística, educativa para comprenderlos y abordarlos.

## **CAPÍTULO IV**

En este capítulo se presentan las particularidades de la función de asesoramiento en general y de un asesor educativo en particular.

### **EL ASESOR EDUCATIVO**

El asesor constituye un agente de cambio (Vázquez, 2009) y en este sentido es un facilitador, un orientador, un guía para el desarrollo y mejoramiento de las instituciones, encaminado hacia la innovación o el cambio.

De acuerdo a Murillo, el asesoramiento se define como “*procesos interactivos de colaboración con los centros educativos, con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que pudieran existir y cooperar en la construcción de una mejora educativa*” (Murillo, 2004:7).

#### **IV.1 Asesor y asesoramiento**

El asesoramiento en todas las dimensiones de una institución, de acuerdo a Álvarez (2012), posibilita potenciar las competencias institucionales de gestión, cuando se hace de forma participativa. Su importancia en los procesos de cambio y mejora radican en su condición de perspectiva externa incorporada a la vida escolar, coparticipando y colaborando en la construcción colegiada de soluciones, constituyéndose en un factor movilizador del aprendizaje institucional.

La función de asesoramiento es siempre una tarea compleja. En las últimas décadas suele hablarse de asesores en diferentes ámbitos del conocimiento y de la acción, en empresas, escuelas, instituciones de salud, es decir, en diferente tipo de organizaciones e instituciones. Esta particularidad hace que existan una diversidad de enfoques y concepciones sobre el asesoramiento provenientes de diferentes campos, que muchas veces puede generar confusión. A la vez, esta situación, posibilita que sobre una base común de acción se pueda ir construyendo el rol del asesor, asociado a la acción, a la percepción que se tiene de ella, a los resultados y a las

legitimaciones que le dan los demás (Muñiz, s/f). A esta situación se agrega la concepción de diferentes paradigmas –como concepciones de la realidad- en los cuales se encuadra la tarea de asesoramiento.

Según Pérez y Camejo (2009) existen dos modelos para el desarrollo de la función del asesor: el modelo del experto y el modelo del facilitador. El cuadro N° 7 presenta dichos modelos y sus particularidades.

<b>Modelo experto</b>	<b>Modelo facilitador</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica prescriptiva.</li> <li>- El experto produce y diseña.</li> <li>- Los profesores confían en sus conocimientos expertos.</li> <li>- Aplica el conocimiento especializado.</li> <li>- Aborda la comunicación en una sola dirección.</li> <li>- Aplica soluciones generales.</li> <li>- Trabaja con modelos a priori.</li> <li>- Aplica el conocimiento como parcela de poder y jerarquía.</li> <li>- Los niveles inferiores aplican y ejecutan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica formativa.</li> <li>- No prescribe soluciones generales, busca propuestas consensuadas.</li> <li>- Promueve una relación cooperativa.</li> <li>- Parte del conocimiento de las necesidades y características concretas.</li> <li>- Promueve la comunicación de doble vía.</li> <li>- Ayuda a desarrollar la capacidad de diagnóstico de los actores.</li> <li>- Colabora en la elaboración de proyectos.</li> <li>- Genera un proceso de reflexión, autocrítica y autocontrol</li> </ul>

Cuadro N° 7. Modelos de asesoramiento.

Fuente: Adaptado de *Síntesis gráfica de supervisión educativa* (Pérez & Camejo, 2009).

El modelo experto establece una relación jerárquica, un distanciamiento y cierto grado de superioridad con respecto al resto de los actores, el asesor aparece como un experto que posee el conocimiento.

El modelo facilitador se define como un recurso capaz de ayudar, más sensible a las perspectivas y necesidades percibidas y sentidas por los involucrados. Implica reconocimiento de los saberes de los actores, trabajo cooperativo, respeto y compromiso. Requiere de capacidad de escucha, del trabajo de planificación y de la programación conjunta. Es central en este modelo lograr la motivación del colectivo para que puedan participar.

Ambos modelos, que parecen estar en polos opuestos, no tienen por qué darse en forma pura, sino que pueden constituir una especie de continuo entre uno y otro y por lo tanto compartir características.

#### **IV.2 El asesor en las instituciones educativas**

La función asesora debe estar dirigida al mejoramiento, a la innovación y al cambio, se concibe como un proceso que implica planificación y tiempo, que se encamina al desarrollo de la capacidad de autodeterminación de las instituciones y sus actores.

Lo que ocurre en las instituciones educativas no puede explicarse solamente por los aspectos estructurales presentes en ellas, estos no pueden explicar la variedad, complejidad, matices y riqueza de los hechos de la vida cotidiana y colectiva de las instituciones. Existen procesos dinámicos que adquieren relevancia para explicar lo que en las instituciones ocurre, *“(…) si entendemos nuestras escuelas como un territorio habitado, un contexto donde tienen lugar intercambios sociales regulados al mismo tiempo por una estructura y por un sistema de símbolos compartidos, los asesores pueden contribuir a que estas organizaciones escolares se conozcan, interpreten y den significado a los acontecimientos que en ellas ocurren y favorezcan de este modo los procesos de cambio e innovación.”* (Sánchez, 1997: 200).

En el campo educativo la tarea de asesoramiento muchas veces se asocia o está relacionada con otras, como ser: la de inspector, la de profesor orientador, la de profesor asesor, profesor consejero, psicopedagogo u otros profesionales. Esto pone de manifiesto que la tarea de asesoramiento no es privativa del asesor externo y se pueden confundir los roles. Esta

multiplicidad de tareas puede producir el desdibujamiento de algunos límites en las funciones y en la variedad de agentes institucionales.

Es importante diferenciar la función del asesor de la función del supervisor u otras, si bien la tarea de supervisión o inspección también cumplen la función de asesoramiento. Esto hace necesario clarificar las posturas, características, conocimientos, funciones y alcances del asesor externo.

La figura del asesor en este proceso podría definirse como (Sánchez, 1997) la de un facilitador, observador o mentor, como el profesional que orienta, guía, acompaña, ayuda a buscar soluciones y a dinamizar los procesos de cambio y mejora. No es el asesor quien soluciona los problemas del centro, sino que trabajando junto a los otros, propone alternativas y entre todos encuentran respuestas consensuadas a las demandas planteadas.

La tarea del asesor como profesional está asociada al cambio, a la mejora o a la innovación. La función del asesor también está asociada a la evaluación, a una evaluación diagnóstica y formativa. Bolívar (1994) relaciona los procesos de innovación y mejora con procesos de autoevaluación institucional o evaluación interna y en conjunción, complementariedad e interacción con procesos de evaluación externa. Ambos procesos de evaluación parecen complementarse, reclamarse mutuamente, ya que permiten una mirada evaluativa de la realidad más compleja, más completa, más realista y contextualizada. La importancia de una evaluación radica en los conocimientos que brinda, en la amplitud de miradas que provoca, en las alternativas y posibilidades de cambio que se desprenden y en la incidencia de las acciones del centro.

Señala Gairín (2006: 1) que *“Los planes de mejora son una propuesta que trata de impulsar en los centros educativos los procesos de cambio dirigidos entre otros retos a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa”* y en este sentido constituyen un desafío necesario y de promoción permanente en la vida de las instituciones, abordando el cambio desde la complejidad de la realidad y dificultades que acarrearán sus percepciones, respuestas y resistencias. Todos estos aspectos constituyen un desafío para el asesor externo como promotor del mejoramiento.

En el mismo sentido María Victoria Abregú y el Equipo de Gestión del Proyecto Escuelas del Futuro de la Universidad de San Andrés (2012: 56) plantean que *“Un Plan de Mejora implica generar espacios institucionales para analizar dónde estamos y proyectar hacia dónde queremos ir para no perder de vista las metas, para tomar decisiones basadas en información real y no, según intuiciones, como muchas veces hacemos”*. De esta manera se parte de dónde se está y se avanza hacia dónde se quiere llegar, teniendo siempre un correlato empírico que sustenta las decisiones.

A partir del diagnóstico realizado se proyectan en una primera instancia, conjuntamente con la organización algunas líneas de trabajo, para luego avanzar hacia la elaboración de un Plan de Mejora.

Abregú et al. (2012) señalan que elaborar un Plan de Mejora a mediano o largo plazo implica los siguientes momentos:

- Definir la imagen objetivo del propósito.
- Partir de un diagnóstico real.
- Establecer metas a mediano y largo plazo.
- Elaborar un plan de acción.
- Evaluar en forma permanente el proceso.
- Realizar los ajustes necesarios.

Toda actividad de asesoramiento debe comenzar por un diagnóstico que permita conocer e identificar los problemas y necesidades, para ello es necesario tener un conocimiento lo más profundo posible de la situación.

Para que la función de asesoramiento alcance el resultado esperado, es necesario que se den ciertas condiciones que son presentadas en el cuadro N° 8.

EL ASESORAMIENTO
Logra efectividad si existe la capacidad de:
Establecer comunicación
Lograr buenas relaciones humanas
Poseer información actualizada
Aportar el apoyo técnico requerido
Promover la investigación y el cambio educativo

Cuadro N° 8. Condiciones para la efectividad del asesoramiento.

Fuente: Adaptado de *Síntesis gráfica de supervisión educativa* (Pérez & Camejo, 2009).

Murillo (1997) refiriéndose a Havelock (1969) indica las características que pueden definir el rol de un asesor, distingue lo que puede ser asesoramiento:

- La necesidad del asesoramiento que se traduce en la demanda realizada por el centro.
- La relación entre asesor y quien es asesorado debe ser específica para la necesidad o demanda.
- Los asesores pueden proceder de distintas disciplinas.
- El asesor no soluciona los problemas, sino que ayuda a encontrar la solución.
- No se debe dar una relación jerárquica entre asesor y asesorados.
- Se debe partir de un compromiso compartido.
- Se debe estimular la creación de conocimiento compartido.
- Se debe estimular la reflexión crítica de todos con vistas a conseguir mejoras.

Según Zózima González (2010a) el asesor en su proceso de realización del diagnóstico institucional y en su propuesta de plan de mejora, debe tener algunas competencias generales que podrían ser las siguientes:

- Comprender la complejidad de los seres humanos, su percepciones y reacciones frente al cambio, así como sus motivaciones personales y profesionales.
- Actuar en el marco de una ética profesional con vistas a la promoción del cambio.
- Conocer y comprender ideologías, contexto, tradiciones, culturas, creencias y valores de las organizaciones y de las personas implicadas en el cambio.

- Liderar y para influir en los equipos motivar a las personas y descubrir su potencial, desarrollar clima de confianza y crear sentimientos de implicación proactiva.
- Motivar y organizar el trabajo grupal.
- Orientar en la definición y elaboración del Plan de Mejora.
- Efectuar el seguimiento y la integración del cambio.
- Buscar el consenso en prioridades y tiempos.

El asesor se transforma en un actor clave para la mejora, si cumple con sus cometidos, realiza su tarea con profesionalismo, habilita la participación de todos, tiene conocimientos actualizados y está dispuesto a generar procesos de aprendizaje y a aprender.

## **SEGUNDA SECCIÓN. MARCO CONTEXTUAL**

### **CAPITULO V**

En este capítulo se presenta el Marco Contextual del estudio, se hace una descripción que va desde el ámbito más general hacia lo particular y concretamente al caso. Se parte de una contextualización de la Educación Media en la región para mostrar las características comunes que presentan los diferentes países. Luego se presenta la situación de Uruguay con algunos datos cuantitativos y fundamentalmente algunos aspectos de la legislación vigente, más específicamente la que rige la educación privada de nivel medio en el país. Se describen también algunos roles y funciones de actores fundamentales y que están involucrados en el tema de estudio. Finalmente se realiza una descripción témporo-espacial de las características de la institución donde se realizó en estudio.

### **LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA EN NUESTRO CONTEXTO**

#### **V.1 La Educación Media en la región**

A nivel regional, específicamente en Argentina, Chile y nuestro país, se ha logrado la universalización de la educación primaria, se ha abatido prácticamente el analfabetismo y se ha mejorado el acceso a la Enseñanza Media “(...) *las tasas netas de escolarización en secundaria son elevadas: 80.3% en Argentina, 64.3% en Chile y 75.5% en Uruguay. En cuanto a los logros de aprendizaje, las pruebas PISA han ubicado a Uruguay, Argentina y Chile en una mejor posición relativa que los restantes países latinoamericanos que participaron en el programa.*” (Mancebo & Goyeneche, 2010:19)

No obstante, las propuestas de reforma de los años 90 y otras, persisten problemas de inequidad educativa. La tasa de escolarización varía según el capital educativo de las familias y “*El*

*indicador de extraedad también permite una buena aproximación a la brecha de inequidad educativa de los tres países” (Mancebo & Goyeneche, 2010:19)*

Las autoras señalan que entre los años 2005 y 2009 los gobiernos de estos países “(...) respondieron con una serie particularmente interesante de programas de inclusión educativa, en un intento de respuesta a los dilemas de la desigualdad educativa que se observan en estos países, desigualdad que se sabe se vincula a las diversas crisis económicas vividas y también a profundos procesos de fragmentación social y segmentación escolar instalados en las últimas décadas.” (Mancebo & Goyeneche, 2010: 20)

En Argentina se han implementado varios programas, el Programa Nacional de Inclusión Educativa (“*Volver a la escuela*”, “*Todos a estudiar*”, “*PNIE Rural*”, “*PNIE Judicializados*”) El Programa Integral para la Igualdad Educativa, El Programa de Alfabetización “*Encuentro Alfabetización*” y el programa de Mejoramiento de la Equidad Educativa. De todos ellos destacamos el Programa Alfabetización que está dirigido a personas mayores de 15 años y consta de dos etapas, una de introductoria de 5 meses, y otra de articulación con el sistema de educación de jóvenes y adultos para completar la educación primaria básica.

En Chile se han diseñado programas de becas la Beca de Apoyo a la Retención Escolar (dirigida a estudiantes de Educación Media en situación de vulnerabilidad) y la Beca Práctica Técnico Profesional (dirigida a la finalización de la educación media técnica).

En nuestro país contamos con diversos planes y programas, entre los cuales nombramos, el Programa Aulas Comunitarias (PAC), Áreas Pedagógicas (convenio INAU-CES), Programa Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (ex PIU), a partir de 2013 Programa de Liceos con Tutorías, Programa de inserción educativa y social (CES-CECAP), Programa Uruguay Estudia, Programa Tránsito Educativo, Programa Más Centro, Plan 2013 de las ATD, Plan 2009 para estudiantes extraedad y con condicionamientos de salud, Programa de Culminación de Estudios Secundarios (ProCES), Centros de alta contención y otros Programas especiales.

Existe una preocupación por la transformación de la Educación Media en el país, lo pone de manifiesto la cantidad y variedad de programas y proyectos que se están desarrollando, ya sea con modificaciones curriculares o innovaciones puntuales (Consejo de Educación Secundaria-CES). La apuesta es lograr la universalización del ciclo medio, fortalecer la equidad, atender a la diversidad, mejorar la calidad de los aprendizajes de todos y fundamentalmente reducir las brechas de aprendizaje entre sectores sociales e instituciones.

En el caso de Uruguay existe desde hace décadas una alta tasa de egreso a nivel de primaria, más del 95%, en cambio, *“(...) si se avanza hacia la educación media, el panorama es otro, al menos con relación a los indicadores más básicos de asistencia y egreso. La tasa de graduación de la educación media básica es del 71 % (25 puntos menos que Chile, por ejemplo) y la de la media superior es del 39 % (casi la mitad de lo que logra Chile).”* (Aristimuño & De Armas, 2012:18-19)

No debemos olvidar que desde sus orígenes la Educación Media en nuestro país (asociada a la Universidad) tuvo como objetivo una finalidad propedéutica, lo que condiciona por largo tiempo a la enseñanza secundaria y hasta hoy resulta difícil desprenderse de tal objetivo.

## **V.2 La legislación uruguaya en educación**

En nuestro país, se aprueba la Ley General de Educación, Ley N° 18437, en diciembre de 2008. Es la primera ley que consagra, en su Artículo 1°, a la educación como un derecho humano fundamental y señala que el Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos, a lo largo de toda la vida y además facilitará la continuidad educativa.

El Artículo 5° consagra al educando como sujeto de la educación y como titular del goce y del ejercicio efectivo de ese derecho. El educando es el centro del proceso, es el fin, es el bien sobre el que deben girar los objetivos, las propuestas, los contenidos y la organización de la educación. La educación es así, un derecho de todos los ciudadanos, es un bien público y social, no un servicio como lo señalaba la ley 14101 de enero del 1971, ni una actividad como se desprende de la ley 15739 de marzo de 1985 llamada Ley de Emergencia para la Enseñanza y en la que se crea la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Esta diferenciación resulta

fundamental porque coloca al educando en el centro del proceso, como sujeto de derechos que la planificación y las prácticas educativas en todos sus niveles y espacios de desempeño deben tener en cuenta en primer lugar.

En el Capítulo II de la Ley N° 18437 (2008) se señalan los Principios de la Educación. El Artículo 7° señala el Principio de la obligatoriedad, es obligatoria la educación inicial para los niños desde los cuatro años, la educación primaria y la educación media básica y superior.

El Artículo 9° declara a la participación como un principio fundamental de la educación, el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo, para formarse como ciudadano y ser autónomo. La participación es un principio que atraviesa toda la nueva ley.

En el Capítulo III, el Artículo 12 define la política educativa nacional, que tiene como objetivo que todos los habitantes logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional. El Artículo 13 señala los fines de la política educativa nacional, entre los cuales destacaremos -a efectos de este trabajo- el literal E, que señala la “*Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación.*” (2008: 14)

En el Capítulo IX, el Artículo 42 crea la Comisión Nacional de Educación (COMINE), constituye un ámbito de deliberación sobre las políticas educativas del país y tiene un carácter consultivo y de asesoramiento. Está integrada por: los miembros de la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de la Educación Pública, los Directores Generales de los Consejos de Educación, la máxima autoridad del Instituto Universitario de Educación, el Presidente del Directorio del Instituto del niño y Adolescente del Uruguay, dos representantes de la educación privada inicial, primaria, media y técnico profesional, un representante de la educación universitaria privada, un representante de los trabajadores, un representante de los trabajadores de la educación, un representante de los empresarios, un representante de las organizaciones no gubernamentales vinculadas a la educación.

El Capítulo X de la Ley Artículo N° 76, crea los Consejos de Participación para todo centro educativo público de Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Superior y Educación Técnico-

Profesional. Estos Consejos estarán integrados por los actores institucionales y locales o comunitarios, estudiantes, padres, madres o representantes, docentes y agentes comunitarios. Se promueve de esta manera la participación de estudiantes en asuntos de la vida y la conducción del centro.

El Artículo N° 77 señala los cometidos del Consejo de Participación, que puede hacer propuestas e intervenir en la elaboración del proyecto educativo, en el funcionamiento del centro, en las obras que se desarrollen, en las actividades sociales y culturales, solicitar informes de actuación, participar en procesos de autoevaluación y en todo lo que la Dirección del centro consulte.

La implementación e instalación de estos Consejos en los centros educativos, se viene desarrollando en diferentes instancias y niveles en las diferentes instituciones, existen centros donde se está implementando y avanzando en este proceso, que es un aprendizaje para todos; y otros donde no se ha comenzado debido entre otros factores a resistencias fundamentalmente de los docentes.

Estos Consejos marcan una línea de la política educativa nacional, pueden ser tomados en consideración y como ejemplo para el desarrollo y funcionamiento también de los centros privados.

En esta línea de participación y derechos que se enmarca toda la Ley, el Artículo 120 *dice* “*Para la interpretación e integración de la presente ley se deberá tener en cuenta el interés superior del educando, que consiste en el reconocimiento y respeto de los derechos inherentes a su calidad de persona humana. En consecuencia, este principio no se podrá invocar para menoscabo de tales derechos.*” (2008: 44).

De acuerdo a la ley vigente la estructura de la educación formal está integrada por los siguientes niveles, presentados en el cuadro N° 10:

Nivel	Descripción	Consejo
0	Educación inicial: 3, 4 y 5 años.	Consejo de Educación
1	Educación primaria.	Inicial y Primaria (CEIP).
2	Educación media básica.	Consejo de Educación Media Básica (CEMB).
3	Educación media superior. Tres modalidades: Educación general. Educación tecnológica. Educación técnica profesional.	Consejo de Educación Media Superior (CEMS). Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).
4	A) Educación terciaria: Cursos técnicos universitarios. Tecnaturas. Educación tecnológica superior. B) Formación en educación con carácter universitario. C) Educación terciaria universitaria, carreras de grado.	Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) Consejo de Formación en Educación (CFE). Universidad de la República (UdelaR).
5	Educación de posgrado	Consejo de Formación en Educación (CFE). Universidad de la República (UdelaR).

Cuadro N° 9. Estructura de la educación formal.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Ley N°18437.

Cabe hacer las siguientes aclaraciones:

Para Educación Media la ley establece dos Consejos, Básico y Superior, situación que aún no se ha implementado.

El Consejo de Formación en Educación no está previsto en la ley, fue una creación posterior para un período de transición hasta la instalación del Instituto Universitario de Educación (IUDE), sí previsto en la ley pero aún no implementado.

### V.3 La Educación Media privada en Uruguay

El Artículo N° 68 de la Constitución de la República, consigna que queda garantida la libertad de enseñanza. *“Queda garantida la libertad de enseñanza. La ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos. Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros e instituciones que desee.*

*Artículo 69.- Las instituciones de enseñanza privada y las culturales de la misma naturaleza estarán exoneradas de impuestos nacionales y municipales, como subvención por sus servicios.”*

Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas (2013) el porcentaje de estudiantes de la Educación Media privada en el país, es de alrededor del 13 % con respecto al total de los estudiantes del nivel. El siguiente cuadro N° 9 muestra el número de estudiantes matriculados en Montevideo y el resto del país en instituciones públicas y privadas en 2011.

Matrícula de estudiantes de Educación Media Pública y Privada en Montevideo y resto del país

<b>Región</b>	<b>Público</b>	<b>Privado</b>
Montevideo	94.553	28.681
Resto del país	184.126	13.060
Total	278.679	41.741

Cuadro N° 10. Matrícula de estudiantes de Educación Media 2011.

Fuente: Adaptado de Uruguay en cifras 2013. Educación y cultura.

Los datos presentados incluyen Enseñanza Media al Ciclo Básico Rural (7°, 8° y 9°) y alumnos del Consejo de Educación Técnico Profesional de cursos de nivel medio. En Enseñanza Media se cuentan como privadas las instituciones habilitadas que incluyen el Liceo Militar y la Escuela Naval.

Como se puede apreciar el número de estudiantes de la educación privada es más del doble en Montevideo que en el resto del país, en esta última región hay más estudiantes de instituciones públicas que privadas.

Según el último Observatorio de la Educación de la ANEP en el año 2012, los matriculados eran 229.774 en la Educación Media pública y 42.926 en la Educación Media privada, estos datos también incluyen 7º, 8º y 9º que se viene desarrollando desde 1999.

En nuestro país existen dos asociaciones que se vinculan con las instituciones privadas de educación: la Asociación Uruguaya de Educación Católica (AUDEC) y Asociación de Institutos de Educación Privada (AIDEP). Además existe un Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza Privada (SINTEP).

AUDEC, es una Asociación Civil que coordina y representa a las instituciones católicas de educación formal y no formal en sus diferentes niveles. Tiene una larga historia que se puede remontar hasta 1940, pero como AUDEC existe desde 1985.

AIDEP, es una Asociación Civil de personas e instituciones habilitadas por la autoridad pública para impartir enseñanza pública de gestión privada. En el Artículo N° 2 de su Estatuto (1999), se define como una Asociación laica apolítica y sin fines de lucro. *“La Asociación cumplirá funciones representativas ante los organismos públicos y privados en lo concerniente a temas pedagógicos y administrativos que le sean conferidos por este Estatutos o por resoluciones específicas.”*

SINTEP, con sede en Montevideo, es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza privada del Uruguay. Se rige por sus estatutos, leyes y reglamentaciones vigentes.

Sus fines están pautados en el Artículo 2 de su Estatuto:

*“A) Estudiar, promover, mejorar y defender los intereses de sus afiliados con el objeto de elevar sus condiciones de vida. B) Promover actividades culturales, sociales y deportivas de sus afiliados y sus familias. C) Promover e impulsar el desarrollo y mejoramiento de la educación en el ámbito nacional. D) Propender a la unidad de la clase trabajadora propiciando la participación activa y comprometida de sus afiliados en la defensa de sus intereses y los de los trabajadores en su conjunto. E) Asimismo el sindicato promoverá la unidad y solidaridad internacional de los trabajadores, especialmente la integración de los trabajadores latinoamericanos.”*(SINTEP, 1985)

### **V.3.1 Reglamentación de institutos habilitados de Educación Media**

Las instituciones de enseñanza privada habilitadas por la ANEP se rigen por la Ordenanza 14 (1994) que es la principal reglamentación que habilita y regula a las instituciones de educación privadas. La Ley 18437 (2008) en su Artículo 59 literal N) dice que es uno de los cometidos del Consejo Directivo Central (CoDiCen) establecer los lineamientos generales para la supervisión y fiscalización de los institutos privados habilitados de educación en todos sus niveles, de acuerdo a los principios de la ley y a los criterios de cada Consejo, con participación de los representantes de la educación privada.

La Ordenanza 14 consta de seis partes, cada una de las cuales refiere a:

- Disposiciones Generales, en ella se establecen algunas condiciones para la habilitación, para los cargos de Dirección, se refiere a los planes y programas, acerca del mantenimiento de la habilitación, de su extensión, de los incumplimientos y correctivos, del calendario, de los asuetos, de asuntos administrativos, de la orientación pedagógica y otros temas.
- Establecimientos habilitados para Educación Primaria.
- Establecimientos habilitados de Educación Secundaria.
- Establecimientos habilitados de Educación Técnico Profesional.
- Establecimientos habilitados de Formación y Perfeccionamiento Docente.
- Disposiciones especiales.

A efectos de nuestro trabajo nos vamos a referir a algunas disposiciones generales y en particular a las referidas a la Enseñanza Secundaria. El Artículo 1° define a los institutos habilitados que serán aquellos establecimientos privados de educación a cuyos cursos se otorgue validez oficial por el CoDiCen de la ANEP. En cuanto a Planes y Programas se deberán ajustar a los vigentes en la educación oficial, pero podrán desarrollar un currículum diferente si el Consejo respectivo lo considera equivalente en objetivos, contenidos y evaluación.

El Artículo N° 10 trata de la revocación de la habilitación, en el literal a) refiere a causas de inseguridad o insalubridad del local y el literal b) refiere al incumplimiento de las disposiciones vigentes.

El Artículo N° 19 refiere a la orientación pedagógica del instituto y señala al director como el responsable de ella, quien debe facilitar al inspector oficial toda la documentación y el acceso al centro y a las aulas.

El Artículo N° 27 expresa que es competencia del instituto habilitado cuando existan problemas de conducta de los alumnos la admisión o exclusión.

La ANEP ha elaborado un protocolo de Habilitación de Centros Privados (2013) que establece los requisitos para la habilitación de edificios destinados a instituciones educativas privadas. La obtención de la habilitación exige la documentación a presentar (planos, certificado de higiene y salubridad, cantidad de alumnos por aula, habilitación de Bomberos, entre otros.

El protocolo especifica condiciones en que debe estar el edificio, el acceso, las características de las aulas y escaleras, iluminación y ventilación requerida, espacios para actividades educativas, dimensiones de los patios, características de los Servicios Higiénicos, condiciones de los Servicio de Alimentación (cocina y comedor) y suministro de agua.

### **V.3.2 Rol del Director**

El rol del Director de liceos dependientes del Consejo de Educación Secundaria está descrito en la Circular N° 1980 del 11 de junio de 1990. Define el cargo de Director como el *“Nivel superior de autoridad en la unidad ejecutora asignada que se encarga de conducir y dirigir las diferentes áreas dentro del ámbito de su competencia.”*

El Director tiene la responsabilidad del funcionamiento del liceo. La circular señala las competencias funciones y actividades del mismo. Por la relación que presentan con nuestro trabajo destacamos los siguientes: *“Mantener una conducta profesional, ética y con un sentido de pertenencia (...), propiciar buenas relaciones humanas (...). Organizar y programar todas las*

*actividades inherentes al funcionamiento armónico del centro educativo (...). Definir problemas y proponer alternativas (...). Iniciar acciones tendientes a modificar, innovar o reformar, en pos de un mejor servicio (...). Supervisar el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje (...). Promover reuniones, salas, jornadas, encuentros para debatir, actualizar y unificar criterios sobre aspectos técnico-docentes y normativa”.*

Se establecen también funciones administrativas, disposiciones de organización, condiciones personales y profesionales entre otras.

Artículo 3 de la Ordenanza 14, dice que:

- podrán ser Directores o Subdirectores ciudadanos o persona que tengan no menos de un año de residencia en el país,
- quienes posean una adecuada formación docente,
- para el nivel medio, poseer título habilitante o satisfactoria actuación docente en el nivel, tanto en instituciones públicas como privadas por un lapso no menor a tres años, en su defecto, relevantes relacionados con la docencia,

La Ley General de Educación (2008) en su Artículo 69 literal B) dice que los profesores de Educación Media Básica deberán poseer título habilitante, esto implica una revisión de las exigencias en la Ordenanza 14 tanto para acceder al cargo de profesor como de director.

En una investigación realizada por Baráibar, Bengoa, Martínez, Tejera y Vaillant (2011) sobre las características y competencias de la función directiva en organizaciones educativas no universitarias de Uruguay; se destaca como elementos imprescindibles para el buen desempeño de la función directiva, los siguientes aspectos:

- *“liderazgo técnico profesional, ser organizador, proactivo, con capacidad de gestión, articulador, buen comunicador y con capacidad de escucha,*
- *conocimiento y compromiso con los objetivos de la institución que dirige, generar y fomentar la creación de equipos de trabajo que potencien un buen clima institucional, caracterizado por buenos vínculos en vistas al cumplimiento del proyecto*

*-saber delegar y trabajar en forma horizontal pero sin confusión de roles, ya que las responsabilidades del director no se delegan,*

*-capacidad para potenciar las fortalezas, manejando las debilidades, manteniendo la visión del centro, animación en la formación de la comunidad educativa,*

*-diseñar e implementar el proyecto educativo, abordando los aspectos pedagógicos, administrativos y financieros, fundamentalmente en vinculación directa con el contexto del cual se forma parte,*

*-planificar la formación permanente de los miembros de la comunidad educativa, intentar generar un sentimiento de pertenencia y de coincidencia con la cultura institucional,*

*-promover un ambiente de disfrute, pero fundamentalmente promover un aprendizaje exitoso por parte de los alumnos.*

*-que se generen en el sistema espacios de libertad dentro de un marco normativo y de una planificación que el país debe tener; en este marco, los directores tienen que ser capaces de utilizar la autonomía para generar y liderar proyectos sin perder de vista la identidad institucional.” (Baráibar et al., 2011: 236)*

En cuanto a problemas relacionados con la función de los directivos Baráibar et al., (2011) señalan los siguientes:

- Falta de formación en gestión de instituciones educativas.
- Dificultades para detectar problemas, escaso conocimiento teórico y práctico para manejar conflictos.
- Debilidades en relación al manejo de la comunicación y circulación de la información.

Los autores, interpretan las competencias de acuerdo a lo expresado por Gairín (2011) en cuanto a los tipos de competencias. *“Competencias instrumentales: aquellas que tienen una función instrumental, es decir, de medio o herramienta para obtener un determinado fin. Suponen una combinación de habilidades metodológicas y cognitivas que posibilitan la competencia profesional.*

*Competencias interpersonales: suponen habilidades individuales y sociales. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más*

*adecuado, aceptando los sentimientos de los demás y posibilitando la colaboración en objetivos comunes.*

*Competencias sistémicas: suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Requieren haber adquirido previamente competencias instrumentales e interpersonales que constituyen la base de las competencias sistémicas.” (Gairín, 2011: 47)*

Compete al Director organizar y supervisar los espacios de Coordinación. Los docentes pueden tener entre 1 y 4 horas de coordinación semanal asignadas para este espacio, según indica el oficio N°160 del CES ((2013)

Por considerar que la Coordinación es un espacio relevante para nuestro trabajo, nos interesa destacar que es un espacio del que disponen los docentes para el trabajo colectivo, profesionalización y el aprendizaje académico contextualizado (CES, Oficio 558, 2006). Una instancia para promover el trabajo colaborativo con el fin de establecer acuerdos y criterios, para elaborar el proyecto de centro, para discutir estrategias de trabajo y problemáticas referidas a la institución entre las cuales se pueden encontrar los conflictos y el clima institucional.

Se realiza semanalmente en la institución y es un espacio remunerado. Pueden asistir invitados, padres, estudiantes e integrantes de la comunidad, según los casos y temas.

Las coordinaciones son un espacio potencialmente rico y sumamente aprovechable para el tratamiento de temas referidos al mejoramiento de la institución en beneficio de los estudiantes.

Pueden ser:

- de centro, en las que participan todos los docentes y se tratan temas generales de la institución,
- de área, en la que participan docentes de asignaturas afines y tratan temas académicos específicos,
- de nivel, en la que participan los docentes del grado tratando temas propios de mismo como por ejemplo evaluación.

### **V.3.3 Rol de los estudiantes**

Los estudiantes son el sumo bien de la educación, son el fin de la educación y a quiénes deben estar dirigidas todas las propuestas y los esfuerzos institucionales y docentes, son sujetos de derechos, son los sujetos de la educación.

Los estudiantes de Educación Secundaria se rigen por el Estatuto del Estudiante (2005), de acuerdo a lo que expresa en su Artículo N° 1, tiene como objetivo desarrollar los principios fundamentales para asegurar a los jóvenes el ejercicio de la ciudadanía plena y la inserción social, con conocimiento de sus derechos y responsabilidades.

El Estatuto menciona los Fines de la educación para el educando y sus derechos (a la educación, a expresión y de expresión).

El Artículo 11 señala que los estudiantes podrán tener carteleras en la institución para realizar sus convocatorias, difundir sus resoluciones y otros temas de la organización estudiantil.

El Artículo 13 dice que las reuniones, asambleas y demás actividades gremiales podrán ser autorizadas por la Dirección, se establece el tiempo y forma de la solicitud.

El Estatuto del Estudiante define también las responsabilidades del educando, en relación con compañeros, docentes y autoridades; en relación con los bienes, documentos y símbolos nacionales; en relación con actos públicos, visitas y paseos.

El Artículo N° 20 define la integración del Consejo Asesor Pedagógico (CAP). Estará integrado por tres docentes electos, uno por la Dirección, otro por los docentes y otro por los estudiantes.

Los cometidos del CAP son los siguientes:

- Ser un Órgano de consulta y opinión de la Dirección sobre temas de comportamiento.
- Proponer medidas preventivas o correctivas.
- Realizar seguimiento de los estudiantes con un carácter pedagógico y formativo.
- Realizar el reconocimiento a estudiantes que se destacan por su escolaridad u otros temas.

Si bien este Estatuto rige también para los estudiantes de instituciones privadas, muchas de ellas tienen además sus propios principios o idearios. Quizás la creación y funcionamiento del CAP sea el elemento más evidente de la adopción del Estatuto por parte de instituciones privadas.

### **V.3.4 Rol del Adscripto**

El Adscripto es un actor clave en las instituciones educativas de Enseñanza. Es un miembro del personal estable en la institución y trabaja bajo la orientación y supervisión del Director o Subdirector del liceo.

La circular que regula las funciones del Adscripto es la N° 1625 (1979). Las especificaciones que aparecen en esta circular responden al contexto en la que fue aprobada, no obstante aún está vigente y no existe una nueva circular que actualice la función de los Adscriptos. Se han realizado cursos para la formación de Adscriptos profesionales, los últimos en los años 1999, 2000 y 2001. Se realizaron posteriormente cursos de actualización en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores. Estas actuaciones dan cuenta de la necesidad de un nuevo perfil profesional del Adscripto para atender a las nuevas poblaciones juveniles.

La Ordenanza 14 en el Artículo 33 sostiene que la designación del personal docente en los centros habilitados es de competencia y responsabilidad del Instituto y establece quiénes pueden integrar el plantel de docente.

Cumple tareas pedagógicas y administrativas, siendo las primeras las prioritarias y sobre las que se deben orientar las segundas. Es también un actor que cumple una función articuladora con el resto de los actores institucionales, en este sentido debe ser un profundo conocedor del centro, de todo el personal que allí trabaja y fundamentalmente de los estudiantes. Cumple también funciones de control hacia los estudiantes y de la asistencia de docentes a las clases.

Según el marco regulatorio acordado con SINTEP en cuanto a las categorías, el Adscripto, es responsable de realizar tareas administrativas (por ejemplo: control de asistencia, notificaciones a educandos y a padres, control de actas de examen), organizativas y de apoyo pedagógico (por

ejemplo, en ausencia del docente atiende al grupo) en relación con los educandos, docentes y padres o responsables de los educandos. Controla la disciplina general de los educandos durante recreos, actos o reuniones que se desarrollen en la institución u otros lugares donde concurren educandos bajo responsabilidad de la institución. Recibe y da seguimiento a planteamientos de los educandos, individuales o colectivos y de padres o responsables de los educandos. Se reporta al Jefe de Adscriptos y/o la Dirección.

En cuanto a su relación con los estudiantes es un actor fundamental, por su cercanía con los alumnos y el vínculo que mantiene con ellos, el conocimiento de su situación académica y personal, la relación con las familias, con los Equipos Técnicos o Multidisciplinarios y con los docentes en general.

El Adscripto posee y brinda información relevante a los demás actores institucionales, acerca de la situación estudiantil. Acompañamiento, orientación y seguimiento son funciones centrales de su rol.

### **V.3.5 Rol del Equipo Técnico**

Los Equipos Técnicos o Equipos Multidisciplinarios como también se les llama, son equipos de trabajo en las instituciones educativas integrados, entre otros, por Psicólogo, Trabajador Social y en algunos casos un Psicopedagogo. No todas las instituciones públicas o privadas cuentan con estos equipos, algunas de ellas tienen sólo alguno de estos profesionales.

El Consejo de Educación Secundaria (CES) está en este momento organizando la integración de un Departamento Integral del Estudiantes (Exp.3/18505/1) que estará integrado por Psicólogos, Trabajadores Sociales, Médicos, Abogados y Psicopedagogo. Este Departamento continuará y reorganizará las actividades y orientaciones del Departamento del Alumno.

Estos equipos, tienen como cometidos ayudar, apoyar y acompañar a estudiantes, familias y otros actores institucionales en situaciones problemáticas que se dan en el centro o en la vida académica y particular de los estudiantes. El foco está puesto en el estudiante, no obstante, los profesionales asesoran y orientan a todo el personal de la institución. Para ello trabajan junto al

cuerpo docente, Adscriptos, Directores con el fin de abordar y solucionar las problemáticas. El abordaje es institucional y no clínico, aunque mantienen entrevistas personales con estudiantes y realizan seguimientos de casos particulares.

Estos equipos realizan intervenciones grupales según los casos, y desarrollan talleres para estudiantes, docentes y familias, entre otras actividades.

#### **V.4 Presentación de la institución en que se realizó el estudio (Anexo 1: 154)**

El estudio se realizó en una institución privada, laica de educación media, ubicada en la ciudad de Montevideo, en un barrio residencial próximo a una playa. Fue fundada en 2004, surge de un proyecto conjunto de dos colegios privados de educación primaria, con el propósito de que sus estudiantes tuvieran continuidad educativa a nivel secundario, en un centro educativo fiel a los principios de los centros fundadores.

Se trata de una institución de enseñanza media (liceo), que si bien cuenta con la habilitación del Consejo de Enseñanza Secundaria (CES), transita un período de prórroga, condicionada a la resolución de algunos problemas edilicios detectados.

##### **V.4.1 Características edilicias**

El liceo funciona en un local compuesto por tres estructuras edilicias (casas), una de ellas ubicada entre las otras dos, es la entrada al liceo. Desde el exterior se aprecia un muro alto y el ingreso está controlado desde la adscripción y Dirección por un portero eléctrico. A la entrada hay un patio amplio con algunos bancos, a él dan la adscripción, un salón de clases y una escalera que comunica con dos salones que están en el primer piso. A los dos lados del patio se encuentran las otras dos casas que componen el liceo.

En cuanto a la distribución de espacios, el liceo cuenta con:

- oficina para uso compartido del personal de administración y adscripción.
- Dirección separada del resto de las instalaciones, a la que se accede directamente por una escalera exterior que da hacia uno de esos patios.

- laboratorio de Física, Química y Biología equipado para cursos de Primer Ciclo de Educación Media de acuerdo a la reglamentación vigente.
- sala de informática.
- sala de usos múltiples.
- sala de arte.
- sala de profesores.
- cantina.
- comedor.
- varios patios de reducidas dimensiones en los que los alumnos realizan actividades recreativas.
- baños, algunos en obras.

Los ambientes son de pequeñas dimensiones en general, con varios corredores y escaleras (algunas angostas), con rincones y pasajes que se asemejan a laberintos.

Las clases de Educación Física se desarrollan en un gimnasio alquilado que se encuentra enfrente del local liceal.

Las autoridades están preocupadas por obtener la habilitación definitiva del local, por ese motivo, se están realizando inversiones económicas para realizar las reformas necesarias.

#### **V.4.2 Funcionamiento**

El liceo funciona en doble turno. En el turno matutino de 8:00 a 14:00, se trabaja el currículum de español. De 14:40 a 17:30, se trabaja el currículum de inglés, con carácter opcional. En el intermedio de 14.00 a 14:40 se da tiempo para almorzar.

Las coordinaciones de de docentes se realizan cada tres sábados, en horario de la mañana. Asisten los profesores de inglés y español. En estos espacios se tratan temas de reglamentación, sobre el proyecto de centro y emergentes de interés institucional.

Las coordinaciones de nivel y por asignatura, que son sugeridas por las inspecciones, las realizan los docentes en sus horas libres, de acuerdo a su disponibilidad horaria.

### V.4.3 Propuesta educativa

En su página web, la institución se presenta diciendo “(...) *implementamos una enseñanza de calidad tanto en inglés como en español, respetando la individualidad de cada niño y valorando los principios de convivencia en una atmósfera de respeto, cariño y amistad. Es con este espíritu que llevamos a cabo la enseñanza secundaria, con esfuerzo riguroso y amplitud de metas*”.

La propuesta educativa bilingüe, español-inglés. La institución es reconocida por su muy buen nivel de inglés, desarrolla planes de cursos de inglés diferenciados autorizados por el Consejo de Educación Secundaria (CES).

El currículum oficial es el Ciclo Básico de Educación Media (CB) Plan Reformulación 2006 y primer año de Bachillerato Reformulación 2006. El currículum de inglés es opcional, es decir que los estudiantes optan por realizarlo o no, está compuesto de 7 asignaturas y permite obtener certificaciones internacionales. Sus cursos se desarrollan según programas de Gran Bretaña y Estados Unidos, culminan con la obtención del diploma internacional de Secundaria otorgado por la Universidad de Cambridge y reconocido mundialmente International General Certificate of Secondary Education (IGCSE).

En el horario de la tarde, luego de las 17:30, el liceo ofrece actividades extracurriculares: arte escénico, artes plásticas, clases taekwondo, fútbol y hockey.

Existe el interés por parte de las autoridades de extender, en los próximos años, la oferta educativa a segundo y tercer año de Bachilleratos, en este caso debería obtener la habilitación correspondiente.

Las notas de identidad para la presentación de la institución son atención personalizada, con valores humanistas, grupos de clase reducidos, integración de la diversidad y un muy buen nivel académico tanto en inglés como en español. Las autoridades del colegio lo presentan como una institución de atención personalizada a los estudiantes, como un colegio integrador y de atención a la diversidad.

El liceo tiene un proyecto de centro llamado “Un liceo laboratorio del mundo”, su primera fase es construir la identidad de la institución, se busca y documenta su historia, la llevan a cabo los estudiantes. La segunda fase, tiene que ver con un trabajo de voluntariado que realizarán los alumnos, en esta etapa se tiene proyectado trabajar con otras instituciones. Uno de los integrantes del Consejo Directivo, profesor de historia, es el encargado de conducir el proyecto.

#### **V.4.4 Características de los estudiantes**

El liceo tiene un total de 88 estudiantes distribuidos en 5 grupos (Cuadro N° 11). En cuanto a su procedencia, el 70% provienen de las instituciones primarias que se asociaron para fundar el liceo, el 30% restante llega de otras instituciones de primaria o secundaria. El colegio apoya a las familias necesitadas y tiene un cupo de becas de un 30% de alumnos. En su mayoría son hijos de profesionales o pequeños empresarios.

Concurren 16 estudiantes con capacidades diferentes: dos estudiantes con Asperger, uno en primer año y otro en tercero; y estudiantes con diagnósticos de dislexia, discalculia, déficit atencional. Distribuidos de la siguiente manera; 3 en 1°; 5 en 2°; 6 en 3°; 2 en 4°.

Aproximadamente el 90 % de los estudiantes hacen el doble horario, abarcando las dos propuestas pedagógicas inglés-español.

El relacionamiento de los alumnos entre los diferentes grupos es fluido, se conocen, comparten los espacios y realizan actividades conjuntas, pero según informantes clave se están presentando problemas, especialmente el grupo de 3er.año.

El cuadro que sigue muestra la distribución de estudiantes por grupo.

NIVEL	CANTIDAD DE GRUPOS	N° DE ESTUDIANTES
Primer año de CB	1	27
Segundo año de CB	2	37
Tercero año de CB	1	14
Primer año de Bachillerato	1	10
Total	5	88

Cuadro N° 11. Distribución de estudiantes por nivel.

Fuente: elaboración propia.

#### **V.4.5 Personal de la institución**

El personal del liceo está integrado por:

- 1 Director,
- 1 Administrador que es integrante del Consejo Directivo,
- 1 Secretaria que también se desempeña como Profesora Adscripta,
- 1 coordinador de Español que es integrante del Consejo Directivo,
- 1 coordinadora de inglés,
- 1 Equipo Técnico de salud integrado por una Psicóloga y una Psicopedagoga,
- 25 docentes del currículum español,
- 15 docentes del currículum inglés,
- 2 auxiliares de servicio,
- 1 docente encargado de laboratorio.

El profesorado está integrado por personas jóvenes, los docentes de inglés, en su mayoría son menores de 30 años. El 70% de los docentes es egresado del Instituto de Profesores Artigas, el 20% se encuentra realizando cursos de formación y el 10% cuenta con acreditaciones de formación para hacerse cargo de las asignaturas del currículum de inglés. El laboratorio de Química, Física y Biología, está a cargo de un docente, egresado del IPA.

## V.5 La demanda

El trabajo de investigación se realizó a partir de una demanda que surgió de las tres entrevistas exploratorias realizadas al inicio del estudio; dos fueron realizadas al Director del liceo y otra fue realizada a un integrante del Consejo Directivo.

En la segunda entrevista exploratoria, realizada al Director, se explicita el problema.

*“(...) en realidad hay un problema con un grupo de tercer año que está ahora actuando el CAP incluso es un problema de relacionamiento más que nada pero que afecta a todos, porque el problema de relacionamiento hace que el grupo funcione mal y hace a una apatía y a una falta de motivación y a un bajo rendimiento escolar o sea que todo está ligado por un mismo problema no (...)”.* (EE 2)

De las expresiones de los entrevistados se desprende que hay una preocupación por esta problemática y su posible incidencia en otros grupos, en la opinión de los padres y en la imagen de la institución. Se trata de una problemática que viene dándose en este grupo desde años anteriores, varios de los estudiantes son compañeros desde la escuela.

Si bien se han hecho intentos de mejorar esta situación, los resultados no han sido los esperados. Ha intervenido el Consejo Asesor Pedagógico (CAP), el Equipo Técnico, algunos docentes y el Director.

La problemática persiste, las intervenciones realizadas no parecen haberla resuelto, es por eso que se toma esta demanda como eje del trabajo investigativo. Se percibe además, que esta temática va más allá de este grupo concreto y momento determinado, por lo tanto requiere de una profundización en la información para una mejor comprensión.

## **TERCERA SECCIÓN. MARCO APLICATIVO**

El Marco Aplicativo presenta la metodología utilizada, las diferentes fases del proceso de investigación y elaboración del Diagnóstico y el Plan de Mejora.

### **CAPÍTULO VI**

#### **INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL**

En este capítulo presentamos algunas consideraciones y fundamentos acerca de la postura epistemológica y metodológica en la que se enmarcó la investigación. Asimismo presentamos el proceso de investigación realizado en la institución, basado en el Informe de Avance del Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo 1, p. 152) en sus diferentes fases.

##### **VI.1 Consideraciones epistemológicas y metodológicas**

La investigación cualitativa presenta diferentes modalidades o tipos (estudio de casos, historias de vida, investigación-acción, teoría fundamentada, fenomenología, entre otras) que tienen sus particularidades, no obstante, todas ellas presentan algunas características generales comunes, según Flick (en Gibbs 2012) son las siguientes:

- Se interesa por las experiencias, interacciones y documentos tal como se dan en su contexto natural.
- No tiene por qué tener un concepto claro de lo que estudia ni hipótesis para comprobar, los conceptos y las hipótesis -si existen- se clarifican y desarrollan en el proceso. Las hipótesis son más bien hipótesis de trabajo o de acción que orientan el proceso investigativo.
- Los métodos y las teorías deben ser adecuadas a lo que se estudia, de lo contrario se adaptan o se crean nuevos métodos, enfoques o técnicas.
- Los investigadores son parte importante del proceso de investigación, por su presencia, experiencia, reflexividad, son miembros del campo de estudio.
- Da importancia al contexto y los casos (su historia y complejidad) para comprender el problema que se somete a estudio.

- En todas las etapas del proceso, se basa en el texto y la escritura, por lo tanto el problema de transformar situaciones sociales complejas en textos es un asunto central.
- La definición y evaluación de la calidad de la investigación cualitativa tiene que someterse al debate en formas específicas y apropiadas para la investigación cualitativa y sus modalidades.

Desde una perspectiva epistemológica y metodológica, nos ubicamos en el paradigma fenomenológico interpretativo, ya que nos basamos en las interpretaciones y percepciones de los propios actores sobre la realidad en estudio, buscando siempre el sentido y significado que ellos mismos dan a las situaciones y acciones. Se trata de estudiar los fenómenos tal como son vividos y experimentados por los sujetos. Se buscan los significados subyacentes, no visibles en primera instancia, lo que está más allá de lo que parece natural y obvio, más allá de lo aparente. Se optó por este enfoque porque nos permite acceder a las experiencias vividas y a los conocimientos que sólo los involucrados pueden tener, constituye así, un abordaje acorde y adecuado a la problemática y para la obtención de información en este estudio.

*“La perspectiva fenomenológica es esencial para nuestra concepción de la metodología cualitativa. De la perspectiva teórica depende lo que estudia la metodología cualitativa el modo en que lo estudia, y en que se interpreta lo estudiado. Para: el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. La tarea del fenomenólogo y de nosotros, estudiosos de la metodología cualitativa, es aprehender este proceso de interpretación. Como lo hemos subrayado el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas.”* (Taylor & Bogdan, 1987:9)

El conocimiento es así una construcción, donde el investigador se transforma en un instrumento esencial en el proceso. El lenguaje, las expresiones, los comportamientos, las vivencias y las interacciones de los involucrados constituyen la evidencia empírica que permiten conocer y comprender la realidad en estudio. *“Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y no normas, valores, roles o metas.”* (Taylor & Bogdan, 1987: 10). De ahí la importancia de escuchar la voz de los involucrados.

El trabajo de investigación realizado es un estudio de enfoque cualitativo en la modalidad de estudio de casos, “(...) *las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, significado que las personas les otorgan.*” (Vasilachis, 2006: 24). Se trata de descubrir nuevos aspectos o dimensiones de la temática, de dar visibilidad a aspectos no totalmente visibles y subyacentes.

Como es propio de las investigaciones cualitativas el diseño es flexible, tanto en su propuesta como en su proceso de desarrollo, se puede ir construyendo sobre la marcha atendiendo a aspectos relevantes, sin comprometer el rigor metodológico, es un diseño que “*no está escrito en la piedra.*” (Morse en Vasilachis 2006: 67)

El estudio de casos, trata de comprender un caso concreto, con las particularidades que él posee, no se pretende generalizar a otros casos, aunque sí se puede aplicar el criterio de transferibilidad, es decir, transferir la modalidad de estudio a otros casos. “*El cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad (...) la finalidad primera es la comprensión (...).*” (Stake, 1998:20)

Según Gloria Pérez Serrano (1998) “*El estudio de casos puede definirse como una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos.*” (Serrano; 1998: 85)

Garín y Mendelson (2007) sostienen que el estudio de casos se utiliza frecuentemente en diversos ámbitos, como ser, la investigación, la docencia o la gestión de las organizaciones y dicen que “*Una primera acepción la podemos así vincular al desarrollo de una investigación específica y focalizada en una situación determinada. Se trata en esta circunstancia de profundizar en una realidad concreta, buscando explicaciones contextuales y profundas a determinados comportamientos, pudiendo ser el foco único de una investigación o formar parte de procesos de investigación más amplios que tratan a través del estudio del caso el profundizar en las explicaciones.*” (Garín & Mendelson, 2007: 28)

Las técnicas cualitativas aplicadas fueron: la observación, el análisis de documentos, las entrevistas semi-estructuradas y el Focus Group. El criterio que orientó esta selección fue la pertinencia, especificidad y adecuación a la naturaleza del estudio, al tipo de información que se quería recoger, al contexto en que se trabajaba y a sus actores. El propósito del investigador fue conocer las percepciones de los actores, sus interacciones, los componentes materiales y simbólicos de la institución.

## **VI.2 Plan de trabajo**

El plan de trabajo del Proyecto de Investigación Organizacional en su etapa de Estudio Diagnóstico consistió en cuatro Fases, que fueron las siguientes:

- Fase 1 - Identificación de la demanda.
- Fase 2 - Comprensión del problema.
- Fase 3 - Reconocimiento de necesidades.
- Fase 4 - Acuerdos con la organización.

En la primera fase, se accedió al campo de estudio (institución), el ingreso se hizo progresivamente con una primera visita de presentación personal y explicación del proyecto de investigación al Director. En siguientes visitas se realizaron tres entrevistas exploratorias a informantes claves y se identificaron otros actores y sectores de relevancia. Se solicitó documentación al Director y se visitó la página Web de la institución. La observación del edificio, de los espacios, de los movimientos, de los vínculos entre los actores institucionales, acompañó todo este proceso exploratorio.

En la segunda fase, se buscó profundizar en la temática, se realizaron nuevas entrevistas semi-estructuradas a otros actores y se diseñó y aplicó la técnica del Focus Group. Se confeccionó una Matriz de Análisis y posterior diseño del Modelo de Análisis.

En la tercera fase, se trabajó con la técnica del Iceberg como analizador, con el fin de profundizar el conocimiento y comprensión de la organización. Se partió de lo que se dijo y era

visible y se intentó abordar aquellos aspectos que hacen de la problemática estudiada, las lógicas subyacentes o latentes. Luego se identificaron fortalezas y debilidades de acuerdo a lo que señalaron los diferentes actores entrevistados.

En la cuarta fase, se sistematizó la información, se redactó el informe y se proyectaron algunos aspectos, en acuerdo con la organización, a tener en cuenta para la confección de un futuro plan de mejora.

A continuación se presenta el cronograma de desarrollo de las actividades.

Fases	Actividades	Meses			
		Mayo	Junio	Julio	Agosto
1	Acceso al campo Entrevistas exploratorias Observación Recopilación de documentos				
2	Acceso a nuevos actores Técnicas complementarias: entrevistas semi-estructuradas y focus group Observación Análisis de documentación				
3	Análisis técnica del <i>iceberg</i> Análisis de fortalezas y debilidades Identificación y definición de prioridades Identificación de actores involucrados en el proceso de mejora				
4	Sistematización de la información Redacción del informe Proyecciones hacia un plan de mejora				

Cuadro N° 12. Fases del estudio diagnóstico. Diagrama de Gantt.

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro N° 12 presenta las diferentes fases del proyecto y las actividades que corresponden a cada una de ellas, se distribuyen en el tiempo planificado para la realización del proyecto. Es de destacar que si bien aparecen las etapas con cierta linealidad, se dan también procesos de

superposición de actividades y del proceso interpretativo propio de una investigación cualitativa con un carácter más espiralado que lineal.

Se realizó la triangulación metodológica en el diseño y en la recolección de datos. La recolección de datos de una fuente se usó para validar los datos de las otras fuentes. Realizar la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores, cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador e incrementar la validez de los resultados.

Se realizó también la triangulación de los instrumentos. Se probó cada instrumento antes de su aplicación definitiva para verificar su validez. La triangulación de los datos obtenidos, permitió también validar los hallazgos mediante contraste y confrontación.

### **VI.2.1 Fase 1. Identificación de la demanda**

Es posible identificar dos momentos en el proceso de investigación que permitieron avanzar hacia una profundización y mejor comprensión de la problemática *“las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan.”* (Vasilachis, 2006:24)

Se efectuó así una primera colecta de datos con una finalidad exploratoria y en una segunda colecta de datos con el fin de focalización y profundización en el problema. Asimismo se realizó un primer análisis de los datos, se utilizó la Matriz de Análisis que permitió identificar aquellos aspectos considerados como más relevantes e influyentes en el problema, deja en evidencia las dimensiones, los conceptos significativos, los actores involucrados; de manera tal que permita luego visualizar aspectos a tener en cuenta para un plan de mejora.

#### **VI.2.1.1 Primera colecta de datos - Primeros contactos con la institución**

En esta instancia se realizaron entrevistas exploratorias con la finalidad de tener una primera aproximación general a la institución de acuerdo al discurso de sus actores. Esto permitió una primera visión holística que luego se pudo profundizar en una etapa posterior.

Las técnicas utilizadas en esta etapa fueron: la entrevista semi-estructurada, la observación, el análisis de documentos.

Durante el período de visitas a la institución se llevó “el diario del investigador” registro de notas de campo, observaciones descriptivas, percepciones y vivencias personales.

### **a) Entrevista**

La entrevista “*es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra (entrevistado), para obtener datos sobre un problema determinado.*” (Rodríguez, Gil, & García., 1999: 167).

Coincide Murillo (2012: 6) al afirmar que “*La entrevista es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada*”.

Hay diferentes modalidades de entrevistas que pueden ser utilizadas en la investigación cualitativa y varían según su estructura o diseño: estructurada, semi-estructurada, no estructurada o en profundidad.

La entrevista exploratoria, se realiza con el fin de recabar información significativa para conocer el escenario de estudio y la demanda. Se eligen informantes calificados, generalmente son las autoridades de cada institución, con el fin de identificar las demandas del centro. Es una conversación abierta basada en preguntas-guía.

La modalidad de entrevista seleccionada fue la semi-estructurada, “*Una entrevista semi-estructurada intenta entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos. Esta entrevista trata de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos (...) permiten a los sujetos expresar a otros su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras.*” (Kvale, 2011: 34)

Según García y Giacobbe (2009) las entrevistas pueden ser no estructuradas o semi-estructuradas. Las primeras se asemejan más a una conversación, permiten profundizar en el tema y se adecuan más al discurso del entrevistado. En las segundas, las preguntas se formulan a partir de ejes seleccionados. La entrevista semi-estructurada sigue un guión planificado por el investigador. Las preguntas son abiertas, el entrevistado puede realizar alguna acotación, añadir información. No obstante las diferencias entre unas y otras, se dan matices en cada caso particular.

## **b) Observación**

Yuni y Urbano definen la observación científica como “(...) *una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en una realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (...) conforme a las exigencias de la investigación científica y a partir de las categorías perceptivas construidas*” (Yuni & Urbano 2, 2006: 40)

Es posible identificar distintos tipos de observaciones y diferentes criterios para clasificarlas. Por su relación con el abordaje de nuestro estudio señalamos dos de ellas; la observación en contextos naturales y la observación descriptiva (Yuni & Urbano 2, 2006).

La primera, se realiza en el medio natural o situación en que se produce el fenómeno que se estudia, entorno físico-natural o socio-cultural. Se observa en el contexto tal cual se da, el investigador observa y registra hechos, procesos, acontecimientos, episodios.

La observación descriptiva, permite reconstruir lo observado en sus detalles más significativos, que tienen sentido integrados a la situación global que se observa. No es necesario que existan hipótesis previas, sólo se focaliza en algunos aspectos para poder profundizar.

Si bien la técnica de la observación requiere de planificación, existen emergentes que deben ser atendidos desde la situación empírica en que nos encontramos, motivo por el cual requiere de una actitud atenta, alerta y expectante del investigador. Delio del Rincón (1995) señala que el proceso de la observación es espiralado y tiene varias fases; se empieza con una observación de carácter

descriptiva general, luego de acuerdo a las problemáticas y objetivos se va haciendo más específica y más focalizada, hasta que puede llegar a ser selectiva, es decir, más específica y concreta.

En el estudio que presentamos, se realizó observaciones en todas las visitas realizadas en la institución. Se realizaron seis visitas al centro educativo. En la primera se realizó una recorrida y observación global para establecer un acercamiento al campo de la investigación. Las observaciones se hicieron en forma natural, espontánea y asistemática, con el propósito de conocer el ambiente físico. Se observó la estructura edilicia, los diferentes espacios, aulas, Dirección, laboratorios, patios, cantina, comedor, oficinas, sala de profesores, baños y otros espacios. También se observaron, carteleras, anuncios, los movimientos de las personas en el cumplimiento de sus funciones, las interacciones entre los actores y fundamentalmente el relacionamiento con los estudiantes.

### **c) Análisis de documentos**

*“El análisis de documentos supone la lectura de éstos como si fuesen textos –en un sentido metafórico- que nos permiten reconstruir los componentes de una realidad determinada” (Yuni & Urbano 2, 2006: 100).*

Los documentos tienen diferente materialidad pueden ser escritos, visuales, numéricos, audiovisuales, por internet.

Se analizaron los siguientes documentos: cronograma de actividades del 2013, organigrama institucional, página web de la institución, sistema informático del liceo “e-college”, Ordenanza 14, Ordenanza 45 Estatuto del Funcionario Docente, circulares que describen los perfiles del cargo del Director y del profesor Adscripto, Protocolo de Habilitación de Centros Privados.

Cabe aclarar que no fue posible acceder a toda la documentación solicitada. Es así que el investigador no tuvo a la vista: actas de reuniones, actas de coordinaciones, descripción de cargos, estatutos internos, reglamentos internos, proyectos de centro.

## **VI.2.2 Fase 2. Segunda colecta de datos - Hacia la comprensión y profundización del problema.**

En esta fase se buscó focalizar y profundizar en la problemática con el fin de obtener más elementos para poder comprenderla, analizarla e interpretarla, atendiendo a diversos factores intervinientes.

Fue necesario integrar nuevos informantes clave, los estudiantes, y para ello se utilizó el Focus Group como técnica de investigación, de manera tal de habilitar otras voces y perspectivas, teniendo claro que ningún método puede captar todas las variaciones posibles de experiencias humanas (Denzin & Lincoln, 2012), por lo tanto los investigadores deben buscar siempre otros modos que permitan la ampliación de la comprensión del fenómeno que estudian. *“No existe una verdad interpretativa única (...) existen múltiples comunidades interpretativas, cada una con sus propios criterios para evaluar las interpretaciones.”* (Denzin & Lincoln, 2012: 91).

Se realizaron tres entrevistas semi-estructuradas y un Focus Group con estudiantes del grupo de tercer año. Para cada técnica se realizaron previamente las pautas correspondientes.

La primera entrevista semi-estructurada fue realizada a la Adscripta, se eligió este actor dado que la función del adscripto en un liceo es de fundamental importancia por su cercanía con los estudiantes, los profesores y las autoridades, además en las entrevistas exploratorias se refieren a ella, se hace referencia a su función y buen desempeño en varias oportunidades, es un actor de permanencia en el liceo que cumple también el rol de Secretaria, Profesora de Literatura, de Idioma Español en primero y de Espacio Curricular Abierto (ECA). En esta entrevista se pretendía obtener información de la institución desde la perspectiva del profesor Adscripto, características, clima institucional, problemáticas más comunes, fortalezas, entre otras cuestiones.

La segunda entrevista semi-estructurada se realizó en forma conjunta a las integrantes del Equipo Técnico del liceo, Psicóloga y Psicopedagoga. Fueron seleccionadas por los cometidos que posee un equipo de esta naturaleza en la institución, porque las autoridades se refieren a ellas en varias oportunidades y son quienes que intervienen en casos de conflicto con los estudiantes. Se optó

por esta modalidad de entrevista a ambas profesionales porque trabajan juntas y se valoró la posibilidad de obtener información desde la perspectiva de cada profesión y de las tareas que realizan en la institución. Se procuró obtener información acerca de su trabajo, principales problemas abordados, modalidades de intervención, relacionamiento con otros actores y fundamentalmente estudiantes.

La tercera entrevista semi-estructurada fue realizada a un docente de tercer año, que fue seleccionado al azar. Se seleccionó un docente de tercer año por ser profesor del grupo de estudiantes con quiénes realizaríamos posteriormente el Focus Group. Se buscó la percepción del docente acerca del grupo, sus características, problemáticas, maneras de abordar los conflictos, relaciones con otros actores institucionales.

De esta forma fue posible validar las visiones de cada una de estos actores en relación con el problema.

### **VI.2.2.1 Focus Group**

El Focus Group es “(...) una técnica que propicia la exploración de un tema a partir de la interacción entre los participantes, alentada por un coordinador (...) es particularmente útil para explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones; o sea no sólo lo que la gente piensa, sino también cómo y por qué hace lo que hace.” (Kornblit, Verardi & Beltramino, 2009: 144)

Es una técnica que “(...) intenta responder a distintas problemáticas a través del decir de los actores en el transcurso de interacciones grupales (...), lo que interesa es la interacción entre los actores: actitudes, emociones, creencias, opiniones, experiencias, disensos, consensos. Se orienta hacia una pluralidad de perspectivas, y en la dinámica grupal se ponen de manifiesto las motivaciones.” (García & Giacobbe, 2009: 100).

Estos grupos de discusión están integrados por un conjunto de personas que poseen características comunes, que con un fin determinado se reúnen en una conversación guiada por un moderador. De esta manera ofrecen datos en un tiempo y un espacio determinado acerca del tema

en estudio, la información fluye en el transcurso del encuentro que dura alrededor de una hora y media.

Esta técnica cualitativa resulta coherente con una concepción epistemológica del conocimiento como construcción contextual, interrelacional, conversacional y narrativa (Kvale, 2011). Se optó por su utilización porque es una herramienta rica para conocer en mayor profundidad las percepciones, significados y sentidos que dan los involucrados a la situación “(...) *se vuelve un instrumento pertinente para analizar estos aspectos porque es particularmente útil para explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones; o sea no solo lo que la gente piensa, sino también cómo y por qué lo hace*”. (Kornblit et al., 2009: 144)

Esta técnica se aplicó a 13 estudiantes de tercer año por ser el grupo en el que se señaló el conflicto, con el propósito de conocer sus percepciones sobre la institución, sus pensamientos, significados que otorgan a las situaciones que viven, sentimientos, interacciones entre ellos y con los docentes, relacionamientos, vínculos. Interesaba saber si se sentían escuchados en la institución si conocían los motivos por los cuales estaban teniendo problemas, si eran conscientes de los problemas que tenía y cómo los resolvían. Nos preguntamos cómo eran las relaciones entre ellos y con los docentes, equipo directivo, Equipo Técnico.

Se aplicó esta técnica con los estudiantes por entender que el abordaje grupal era más adecuado para la intervención y la espontaneidad de los jóvenes que las entrevistas individuales y lo que se pretendía era conocer la visión del grupo y no de las personas individualmente. Al mismo tiempo se tuvo el propósito de conocer el clima del grupo y sus vínculos.

Esta técnica permitió mantener un contacto cara a cara con los estudiantes, propiciar un diálogo y observar las relaciones entre ellos; observar la construcción natural del discurso en la interacción de los participantes; hacer descripciones detalladas y conocer la problemática desde la perspectiva de los estudiantes, así como sus interpretaciones, sentidos, expectativas y posibilidades de arribo a soluciones.

La segunda colecta de datos permitió obtener la información complementaria y descripciones más detalladas que necesitábamos para comprender el problema y la demanda.

#### **VI.2.2.2 Análisis de datos**

La investigación cualitativa pone énfasis en la situación natural y particular desde una perspectiva contextual y holística, es decir, hace referencia a un todo más abarcador, donde se da una interacción entre el investigador y el contexto investigado.

Graham Gibbs (2012), refiriéndose al análisis cualitativo, lo define como *“Un compromiso clave de la investigación cualitativa es ver las cosas a través de los ojos de los entrevistados y los participantes (...). El investigador tiene que ser sensible a las diferentes perspectivas mantenidas por grupos diferentes y al conflicto potencial entre la perspectiva de aquellos a los que se estudia y la de quienes hacen el estudio (...). Nuestros análisis son en sí mismo interpretaciones y, de esta manera, construcciones del mundo.”* (Gibbs, 2012: 27)

El análisis de datos refiere al tratamiento que se da a la información recogida. Una de las primeras instancias es la codificación, la definición acerca de qué tratan los datos o pasajes de entrevistas (Gibbs, 2012), se establecen categorías, marco de ideas o temas a desarrollar e interpretar.

Pérez Serrano (1998) cita a Denzin (1978) quien define a la triangulación como una combinación de metodologías para estudiar un mismo fenómeno, considera que es un proceso complejo que pone en juego varios métodos, técnicas, teorías y las confronta para obtener una mayor validación. Se realizó la triangulación de datos obtenidos para confirmar las distintas visiones del tema en estudio, las coincidencias y las discrepancias.

#### **VI.2.2.3 Matriz de análisis (Anexo 1: 164-165)**

Con el propósito de organizar la información y determinar las dimensiones involucradas, se utilizó como analizador la Matriz de Análisis, que permitió visualizar las dimensiones

institucionales, las temáticas y los actores involucrados. Se tomó como referencia la clasificación de las dimensiones institucionales de Frigerio et al. (1992).

Esta primera aproximación del análisis de la institución educativa, permitió ubicar el problema asociado a la demanda dentro de la dimensión organizacional, que si bien resultó ser la dimensión institucional más comprometida, es de considerar que la separación entre dimensiones no es tajante y en cierto sentido siempre es arbitraria, las mismas problemáticas tienen proyecciones en otras dimensiones.

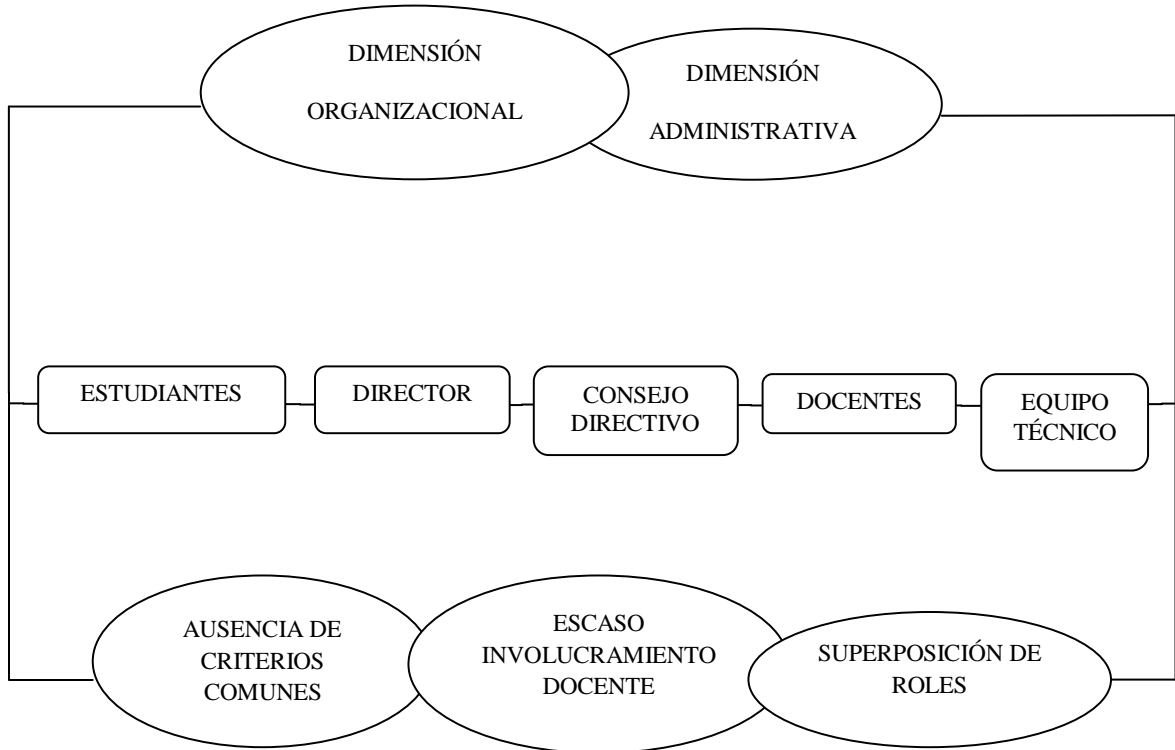
En cuanto a los sectores involucrados aparecen el personal de gestión, docentes, los funcionarios de docencia indirecta, estudiantes y Equipo Técnico de salud.

Los temas más recurrentes tienen que ver con el conflicto entre estudiantes, con la gestión, con la multiplicidad de funciones que cumplen algunos actores y con la participación docente.

#### **VI.2.2.4 Modelo de análisis**

El Modelo de análisis se construyó en base a los datos obtenidos de la aplicación de las herramientas de investigación y el trabajo realizado en la elaboración de la Matriz de Análisis. Se trabajó orientado por el problema y la demanda, la preocupación de la Dirección, los problemas de relacionamiento entre los estudiantes del grupo de tercer año.

Problema: Problemas de relacionamiento entre estudiantes de tercer año



Cuadro N° 13. Modelo de Análisis.

Elaboración propia.

El cuadro N° 13, presenta el Modelo de Análisis, el problema, las dimensiones más comprometidas, los principales actores involucrados y los factores identificados como causales del mismo.

Si bien se trata de un problema que se visualiza en un grupo determinado (tercer año), trasciende a él e involucra a otros sectores y a funciones que cumplen diversos actores institucionales, de tal manera que se constituye en un tema de carácter organizacional con fuertes relaciones e implicancias en la dimensión administrativa.

Se tomó como punto de partida, el problema planteado por el Director y fue posible identificar otros aspectos vinculados a la gestión: la ausencia de pautas institucionales para la resolución de

conflictos, el escaso involucramiento docente en la generación de propuestas alternativas que apunten a la solución y la superposición de roles y funciones de varios actores institucionales lo que genera confusión y desorientación fundamentalmente en los estudiantes, cierta lucha de poderes, dificultades en la comunicación interna.

### **VI.2.3 Fase 3. Niveles de análisis y lógicas en juego**

En esta fase se aplicaron dos analizadores: la técnica del Iceberg y la matriz FODA.

Se utilizó el “Iceberg” como dispositivo de análisis, porque permite identificar las lógicas de funcionamiento institucional e ir profundizando el análisis de datos, desde los elementos visibles y explícitos, hasta los valores y supuestos implícitos que fundamentan la cultura institucional. A la manera del iceberg lo visible y manifiesto, constituye una mínima parte del todo, que se fundamenta en lo profundo, más amplio y arraigado; lo que hace difícil su conocimiento y mucho más su transformación. Se busca una mirada más allá de lo aparente y manifiesto, que permita resignificar la cultura institucional en una real comprensión, poder diferenciar el síntoma de las causas.

Esta técnica fue propuesta por Vanderbergue y Staessens (1991) citados por González (2010b), distingue tres niveles de análisis. Permite identificar los actos, los valores y los supuestos básicos que estarían ocultos, en lo más profundo de la cultura organizacional. Según expresa Andrea Tejera *“esta técnica sirve para desentrañar las lógicas internas de las dinámicas institucionales”* (Tejera, 2003, 3).

La técnica del Iceberg se desarrolla en tres niveles:

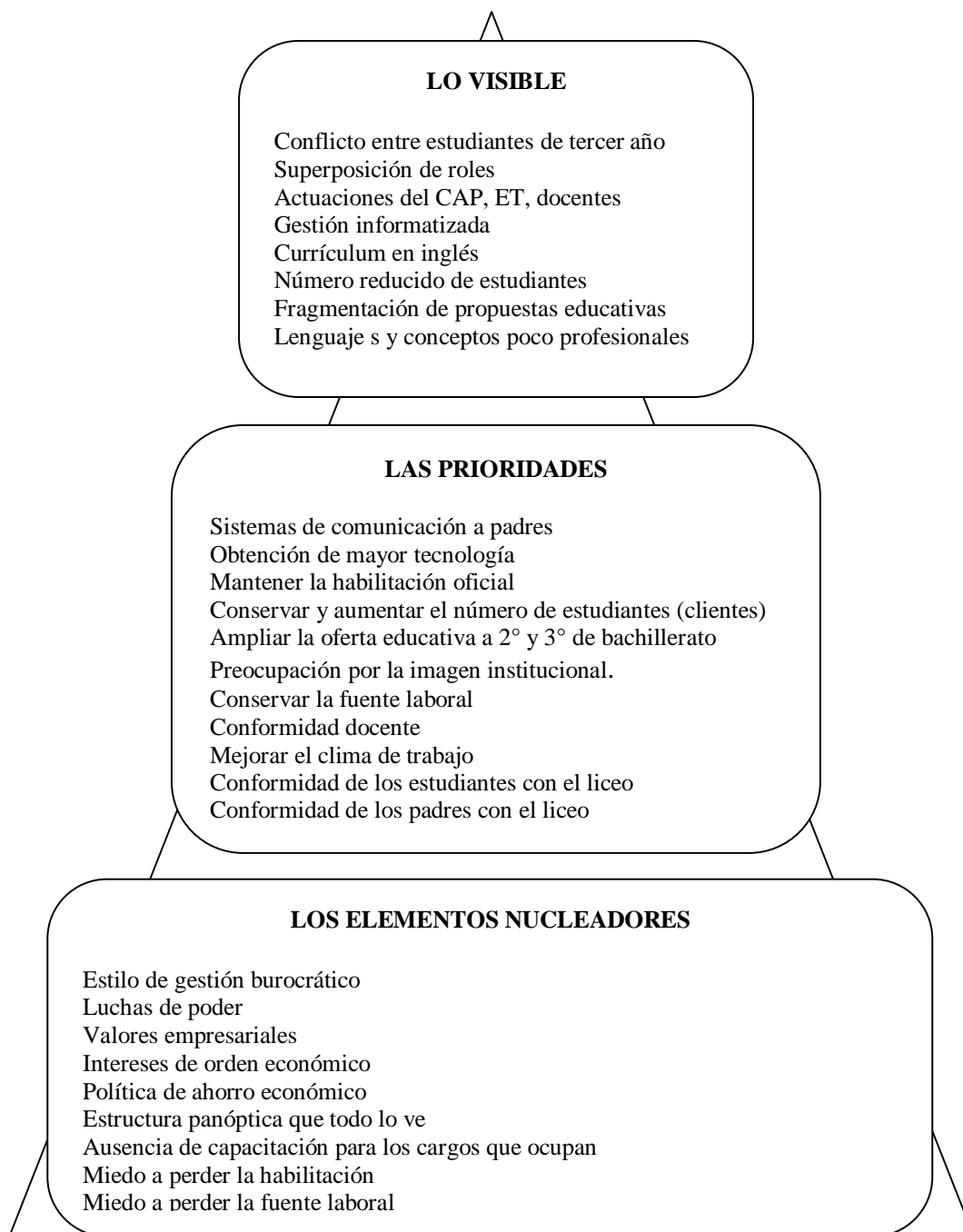
**Lo visible;** lo que se dice, lo manifiesto (entrevistas, focus group), lo que se ve, lo tangible (observaciones, documentos), lo que aparece claramente al observador externo, lo que se aprecia a simple vista, normas y estilos de comportamiento de los miembros de la organización.

**Las prioridades;** hace referencia a las regularidades, costumbres, rituales, comportamientos, formas de comunicación que constituyen las prácticas de la vida escolar y que ponen de

manifiesto lo que se considera relevante en la institución. Sentimientos, valores, creencias, principios que rigen otros procesos como los de comunicación y vinculación, que se aprecian en los integrantes de la organización.

**Los elementos nucleadores;** valores, supuestos, principios, teorías implícitas, ideologías, modelos mentales, que constituyen el fundamento profundo de la cultura institucional. Los supuestos básicos, lo que permanece oculto como parte de la cultura de la organización; supuestos de base de los que parten muchas de las prácticas colectivas.

En el iceberg se destacan aquellos datos vinculados al problema de estudio. En esta investigación fue posible identificar los datos que se presentan en el cuadro N° 14.



Cuadro N° 14. Modelo del iceberg.  
Elaboración propia.

### VI.2.3.1 Aproximación diagnóstica. Fortalezas y debilidades

La matriz FODA es una herramienta que se puede aplicar a un individuo, a una organización, a una situación, permite conformar un cuadro de la situación actual del objeto de estudio, de esta manera se puede realizar un diagnóstico preciso y elaborar luego estrategias con el propósito del

cumplimiento de los objetivos trazados. Las fortalezas son las capacidades con que cuenta cada institución; las debilidades son el conjunto de factores que le dan una posición desfavorable frente a otras instituciones. Las oportunidades, son el conjunto de factores propicios para desarrollarse que provienen del entorno; las amenazas corresponden a situaciones del entorno que atentan a la institución.

De acuerdo a los datos recogidos y al análisis realizado, fue posible identificar fortalezas y debilidades organizacionales que fueron consideradas en la elaboración del Plan de Mejora. En este estudio, se puso el énfasis en ellas con el propósito de identificar lo que será necesario priorizar y potenciar en el Plan de Mejora.

<b>FORTALEZAS</b>	<b>DEBILIDADES</b>
Buen nivel académico de inglés	Estructura edilicia
Acreditación internacional por exámenes de inglés	Problemas económicos
Grupos reducidos	Conflictos no resueltos
Consejo Directivo nuevo e impulsor	Docentes de inglés con escasa formación pedagógica
Compromiso y gestión de la adscripción	Centralidad de la información
Apoyo académico para estudiantes con dificultades.	Circulación de la información
Espacios extracurriculares	Habilitación comprometida
Convenio con Escuela de Música	Superposición de roles en varios actores
Sistema informático e-college	Falta de personal
Área wifi	Escasa formación en gestión del Director y de integrantes del Consejo
Conocimiento de los estudiantes y sus familias	Ausencia del Director
Buena disposición para la realización del diagnóstico de parte de las autoridades	Falta de apoyo de algunos docentes en caso de conflicto
Receptividad del equipo de gestión ante la propuestas del Equipo Técnico	Dilatación en la toma de decisiones importantes
	Percepción de los estudiantes de no ser atendidos por los adultos
	Poca atención a estudiantes de tercero y cuarto
	Poca intervención del Equipo Técnico en casos de conflicto
	Lucha de poder y por toma de decisiones entre autoridades
	Relación del Director con algunos docentes
	Pocas reuniones para lograr acuerdos
	Falta de registro de las coordinaciones
	Poca convocatoria presencial a padres
	Fragmentación entre las propuestas curriculares inglés-español
	Escaso involucramiento del Director y del Consejo Directivo en el currículum inglés

Cuadro N° 15. Fortalezas y Debilidades institucionales.  
Elaboración propia.

Fue posible identificar algunas fortalezas que pueden contribuir a solucionar el problema emergente y los vinculados a él, como ser: el compromiso de adscripción y del cuerpo directivo, la receptividad de las autoridades a las intervenciones del Equipo Técnico, el desarrollo de los espacios extracurriculares, el grupo poco numeroso y la atención a la diversidad. También quedaron en evidencia algunas debilidades vinculadas al problema y se entiende que puede gestionarse para su transformación. Ellas son: la demora o no resolución de los conflictos, la superposición y confusión de roles, las percepciones negativas de los estudiantes, la falta de reuniones en busca de acuerdos y acciones comunes, el escaso involucramiento de algunos actores.

### **VI.2.3.2 Categorización de los datos**

A partir de los datos obtenidos y la recurrencia de temas referidos, se organizó la información en tres categorías de análisis relacionadas con el problema.

Ellas son: Estilo de gestión institucional. Involucramiento y visión del docente. Abordaje de conflictos de los estudiantes.

#### **Estilo de gestión institucional**

*“La gestión (...) es subsidiaria de la política, que es la que debería fijar direccionalidad, es su puesta en acto, pero agregó, es solidaria también con los valores no sólo declamados sino puntualmente honrados en lo cotidiano.” (Blejmar, 2013: 19)*

En este punto se analiza fundamentalmente el rol del Director y del Consejo Directivo.

Parece darse una lucha de poderes o de reconocimiento de autoridad entre el Director y el Consejo Directivo o por lo menos con uno de sus miembros, este último no puede ser Director porque no fue autorizado por el CES.

Se puede interpretar esta situación como una lucha de poderes por posiciones jerárquicas, que se manifiestan también como *“micropoderes”* que se dan en la vida cotidiana del centro, un poder que no se ejerce solo desde las investiduras formales, sino que circula en varios actores en la

situación de una multiplicidad de funciones que algunos cumplen. En el marco de la concepción foucaultiana se puede hablar de relaciones de poder donde el mismo no se posee sino que circula, haciéndose y rehaciéndose siempre, se trata de una relación de fuerzas entre acciones y sujetos. Es un poder íntimamente vinculado al saber, un poder que construye saber, saber hacer, saber actuar, saber decir, puesto claramente de manifiesto cuando al Director se le indica qué debe hacer, cómo debe actuar.

*“Asesoramos y el Director resolvió otra cosa.”* (EE 3)

*“(...) el director resuelve pero a veces está esperando el asesoramiento del subdirector o de la Directiva”* (E N° 4)

*“hay distintos criterios.”* (E N° 6)

*“una va por un camino otra va por otro, ahí se complica al momento de tomar una decisión, no hubo resolución ninguna.”* (E N° 4).

#### **\*Características de una gestión racional y burocrática**

*“(...) lo que hicimos fue ajustarnos a la norma por entender que la norma era más eficiente que nosotros.”* (EE 2)

*“(...) a veces uno no sabe qué esperar porque no es muy coherente”* (E N° 4)

#### **\* Gestión con un fuerte dispositivo panóptico y fantasías de control**

Así lo dice el Director refiriéndose al sistema de comunicación informatizado que tiene el liceo, *“los de gestión vemos todo, el docente tiene restricciones, los padres también, los alumnos también, nosotros vemos todo”* (EE 2)

*“Quienes gerencian todo eso son los directivos uno que es profesor de historia, otra que es profesora de matemática y dos actores que están en la parte de voluntariado.”* (EE 1)

E N° 6 dice *“se enteran todos de todos”*.

En el Focus Group A1 dice: *“Se meten en nuestras vidas”*

El dispositivo de control entra en contradicción con otras manifestaciones, de esta manera parece no existir plena consciencia de lo que esto significa y mucho menos de cómo puede estar incidiendo en los conflictos institucionales y fundamentalmente entre los estudiantes

Refiriéndose al Director y para hacer referencia a un cierto carácter autoritario en E N° 4 se dice, *“(...) propone un CAP con el argumento desde la institución tenemos que hacer esto (...)”*

Dice el director, *“No hay problemas de conducta si hay correctivos de conducta (...)”* (EE1)  
*“(...) aplicamos algún correctivo puntual pero no convivimos en un caos”* (EE1) En estas expresiones se observa el intento de control del comportamientos de los jóvenes y el carácter disciplinador que tienen los correctivos.

#### **\*Ausencia de canales visibles de comunicación**

Falta de certezas del Director y a fallas en la comunicación con el Consejo Directivo.

*Sin entrar a una gestión burocrática creo que estamos siendo un poco más abiertos a habilitar canales y espacios de comunicación, a consensuar una serie de medidas con la familia, con la gente y la dirección (...)*. (EE 1)

*“no circula la información bien”* (E N° 5)

Como señala Fullan (2002) el problema se da cuando los cambios son fragmentados, inconexos, episódicos o superficiales y esto hace que muchas veces se transformen en un peso o algo que se realiza por obligación o rutina, sin lograr comprenderlo desde una perspectiva de la globalidad.

#### **\*Indefinición de tareas y roles**

Se pone de manifiesto una falta de claridad, indefinición y confusión en los roles y funciones, quizás hasta cierto desconocimiento del perfil del cargo, lo que genera incertidumbre y desorientación a la hora de recurrir a los referentes institucionales que corresponde.

Un integrante del Consejo Directivo, se define como Subdirector, *“(...) soy el más multifunción porque tengo además dos grupos de clase y soy extra oficialmente soy el subdirector, (...) Estoy metido en todos los temas.”* (EE 3)

A 12 -en el Focus Group- refiere a la misma persona y dice *“es adscripto, director y dueño”*

*“un Director no puede estar abriendo la puerta.”* (E N° 5)

Schvarstein (2000) considera que la participación de los individuos en los grupos y en las organizaciones se estructura en función del desempeño de roles, determinados por la propia organización que es la que prescribe sus pautas y las modalidades para su desempeño.

#### **\*Clima de tensión**

Adela Cortina (1997: 54) señala: *“El conflicto podría definirse como una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de intereses -sea real o aparente- en*

*relación con un mismo asunto; esta situación puede producir verdadera angustia en las personas normalmente constituidas cuando no se vislumbra una salida satisfactoria y el asunto es importante para ellas.”*

El Director escucha el asesoramiento pero resuelve él, si bien está amparado en la reglamentación, genera disconformidad y desconfianza entre los involucrados. Además pone de manifiesto la ausencia de criterios comunes para resolver los conflictos, la última palabra la tiene el Director.

Esta situación, originada en otra intervención del CAP cuando el Director no resuelve lo que ese Consejo asesoró, generó disconformidad y molestias en alguno de los integrantes. Esto es percibido como no resolución del conflicto y como un acto de desconfianza hacia los miembros del CAP, que obstaculiza el cierre del proceso y el poner fin al conflicto.

*“ahora quiero zafar, porque no está bueno estar en ese camino intermedio y a mí no es la situación que me esté haciendo sentir más cómodo” (EE 3).*

*“Para mí es incómodo lo de la multifunción porque estoy frente al director como directivo y como subalterno.” (E N° 3)*

*“hay un grupo de gente que no tiene mucha buena onda con el director (...), hay subgrupos, algunos se han ido.” (EE 3)*

Se da cierta tensión entre español e inglés, pero es más valorado el español.

*“en las reuniones de profesores donde 13 tienen que decidir, ellos saben que escuchamos su opinión pero que no tienen voto, dejamos que ellos emitan un juicio separado pero el que valga es el oficial. (EE 2)*

*“Hay una cosa que es una falla el Director no está involucrado en la parte de inglés, no hablan inglés si quiera (...) no puede ser que en un colegio bilingüe nadie de la gestión hable inglés, en primaria no es así, en primaria recibimos muchos extranjeros y se les muestra la propuesta educativa, no podés no saber decir el nombre del colegio, como se pronuncia, es una cosa que no puede ser. Cuando apareció la adscripta a mí me apareció perfecta, salvo que no habla inglés.” (E N° 5)*

Refiriéndose al asesoramiento del CAP, EE2 dice, *“Recién me acaban de dar la resolución, ya hubo un CAP antes para ese grupo para una chiquilina que se robó un Ipod (...) son las cosas que pasan en ese grupo que tiñen todo y yo tomé una medida pedagógica que fue al principio reñido y refunfuñando con algunos colegas de la gestión y después todos me entendieron (...) el*

*CAP me asesoró que la echara, yo no la eché y ese fue el punto de discordia (...) cortaron grueso (...)*”

*“Asesoramos y el Director resolvió otra cosa yo estaba en el CAP (...) a mí me molestó”* (EE 3)

### **Involucramiento y visión del docente**

En esta categoría nos referimos a los espacios de intervención docente, participación o toma de decisiones en asuntos que tienen que ver con su rol, no sólo a nivel de aula sino institucional.

Para lograr participación y acuerdos a nivel institucional, la coordinación de centro es el espacio privilegiado. Según información obtenida en las entrevistas y de la observación de la documentación, este liceo se realiza los sábados en horario de la mañana, uno cada tres, esto hace que para el año se prevean 7 coordinaciones. En ellas se buscan acuerdos según el Director, aunque también parece dejarse entrever cierta forma de intolerancia que llevó en una oportunidad a la renuncia de una docente.

*“las primeras coordinaciones de centros son reuniones de acuerdo, por ejemplo no poner más de un escrito por día, no avanzar en los contenidos en las épocas de parcial (...) se dio un caso de una profesora muy querida por mí que no atendió al acuerdo (...) ante la discrepancia la profesora renuncia.”* (EE 1)

Registran los acuerdos, pero a la vez señala que hacen pocos registros, lo que podría estar indicando pocos acuerdos. Al respecto se solicitó, en varias oportunidades, actas de coordinaciones que no fueron proporcionadas.

*“Si capaz que la parte del registro es un poco general cuando hay acuerdo lo dejamos bien documentado pero en general no hacemos un registro detallado.”* (EE 1)

En la información recabada no aparecen referencias a que el tema de los conflictos haya sido trabajado en el espacio de coordinación, a pesar el Director dice *“(...) uno de los propósitos es explotar la coordinación”* (EE 1)

También aparece una especie de inercia y falta de involucramiento docente dejando actuar al Director o siguiendo sus pautas, *“(...) propuestas no hubo, algunos docentes se comprometieron*

*y empezaron a dar apoyo a la dirección atacando problemas puntualmente, pero no una propuesta consensual de vamos a hacer tal cosa (...) eso no, hubo un planeo de la dirección y ellos se sumaron” (EE 2)*

EE 3 es más contundente al afirmar que, *“en el profesorado yo creo que tenemos carencias (...) gente muy joven en su mayoría y con poca formación docente porque los de inglés son estudiantes que lo hacen como para terminar sus carreras cuando se reciben los perdés, en general pasa en la parte de inglés”*

En definitiva el grado de involucramiento docente parece ser variado dependiendo de las circunstancias y de las habilitaciones que el equipo de gestión le otorgue. No obstante algunos docentes intervienen directamente con los estudiantes en cuestiones de conflictos, cabe preguntarse si las autoridades avalan o no esta intervención. El posicionamiento y la separación entre los docentes del currículum español y los del currículum en inglés, estaría dividiendo la institución y dificultando cualquier forma de lograr acuerdos de manera integradora, holística, coherente y duraderos. Requiere una gestión orientada a coordinar ambos departamentos.

Según Blejmar (2013) quien gestiona será creíble si cumple lo que promete, da testimonio de lo que afirma y fundamenta consistentemente el juicio que emite. La recurrencia de estas conductas generará el círculo virtuoso por el que el acto resultado califica la palabra y la palabra será un garante consistente del acto resultado prometido. Este círculo virtuoso no es otra cosa que fuente de confianza, tan escasa como imprescindible.

### **Abordaje de conflictos de los estudiantes**

Los conflictos institucionales en una primera instancia parecen ser negados, minimizados o manifestados con eufemismo

*“Convivimos con problemáticas diariamente, pero te puedo decir que se han resuelto” (EE1)*

*No hay problemas de conductas si hay correctivos de conducta, dejamos de usar la sanción observación y pusimos un libro de amonestaciones” (EE1)*

Junto a esta manera de concebir o referirse a los conflictos aparecen ciertas acciones que la Dirección lleva a delante para corregirlas. En algunas situaciones el Director convoca al CAP, el mismo tenía hasta el año pasado entre sus integrantes a uno de los docentes que hoy integra el Consejo Directivo.

En un ámbito educativo y trabajando con adolescentes esto puede ser un elemento de conflicto, de tensión, de inestabilidad y obstaculizador de procesos de enseñanza y crecimiento de los estudiantes, en lugar de facilitarlos (Giorgi, 2009).

En una entrevista se hace referencia al problema de relacionamiento entre estudiantes de tercer año, de la siguiente manera: “ *me quedé pensando en que algunos problemas en realidad hay un problema con un grupo de tercer año que está ahora actuando el CAP ,es un problema de relacionamiento que afecta a todos, hace que el grupo funcione mal y hace a una apatía y a una falta de motivación y a un bajo rendimiento escolar o sea que todo está ligado por un mismo problema no (...)*” (EE2)

Estas percepciones encontradas entre distintos actores que responden a diferentes intereses y posiciones, generan desconfianza, inseguridad, incertidumbre y desmotivación en los estudiantes, lo que no favorece la producción de los cambios ni la resolución de conflictos con un carácter formativo y educativo propio de un centro de enseñanza.

Es necesaria la presencia de un adulto que regule no que complique y confunda en la relación. Hoy existe una crisis de los dispositivos tradicionales de protección de los adolescentes dado la “*fragilización del mundo adulto*”, adultos con poca disposición y capacidad de escucha. (Giorgi, 2009).

#### **\* La gestión de los conflictos**

Las causas de los problemas son puestas fuera de la institución, la institución hace intentos pero no parece tener éxito.

Nº 6 dice, “*te da la sensación que en la casa no hay papá ni mamá son chiquilines que están enchufados en la computadora.*”

*“los padres de tercero y cuarto igual no se importan de nada no se enteran en dónde depositan a sus hijos en el horario.” (E N° 5).*

Se han realizado acciones para solucionar el problema, pero las soluciones parecen no llegar.

En cuanto a intervenciones para abordar el conflicto, lo han hecho las autoridades, algún docente del grupo, la adscripta y el Equipo Técnico, con distintos resultados y distintas percepciones fundamentalmente por parte de los estudiantes.

El mismo entrevistado afirma que *“da la impresión de que no se llevan bien entre ellos, cada vez que surge un problema vamos y tratamos.”*

Los estudiantes coinciden en afirmar.

*“Hay docentes que ya son viejos en la institución y piensan que ya no hay nada que se pueda hacer para cambiar” E N° 4*

*“la psicóloga y la psicopedagoga hicieron otro trabajo con el grupo por un problema puntual que hubo, a su vez la dirección lo que hizo fue un CAP ahí yo sentí como cierta familias pero no hubo resolución ninguna.” E N°5*

*“ hay un mar de fondo que quedó sin resolver” (E N° 6)*

*“un grupo que estuvo difícil que ya estaba difícil desde el año pasado” (EE3)*

Nilia Viscardi (2013) señala que las políticas de convivencia en la educación tienen como propósito formar ciudadanos en la comunidad educativa. Las llamadas *“fallas en la educación”* producen nuevas formas de relacionamiento social, nuevas formas de convivencia y de análisis de los conflictos que ubican al otro en lugares de exclusión.

#### **\*Deterioro en el vínculo de los alumnos con la institución**

*“Los problemas que hoy emergen y generan malestar en las instituciones educativas son expresiones de problemáticas psicosimbólicas y sociohistóricas que hacen a las condiciones de producción de los niños y adolescentes como sujetos de aprendizaje.” (Giorgi, 2009: 2)*

En cuanto a los vínculos de los estudiantes con la institución, resulta sumamente importante la percepción que tienen los estudiantes acerca de sus conflictos y de las intervenciones que hacen los adultos, según ellos dejándolos sin resolver.

**\*Los estudiantes reconocen sus conflictos**

A5 reconoce, *“Somos muy desordenados, muy hiperactivos.”*

*“dijeron que lo iban a hacer una dormida, y nunca lo hicieron”* (A11)

*“si no nos llevan cómo van a saber si somos así”* (A7)

*“a veces peleamos, pero no pasamos todo el día peleando”* (A8)

*“somos conflictivos, inquietos, desordenados”* (A6)

**\*Los estudiantes, se sienten discriminados y desatendidos**

*“nunca nos llevan a ningún lado, nos odian”* (A7)

*“se la agarraron con nosotros y ahora no se puede solucionar.”* (A8)

*“algunos profesores nos dicen que no somos el grupo adecuado.”* (A10)

*“Nos comparan con los de primero.”* (A11)

**\*Los estudiantes y sus intereses**

*“Nos gustaría ir a un paseo”* (A8)

*“Nos gustaría que hicieran actividades para que se junte más el liceo”* (A11)

*“queremos cambiar”* (A6)

**\*Los estudiantes, sus reproches**

*“Se meten en nuestras vidas fuera del liceo.”* (A9)

*“No nos tienen confianza.”* (A7)

*“Nos dicen prometen cosas y no las hacen, que iba a venir la psicopedagoga y nunca vinieron.”*  
(A11)

A 13 dice, *“Cuando hubo un problema dijeron que iban a venir, hace como un mes, dos meses. No vino nada, sólo vino un profesor.”*

*“que no te juzguen por un acto, que te acepten si querés cambiar”* (A8)

**VI.2.4 Fase 4. Acuerdos con la organización. Referencia para el Plan de Mejora**

A partir del diagnóstico realizado se proyectó, conjuntamente con la organización en una primera instancia, algunas líneas de trabajo para un Plan de Mejora. La dimensión central del ámbito de

actuación será la dimensión organizacional en articulación con la dimensión administrativa y con la finalidad de lograr un impacto en las dimensiones pedagógico- didáctica y comunitaria.

En esta primera aproximación se señalaron tres ámbitos de actuación relacionados entre sí y que tendrían un impacto en el problema de la demanda, es decir, el tema de relacionamiento entre estudiantes; ellos son:

- Transformaciones en el estilo de gestión, orientada especialmente a fortalecer los vínculos con los estudiantes.
- Fortalecimiento de los espacios de coordinación o reuniones entre autoridades, docentes y otros actores, con el propósito de mejorar el clima de trabajo y sensibilizar en la necesidad de hacer acuerdos y participar en las propuestas institucionales.
- Implementación de espacios de participación de los estudiantes con el fin de dar respuesta a los intereses planteados.

En cuanto al primer ámbito, se propone introducir cambios con el fin de fortalecer la gestión y la organización en su conjunto. Este propósito involucra fundamentalmente al Director y a los integrantes del Consejo Directivo en una primera instancia como líderes o impulsores del cambio, pero con fuerte impacto en otros actores, incluso estudiantes.

Francia (2013) relaciona los modos de gestión con el clima institucional, enuncia tres modos de gestión que tomamos como referencia para el Plan de Mejora. Nos orientamos a gestionar transformaciones del “modo paradójal” (que genera rispideces en el clima por tensiones entre los actores, como reflejos de luchas de poder) con el propósito de construir un “modelo plenamente educativo”, en el que prime la intención educativa, la confianza entre los actores.

Se trata de una transformación hacia un estilo de gestión de carácter participativo y democrático, abierta a la construcción de visiones y metas compartidas, que estimule el trabajo en equipo, promueva el fortalecimiento profesional de sus docentes y técnicos.

Se busca desarrollar mecanismos comunicación personales, (cara a cara), formales y fluidos, y mejorar los vínculos entre todos los actores institucionales

Con respecto al segundo ámbito, el propósito es gestionar los espacios de coordinación. La coordinación es un espacio del que disponen los docentes para el trabajo colectivo, profesionalización y el aprendizaje académico contextualizado (CES, Oficio 558, 2006).

Se considera prioritario procurar que los espacios de coordinación sean realmente instancias de trabajo colectivo, de planteos de temas o problemas, de implementación de proyectos, de discusión de criterios de evaluación, de intercambios de valores e ideas, de debate pedagógico y de resolución de los conflictos. En definitiva, espacios de búsqueda de acuerdos profesionales, de aprendizajes colectivos y de profesionalización.

Se considera importante que eventualmente los estudiantes puedan participar de este espacio. No obstante, otras instancias de reunión y participación se pueden generar con otros actores, Equipo Técnico, estudiantes, funcionarios, docentes, invitados, etc. Se trata de asegurar espacios compartidos que ayuden a acortar las distancias entre los actores institucionales, entre los docentes y los estudiantes, lo que redundará en el clima institucional favorable y por consecuencia en la mejora de los aprendizajes.

El tercer ámbito, se orienta por los contenidos de la Ley General de Educación, Ley N° 18437, que en su artículo 5° consagra al educando como sujeto de la educación y como titular del goce y del ejercicio efectivo de ese derecho.

El educando es el centro del proceso, es el fin, es el bien sobre el que deben girar los objetivos, las propuestas, los contenidos y la organización de la educación.

Se trabajará para colocar al educando en el centro del proceso, como sujeto de derechos que la planificación y las prácticas educativas en todos sus niveles y espacios de desempeño deben tener en cuenta en primer lugar.

La implementación de espacios de participación de los estudiantes, es de fundamental importancia para consolidar el sentimiento de pertenencia de los estudiantes, afianzar sus vínculos, generar confianza en las personas y sus capacidades, escuchar sus voces y promover su participación.

Una vez que se concluyó el Informe de Avance, se presentó a las autoridades de la institución, junto con las líneas de acción propuestas para el Plan de Mejora.

Si bien se logró acuerdos, es de destacar que expresaron algunas resistencias iniciales que fueron negociadas por el asesor.

### **VI.3 Plan de Mejora (Anexo 2: 188)**

Para Gairín (2006), los planes de mejora son una propuesta que trata de impulsar en los centros educativos los procesos de cambio dirigidos entre otros retos a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa.

Este capítulo expone los objetivos y las líneas de acción con su cronograma, que fueron propuestos para el Plan de Mejora Organizacional (PMO) a partir del diagnóstico realizado y de los acuerdos alcanzados con la institución. Es de destacar que hubo encuentros de trabajo del asesor con el Director para acordar el plan de acción.

El propósito del Plan de Mejora, es colaborar con los equipos de dirección para revertir la problemática que tienen; mejorar la comunicación, promover un clima de confianza, mejorar el relacionamiento de todos los actores institucionales, lo que tendrá sus efectos positivos, una mejor convivencia entre los estudiantes, mejora en el clima institucional.

A partir del diagnóstico y de las aclaraciones realizadas al Director, se define el objetivo general y los objetivos específicos orientados a dar respuesta a la demanda de la Dirección.

#### **VI.3.1 Objetivo General**

Fortalecer los vínculos positivos entre los actores institucionales.

Este objetivo da cuenta del propósito de atender la demanda, que si bien se refiere a estudiantes de tercer año, fortalecer los vínculos entre todos los actores institucionales será un elemento

esencial para la prevención de conflictos. Se trata de mejorar el clima institucional, como resultado del conjunto de interacciones en la vida cotidiana institucional (Francia, 2013).

### **VI.3.2 Objetivos Específicos**

#### 1. Lograr acuerdos de estrategias de abordaje de los conflictos.

Con este objetivo se pretende alcanzar acuerdos entre los distintos actores institucionales, docentes entre sí, con la Dirección y con el Equipo Técnico, con los estudiantes, con el propósito de generar compromiso, participación y confianza. Se trata de lograr acuerdos constructivos en una actitud cooperativa (Puig Rovira, 1997) y para ello es necesario un clima de confianza, de optimismo, positivo, que apueste al aprendizaje, que brinde protección, que construya una comunidad.

#### 2. Gestionar la resolución de conflictos.

Este objetivo involucra en primera instancia al Director y a los integrantes del Consejo Directivo, y posteriormente también a los docentes, en los diferentes ámbitos institucionales de actuación (el aula, el CAP y otros). Se trata de abordar el conflicto y gestionarlo, no de negarlo, ignorarlo o minimizarlo. Para ello es necesaria una actitud de apertura y reflexiva, así como conocimientos que den lugar a acciones educativas, la mediación puede ser una de ellas. Lederach la define como *“una técnica muy amplia, que consiste en la intervención de un tercero (un individuo, un equipo, etc.) que facilita el logro de acuerdos en torno a un conflicto.”* (Lederach, 1996: 1)

#### 3. Atender las demandas e inquietudes de los estudiantes.

Este objetivo es fundamental para la resolución del problema, atender, escuchar, tener en cuenta los intereses, las demandas y opiniones de los estudiantes para la elaboración de proyectos educativos; darles participación en aquellos ámbitos que son de su incumbencia para que aprendan a resolver sus conflictos de manera saludable y puedan construir vínculos positivos con los demás actores institucionales.

### **VI.3.3 Líneas de actividad**

Establecer líneas de actividad requiere de un proceso de trabajo colectivo y gradual que contemple la realidad institucional actual y se proyecte potencialmente hacia un futuro de mejoramiento continuo *“Desde una concepción estratégica del cambio se prevé un proceso de interacción entre las concepciones, procesos o prácticas tradicionales de la organización y las nuevas concepciones, procesos o prácticas a instaurar que permita lograr la reestructuración necesaria que garantice el cambio”* (Sagastizabal & Perlo, 2002:51).

#### **Líneas de actividad para el objetivo específico 1**

Con esta línea de actividad se pretende lograr acuerdos en la propuesta de estrategias para abordar los conflictos, para ello la intervención y participación de todos los actores resulta imprescindible. Involucra también las acciones del Consejo Asesor Pedagógico que actúa, entre otros, en casos de conflictos. Se busca el intercambio, el acuerdo, la coherencia y en casi de disenso la armonía.

La participación docente y de los estudiantes son elementos clave para consolidar un sentimiento de pertenencia en todos los actores y el involucramiento en los temas y problemas del mismo. La perspectiva pedagógica y profesional, así como la actitud dialógica entre los actores, deben ser la guía orientadora para el tratamiento de los conflictos.

Actividad 1.1 Cinco reuniones de coordinación orientadas a acordar estrategias de resolución de conflictos.

Actividad 1.2 Cinco reuniones para planificar las estrategias a desarrollar en la resolución de conflictos.

Actividad 1.3 Registro sistemático de los contenidos trabajados en las coordinaciones y reuniones referidas al tema.

Actividad 1.4 Tres reuniones de coordinación con la participación de especialistas o invitados para tratar el tema de resolución de conflictos y mediación.

Actividad 1.5 Elaboración de un protocolo de resolución de conflictos.

## **Líneas de actividad para el objetivo específico 2**

En esta línea se pretende fundamentalmente trabajar desde el Equipo de Gestión el tema de los conflictos y la convivencia, esta perspectiva involucra como actores clave al Consejo Directivo y al Director, pero también a los Docentes y Equipo Técnico. Gestionar el conflicto se transforma en una tarea de todos, que se realiza desde todos los lugares y puestos de trabajo. Aprender a vivir juntos es una tarea constante y cotidiana en los centros educativos y una tarea formadora de ciudadanía.

Actividad 2.1 Elaboración de un cronograma pautado de reuniones quincenales del Consejo Directivo en pleno con el Director.

Actividad 2.2 Tres reuniones del Consejo Directivo y Director para abordar específicamente el tema de los conflictos.

Actividad 2.3 Realización de 2 talleres con personal para sensibilizar frente al tema de los conflictos.

Actividad 2.4 Conformación de grupos de trabajo o comisiones para tratar temas de convivencia, respeto y vínculos saludables con el propósito de elaborar pautas.

Actividad 2.5 Aplicación de encuesta a Docentes y Equipo Técnico.

## **Líneas de actividad para el objetivo específico 3**

Esta línea está dirigida a los actores principales en el proceso educativo, los estudiantes. Se busca su involucramiento en la vida del centro para generar sentimiento de pertenencia y lazos sociales, participación y compromiso, que favorezcan la formación en valores y que conduzcan hacia una convivencia saludable y agradable. Se busca estimular al estudiante, fortalecer en él el deseo de aprender y de trabajar con otros en proyectos compartidos, que se refuercen los lazos de solidaridad entre todos.

Para ello es adecuado el mecanismo de discusión por asamblea de clases, reuniones de autoridades y docentes con delegados, etc. Si bien los Consejos de Participación creados por la Ley General de Educación N° 18.437 no están previstos para la educación privada, nada impide que un mecanismo similar o inspirado en la ley, se instrumente en estas instituciones. Estas

consideraciones podrían mejorar notablemente el relacionamiento de los estudiantes entre sí y con todo el colectivo institucional.

Actividad 3.1 Asistencia de estudiantes a cinco coordinaciones para tratar temas de su interés.

Actividad 3.2 Elección de delegados de clase.

Actividad 3.3 Realización de 9 Asambleas estudiantiles por grupo.

Actividad 3.4 Realización de 9 Asambleas estudiantiles generales.

Actividad 3.5 Elaboración de un documento escrito que contenga las normas de convivencia del grupo.

Actividad 3.6 Publicación de una cartelera en clase para difundir y tener presentes las normas de convivencia acordadas.

Actividad 3.7 Dos jornadas académicas de exposición de producciones estudiantiles planificadas junto a los estudiantes.

Actividad 3.8 Colocación de un buzón en el salón de clase para consulta de los intereses de los estudiantes.

Actividad 3.9 Realización de 1 jornada recreativa con participación estudiantil y actores adultos de la institución.

Actividad 3.10 Aplicación de encuesta a estudiantes.

#### **VI.3.4 Logros proyectados**

Se espera lograr el mejoramiento en las relaciones entre los estudiantes de tercer año. Se considerará que las relaciones han mejorado cuando al menos el 80% de los alumnos así lo manifiesten en la encuesta que se les aplicará (Anexo 2, p. 219). Se considerará también como indicador de logro si el 80% entre Docentes y Equipo Técnico, a quienes se aplicará otra encuesta (Anexo 2, p. 220), manifiestan la mejora de las relaciones entre estudiantes.

En cuanto al objetivo específico 1 - lograr acuerdos de estrategias de abordaje de los conflictos-, se espera que se puedan acordar, definir y planificar, entre los actores, estrategias de intervención a los efectos de prevenir, abordar o resolver conflictos. Se espera acordar 3 estrategias de trabajo. Para ello la participación de los docentes y Equipo Técnico resulta fundamental, a tales efectos se espera una participación de no menos del 80% del personal docente y técnico en las

coordinaciones y actividades planificadas. Los registros de asistencia y actividades, serán los indicadores de logros en cuanto a la asistencia de docentes e integrantes del equipo técnico.

El logro proyectado para el objetivo específico 2, es alcanzar al menos tres acuerdos referidos al tema de resolución de conflictos. Se espera realizar al menos dos talleres de sensibilización del problema para docentes y asegurar tres grupos de trabajo conformados.

Para el objetivo específico 3 -atender las demandas e inquietudes de los estudiantes- se espera lograr una mayor participación estudiantil en la vida del centro, en las decisiones que se toman y en las acciones en que estén involucrados. Se puede medir a través de la participación de los estudiantes en las 5 reuniones de coordinación destinadas para tratar temas de su interés, en las 9 asambleas de clase y de grupo proyectadas, en la elaboración y publicación de las normas de convivencia, en la cantidad de estudiantes que intervengan en las distintas actividades, tomando como indicador de logro la participación del 70%. Se espera lograr la realización efectiva de 3 actividades propuestas junto con los alumnos.

Para conocer el grado de satisfacción y avance hacia el logro de los objetivos, se realizarán encuestas a estudiantes y a Docentes y Equipo Técnico. Se realizarán dos encuestas a cada grupo en los meses de junio y octubre. La primera luego de haber transcurrido parte del año para valorar el desarrollo de las acciones implementadas, de manera tal que permita realizar cambios o ajustes en el resto del año lectivo a partir de los resultados. La segunda en octubre, para valorar la continuidad del proceso, su permanencia, los ajustes que haya sido necesario introducir y realizar un cierre con miras a una evaluación final y proyecciones para el año siguiente.

Como dispositivo de seguimiento se llenará mensualmente una planilla de control de actividades, en la que se registran el o los responsables de cada actividad, si la actividad corresponde o no al mes en curso, el cumplimiento o no de la misma, el porcentaje de asistencia de los implicados y las observaciones que se quieran registrar.

### **VI.3.5 Cronograma de actividades**

El Plan de Mejora está planificado para ser desarrollado en un año lectivo. Las distintas actividades fueron distribuidas en función de los diferentes momentos del año y de los

requerimientos de la agenda educativa habitual. De esta manera aquellas actividades que de alguna manera orientan el trabajo del año se ubicaron en los primeros meses y otras que requieren de un tiempo de trabajo se ubicaron avanzado el año.

Las actividades que son una constante a través de todo el año lectivo, aunque se realicen cada quince días o una vez al mes, fueron marcadas en el diagrama en forma continua.

El cronograma de las actividades lo presentamos a través del siguiente diagrama de Gantt:

Actividades	Meses 2014										
	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Set.	Oct.	Nov.	Dic.
1.1	■		■		■		■		■		
1.2	■		■		■		■		■		
1.3	■		■		■		■		■		
1.4				■			■		■		
1.5			■	■							
2.1	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2.2			■			■			■		
2.3		■		■							
2.4			■								
2.5					■				■		
3.1		■		■		■		■		■	
3.2		■									
3.3			■	■	■	■	■	■	■	■	■
3.4			■	■	■	■	■	■	■	■	■
3.5		■									
3.6		■									
3.7			■					■			
3.8		■									

3.9											
3.10											

Cuadro N° 16. Distribución de actividades. Diagrama de Gantt.

Para llevar adelante estas actividades se calculó un presupuesto. Para monitorearlas se diseñó como dispositivo de seguimiento una planilla de control de actividades mensuales. Como supuestos de realización se consideraron los siguientes: Compromiso del Director con la puesta en marcha y seguimiento del Plan de Mejora. Apoyo del Consejo Directivo para llevarlo a cabo. Sensibilización con la temática y compromiso los distintos actores. Participación real de parte de los distintos actores. Asignación de recursos económicos (Anexo 2: 205-206).

## **CUARTA SECCIÓN**

### **PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

En este apartado se presentan los principales resultados y las conclusiones más destacadas del estudio.

#### **1. Presentación de resultados**

Cuando se inició el proceso de investigación se partió de una problemática de relacionamiento entre estudiantes, se ubicó el tema fundamentalmente en la dimensión organizacional por sus implicancias y relaciones con el estilo, características y desarrollo de la gestión. Tres factores causales fueron asociados a esta problemática: ausencia de criterios comunes para enfrentar los conflictos, escaso involucramiento docente en la resolución de los conflictos y superposición de roles y tareas que genera desconcierto. Sobre estas cuestiones giraban las interrogantes orientadoras de la búsqueda ¿Cuál es el tipo de gestión que subyace? ¿Cómo se abordan los conflictos? ¿Qué piensan los estudiantes?

En una etapa de profundización obtuvimos nueva información y desarrollamos tres categorías de análisis, ellas fueron: estilos de gestión institucional, involucramiento y visión del docente y abordaje de conflictos.

Luego de instancias de diálogo con la organización se acordaron tres temas claves sobre los cuales se propusieron objetivos y líneas de acción en el Plan de Mejora Organizacional: Fortalecimiento de los espacios de coordinación o reuniones entre autoridades, docentes y otros actores.

Gestión de resolución de conflictos.

Implementación de espacios de participación estudiantil.

Las actividades propuestas giran en torno a estos temas y todos ellos involucran a la gestión y su fin principal, los estudiantes.

Como resultados principales se destacan:

- Resultados referidos a la gestión.
- Resultados referidos a la resolución de conflictos.
- Resultados referidos a las opiniones estudiantiles.

### **Resultados referidos a la gestión**

Aquí se hace referencia a los resultados que tienen que ver con la organización en general y el estilo de gestión en particular.

1) Modo de gestión “paradojal” sin un perfil claro ni definido, aparecen aspectos burocráticos y en algunos casos hasta una especie de autoritarismo. No existe coherencia entre el discurso y las acciones, es decir, entre lo que se dice y lo que se hace. Si tenemos en cuenta que la actividad educativa es una actividad práxica, de un hacer intencional y responsable, esta interacción teoría - práctica debe ser sumamente cuidada porque involucra la dimensión y responsabilidad ética de la función docente y de gestión.

2) Evidencias de luchas de poder ente autoridades de la institución, Director y Consejo Directivo. Se manifestó en varias oportunidades una tensión entre ambos sectores que de alguna manera tiñe y condiciona toda la gestión, modo “*paradojal*” de gestión al decir de Francia (2013), es decir, se dan tensiones entre los actores adultos que son reflejos de luchas de poder, lo que genera un clima de “*rispidez improductiva*”. Se evidenciaron también dos líneas directivas, la del Director del liceo y la del Consejo Directivos, que parecen estar en lucha por el poder y por espacios de autoridad y de mando. No hay acuerdo en cuestiones del funcionamiento del centro, por ejemplo en las tareas que no debe hacer un director y las expectativas que el Consejo tiene acerca del trabajo del mismo “*el director se tiene que ocupar de las cosas importantes*” (EE3).

3) Esta lucha de poder es como un juego de fuerzas, relación de fuerzas entre sujetos para conducir la acción de los otros (Foucault, 2004). De alguna manera se da una postura autoritaria, que significa un posicionamiento de la dirección desde la jerarquía, con un estilo descendente, que no da lugar a la participación ni a la libertad; tal postura no es coherente con la naturaleza ni esencia del fenómeno educativo “*(...) la escuela tiene que enseñar ciudadanía. Y los ciudadanos piensan, deciden, participan y exigen. Los ciudadanos no son profesionales de la*

*obediencia sino del compromiso.*” (Santos Guerra, 2013: 28). Autoritarismo que hace perder el verdadero sentido de la autoridad, como la capacidad de hacer crecer.

4) Falta de definición de roles de los integrantes del Consejo Directivo, ya que cumplen varias funciones, están en todos los ámbitos institucionales cumpliendo varias tareas, de esta manera *“los de gestión vemos todo”*, el ojo que mira e inspecciona es permanente, está en todos lados, es la mirada del vigilante de Foucault (2004), es el control disciplinador de las instituciones modernas que se basa en la desconfianza. El Consejo Directivo tiene fuerte intención de control de todo lo que acontece en la institución y sobre el Director, y éste a su vez ejerce control sobre los docentes y demás actores.

5) Importa a las autoridades brindar hacia afuera la imagen de una institución de calidad, que atiende a la diversidad y que tiene una buena oferta educativa, *“(…) se reconoce por un muy buen nivel de inglés”* (EE1), aunque esto entra en cierta contradicción cuando se sostiene que *“(…) la parte oficial es la que mantiene el liceo abierto”* (EE2) *“(…) apostamos al ISO, el certificado de calidad, le pedimos al director que averiguara (…) no sé quién lo da ni qué sentido tiene, pero supongo que debe estar bueno (…) para la imagen del colegio”* (EE3). Una tensión educativa se manifiesta entre el afuera y el adentro institucional, acorde con una sociedad competitiva, mercantilizada, con un fuerte poder de la imagen y de la tecnología, entre las demandas que la sociedad hace a la educación y lo que ella ofrece.

### **Resultados referidos a conflictos entre los estudiantes**

Aquí se hace referencia a los conflictos entre estudiantes que –según los adultos- aparecen en la institución pero que involucra a todos y a la gestión, cómo son concebidos por los estudiantes y por los adultos.

En este punto se señalan los siguientes:

1) Los conflictos son minimizados o negados, en casos de notoriedad son atribuidos a los estudiantes, por las características del grupo, personales o familiares *“(…) hay chiquilines que son muy infantiles”* (EE 2), Otras veces se usan eufemismos restando la verdadera gravedad del

caso, lo que no permite abordarlo adecuadamente. Los adultos no visualizan los conflictos de la gestión en relación al estudiantado. Es de destacar aquí la importancia de poner en palabras el conflicto para poder acceder a su resolución. Los problemas entre los estudiantes nunca se vinculan con responsabilidades de la gestión. Las autoridades parecen desconocer la percepción que tienen los estudiantes de la institución y de cómo intervienen los adultos en casos de conflictos, dado que en ningún momento se refieren a las opiniones o consultas realizadas a los alumnos.

2) Se intenta ejercer un control sobre el comportamiento y los cuerpos de los adolescentes, vigilancia y control disciplinador (Foucault, 2004).

Desde el punto de vista de la evolución y etapas del conflicto (Ayarza 2011) se estaría corriendo el riesgo de la escalada del conflicto, es decir, de que se produzca un aumento de la tensión y hasta llegar a episodios de violencia, todo lo cual genera un clima institucional hostil.

3) En las relaciones entre los estudiantes no se evidenciaron problemas graves entre ellos, aparecen problemáticas propias de la etapa de sus vidas y de la relación con el mundo adulto e institucional. Sienten que los adultos no abordan adecuadamente los conflictos como para brindarles la ayuda que necesitan *“¿la solución es una sanción?”* (FG A7). La situación conflictiva no fue resuelta, por las formas en que los adultos gestionaron los conflictos *“Creo que no se cerró quedó todo ahí”* (FG A9). Para interpretar el comportamiento adolescente, no se debe olvidar sus cambios de humor, sus actitudes desafiantes –sobre todo ante el mundo adulto-, su afán de libertad, su inestabilidad, las conductas de llamado de atención, que son las que muchas veces están explicado sus conflictos.

4) Percepción de los estudiantes de no ser valorados, ni apreciados, ni queridos, ni tenidos en cuenta por los adultos *“acá como que nos odian”* (FG A7) *“ se las agarraron con nosotros y ahora como que no se puede solucionar”* (FG A8). Se sienten segregados del resto de los estudiantes de la institución y que tienen un tratamiento diferente a los alumnos de otros grupos *“A otros grupos los dejan tener horas libres, a nosotros no”* (FG A12) . Sienten que no son atendidos en sus reclamos o demandas. *“Antes nos dejaban salir al kiosko ahora no”* (FG A12).

Se siente invadidos y que no son respetados *“Se meten en nuestras vidas fuera del liceo”* (FG A9) *“Si pasa algo lo sabe todo el mundo”* (FG A3).

La institución educativa es generadora de subjetividad a través de sus prácticas y discursos, de ahí la importancia de cuidarlos, la importancia del lenguaje y de poner en palabras los conflictos para poder acceder a su solución. A través de expresiones y de simbolizaciones se deja ver un desinterés por los estudiantes, quizás esta sea la fuente de los conflictos.

La dimensión afectiva de lo educativo se hace ver en el discurso y en las acciones. Hay escasa participación estudiantil en temas de su incumbencia *“Nos gustaría que hicieran actividades para que se junte más el liceo”* (FG A11).

5) Confusión en los estudiantes en cuanto al rol de algunos actores (Director, Subdirector, dueño del colegio), lo que dificulta sus posibilidades de consulta y de tener referentes adultos claros a quien recurrir. En sus discursos hablan de *“los directores”*. No tiene claro las representaciones o funciones de la psicóloga o la psicopedagoga.

### **Resultados referidos a la resolución de conflictos**

Aquí se hace referencia a cómo se abordan los conflictos en la institución, quiénes intervienen y qué resultados obtienen.

Se destacan los siguientes:

1) El abordaje de los conflictos se realiza de forma puntual de acuerdo a los casos, de manera aislada, fragmentada, individual, poniendo sanciones, con intervenciones puntuales de algunos actores adultos y sin continuidad en los casos *“aplicamos algún correctivo puntual”* (EE 1) *“en los conflictos yo los llamo y hago entrevistas individuales yo no quiero reuniones macro.”* (EE 2) A veces el problema se quita de encima pero no se resuelve *“una chica muy peligrosa, nosotros sugerimos que se le diera el pase”* (EE 3) y en algún caso se refieren a los estudiantes de manera despectiva e inadecuada *“las cuatro éstas que están de vivas a mi entender”* (EE 2) demostrando así poco interés por los estudiantes y por resolver los problemas, además de falta de profesionalismo y de una actitud inmoral.

Cuando el ambiente en el que el adolescente se encuentra no les brinda estabilidad, coherencia, contención, constancia, equilibrio, ni justicia, las condiciones de vulnerabilidad y riesgo aumentan dando lugar a situaciones conflictivas cada vez más graves. Debido a su fragilidad emocional una respuesta a tiempo o un pequeño logro puede contribuir a la afirmación de su personalidad, del mismo modo, el mínimo fracaso contribuye a destruir instantáneamente su precaria seguridad. *“Estas fluctuaciones son los modos de hacer ensayos de conductas adultas y pruebas de pérdida y recuperación de conductas infantiles.”* (Aberastury, 1990: 138)

El conflicto no es visto como señal de alarma (Puig Rovira, 1997), ni como síntoma de temas profundos, que por lo tanto amerita atención y transformación, si no se lo trabaja se corre el riesgo de quedar en una postura fatalista. Una institución que no atiende estas cuestiones obstaculiza el cambio y por lo tanto la mejora.

2) Los docentes parecen no estar demasiado involucrados en la resolución de conflictos estudiantiles *“Hay docentes que (...) piensan que ya no hay nada que se pueda hacer.”* (E N° 4) No existen evidencias de acuerdos institucionales entre docente para el abordaje de problemas estudiantiles. No hay señales de la existencia de protocolos institucionales para la resolución del conflicto.

3) La Dirección parece no aprovechar el espacio de coordinación para generar estrategias colectivas de trabajo tendientes a la prevención, abordaje y solución de conflictos *“Los profesores lo hablamos en la sala de profesores”* (E N° 6).

4) Parece no abordarse el tema desde la responsabilidad de los adultos en la generación, desarrollo y transformación del conflicto *“El CAP asesoró pero todavía o hubo resolución de la Dirección.”* (E N° 4) *“(…) hay un mar de fondo que quedó sin resolver”* (E N° 6). Para resolver los conflictos de manera adecuada según Puig Rovira (1997) se debe buscar el involucramiento de las personas, buscar la negociación y la cooperación, no el aislamiento y la fragmentación. Estas acciones tiene que ver con los climas institucionales, la cooperación requiere de un clima de aprecio, de confianza, de autoafirmación, de solidaridad, de protección, de optimismo, de aprendizaje.

5) El Equipo Técnico, que tiene especificidad en estos temas, trabaja de manera puntual “*Hacemos intervenciones muy breves*” y a demanda “*EL Director (...) ve una niña triste y me pide que me comuniqué con los padres*” (PS E N° 5). No parece haber demasiados acuerdos con los docentes y el equipo actúa en consonancia con la Dirección.

Alzate (2009) quien propone el enfoque global de transformación de conflictos, considera que es central enfocarse en el estudiante y entender el conflicto en un contexto global y complejo, no como problemas personales.

## **2. Conclusiones**

Las conclusiones las referimos a tres aspectos que responden a las preguntas de investigación: la gestión, la concepción y abordaje de conflictos y la percepción estudiantil.

Con respecto a la gestión, se puede decir que no se visualiza un proyecto ni planificación de gestión que sea consciente, coherente, discutido y acordado entre los directivos de la institución, es decir el Director del liceo y los integrantes del Consejo Directivo. La preocupación mayor es consolidar la permanencia del alumnado, la continuidad de la institución y la imagen que se brinda al exterior, fundamentalmente a los padres. La multiplicidad de funciones que cumplen varios actores no hace más que confundir, desorientar, dejar sin referentes fundamentalmente a los estudiantes en una etapa de su vida y desarrollo que necesitan referentes adultos claros, estables y medianamente seguros. Como indica Giorgi (2009) que existen tres indicadores: “*la construcción social del desamparo*” un adulto que no puede dar respuestas, “*la construcción social de la soledad*” un adulto que los deja solos, y la “*construcción social de la desesperanza*”, basada en la desconfianza y el descreimiento. Este adulto que habita en las instituciones, no contiene, no protege, no cuida.

Con respecto a los conflictos, son concebidos fundamentalmente en su aspecto problemático y negativo. Parecen no comprenderse, y por consiguiente condiciona su abordaje, desde una perspectiva compleja, integradora, contextualizada, a largo plazo y fundamentalmente como instancia posibilitadora de aprendizajes personales e institucionales. Esta situación muestra debilidad y falta de conocimiento en la gestión de los conflictos, los problemas se resuelven de

manera tradicional y de sentido común, poco adecuados para una institución de enseñanza y formación. Con respecto a la generación de acuerdos, si bien las autoridades lo mencionan, no hay evidencia de acuerdos logrados, ni de protocolos de actuación, ni de medidas consensuadas, al contrario aparecen diferentes posturas y acciones frente a los conflictos. Así como intervenciones puntuales de algunos actores docentes o Equipo Técnico pero sin mayor compromiso e involucramiento.

Con respecto a la percepción de los estudiantes, se constató una disconformidad de los estudiantes con el tratamiento que los adultos realizan ante sus problemas o demandas. Las autoridades no perciben y por consiguiente no atienden, las opiniones e interés de los estudiantes, esto constituye principalmente, una amenaza para la formación ciudadana de los jóvenes y para la convivencia institucional. Las posibilidades de generar instancias de participación, en cualquiera de sus niveles, aún los más elementales, no son ni siquiera mencionados por los directivos. La visibilidad de estos estudiantes se da solamente a través del conflicto, constituyendo una especie de negación de su condición ciudadana y de su dignidad estudiantil y personal.

Las propuestas de participación que se observan a través de la Ley 18437 y como principio fundamental de una educación democrática, llevan cada vez más a la necesidad de compartir las tareas y las responsabilidades, a que las propuestas sean discutidas, sus proyectos sean de carácter colectivo, a promover el diálogo, a buscar el acuerdo, la comprensión, la ayuda mutua, en definitiva a la construcción colectiva de la realidad educativa cotidiana que se vive en los centros, mejorando de esta manera el clima institucional. No se dan en la institución los niveles de participación señalados por Hart (1993) y las posibilidades de diálogo intergeneracional están prácticamente obturadas. La participación restringida lesiona derechos, genera sumisión y no ayuda a crecer, es tarea de los adultos y educadores hacer crecer. Como señala Santos Guerra (2013), el Director con su gestión debe ayudar a madurar.

## QUINTA SECCIÓN. REFLEXIONES FINALES

Al finalizar un trabajo de investigación científica, son muchas las interrogantes que quedan pendientes, sobre el tema estudiado, las posibilidades de continuar en la línea de trabajo, la metodología aplicada, su transferibilidad a otros casos, la aceptabilidad de sus aportes, el impacto que puedan tener sus resultados, el efecto en las micropolíticas o macropolíticas en este caso referidas a educación, entre más cuestionamientos. Pero en un estudio de casos quizás lo más relevantes sean los aportes a la comunidad educativa con la que trabajamos.

En este sentido, del trabajo realizado, podemos destacar los siguientes:

-Aportes al campo de la gestión, en la medida que da visibilidad y reflexividad a situaciones de la vida cotidiana del centro que de alguna manera estaban subyacentes, no dichas u ocultas. La investigación cumple la función de desnaturalizar la mirada, develar aquello que parece obvio y por lo tanto dejado de lado o abordado con respuestas rutinarias o soluciones estereotipadas. La posibilidad de detenerse a hablar y pensar abre las puertas a nuevas alternativas, dice Duschatzky (2010:73) *“cuando el pensamiento se ve sacudido por una fuerza que no alcanza a comprender pero que tampoco puede desoír; o sea, cuando lo pensado no alcanza”*, estamos en un problema; entonces, pensemos más, pensemos esta realidad e imaginemos otras, pensemos de desde diferentes lugares, pensemos los *“por qué”* y los *“cómo”*.

-Aportes al relacionamiento entre y con los estudiantes de parte de todos los actores institucionales. Es necesario generar instancias el diálogo y de participación real y efectiva desde la gestión y a iniciativa de todos, de esta manera desarrollar la capacidad de escucha, de intervenir, de decidir -de acuerdo a los casos- entre todos los actores institucionales, para lograr una mayor comprensión, una mejor convivencia y así crear un clima institucional que sea condicionante y posibilitador de mejores aprendizajes para todos. Llevar adelante una institución con una gestión de carácter democrático implica prácticas y estilos de vida democrática en lo cotidiano. También es necesario sostener y mejorar el diálogo con el afuera institucional, con las familias, con la comunidad, con la sociedad, quienes demandan y aportan a la institución. Esta actitud dialógica nos da apertura al otro, a lo diferente, nos da posibilidades de no sólo ir conociendo sino construyendo lo nuevo, lo muchas veces impensado o no dicho hasta ahora. Se

vuelve a dar visibilidad o existencia a lo no visto inexistente. Abrirse al mundo es abrirse al otro, reconocer la alteridad, entrar en diálogo auténtico con él, todo acto educativo es impensable sin esta condición, sin el otro que me reclama, me demanda.

-Aportes al abordaje y transformación de los conflictos; si el conflicto es parte de la vida y la educación es una educación para la vida, el conflicto debe ser un tema de abordaje en las instituciones educativas. Aprender a convivir es uno de los desafíos de la sociedad y educación actual, en tiempos de gran diversidad y multiculturalidad, esto no es un tema que se resuelva discursivamente, sino que requiere de nuestra mayor atención y acción, de propuestas de acción. Arendt (1993) considera la acción como la auténtica condición humana, ella como tal requiere de los otros, del acuerdo entre los hombres. Según la autora es la pluralidad la condición de la acción humana, todos somos lo mismo (humanos) pero nadie es igual a otro. La acción es el nacimiento, el volver a empezar, es la capacidad de nacer, renacer y crear, los seres humanos juntos pueden decidir y ese es el fundamento de la vida en común y democrática. La educación es un acto de reconocimiento del otro, quien me interpela, me requiere, me llama, me exige; pero también me humaniza en esa relación asimétrica que implica una reciprocidad, desde aquí debo actuar y esta acción implica una postura ética. El lugar desde donde nos posicionemos con el otro resulta esencial para el desarrollo de los acontecimientos educativos. Pensar estas cuestiones nos permite tomar distancia de la inmediatez, relacionar discursos y prácticas. No se trata de instrumentalizar las prácticas sino de abrirlas a sentidos posibles, de interpretarlas, de comprender lo que acontece.

En cuanto a la tarea de asesoramiento resultó una experiencia y una instancia de aprendizaje absolutamente nueva para mí. Si bien el asesoramiento se puede realizar desde diferentes lugares, la función del asesor como profesional resultó novedosa, enriquecedora y una tarea desafiante a construir desde la trayectoria personal y profesional. De esta experiencia se puede destacar la situación de tensión sufrida debido posturas diferentes y encontradas entre los actores que detentan el poder institucional, constituyeron fuerzas de poder que el asesor debió amortiguar y trabajar con absoluto profesionalismo, lo que implicó confidencialidad, reserva y de alguna manera distanciamiento desde la posición personal; todo ello en pos del desarrollo de una tarea que tuviera como fin potenciar la formación de los estudiantes por encima de todo.

En cuanto a la tarea de investigador, cabe destacar que la investigación es siempre una instancia de aprendizaje, no sólo para los investigados, sino para el propio investigador y más en los enfoques cualitativos. El acercamiento a una institución privada, el involucramiento en el proceso de diagnóstico, comprensión y propuestas de mejoras, la interacción con los diferentes actores y fundamentalmente con los estudiantes desde un rol investigativo, constituyeron procesos de formación profesional y personal, que implicaron un profundo sentido de responsabilidad y ética profesional. Es oportuno agregar que los aprendizajes se generan en todos los involucrados, aprenden las personas y aprende la organización, sea cual sea el resultado. La investigación es siempre una producción abierta, siempre deja interrogantes y elementos faltantes que ameritan el inicio de otros procesos, en este sentido no hay investigación ni completa ni perfecta.

Por último, es importante referirse a la dimensión ética de lo educativo e investigativo, toda práctica es siempre una práctica moral y por lo tanto susceptible de ser sometida a un análisis ético. La ética es un proceso reflexivo, temporal, formativo que nos constituye como humanos en la interacción con los otros. La reflexión ética no es ajena a ningún aspecto de la realidad humana, ni a los contextos en que se realizan las prácticas sociales. Aparece íntimamente vinculado a la práctica social en todos sus niveles, incluyendo la práctica profesional. No hay manera de escapar a la reflexión ética ante la realidad que nos toca vivir, estar en el mundo y hacernos cargo de él de modo responsable es una obligación antropológica, no actuar es una irresponsabilidad. Por consiguiente, estar en una institución y gestionarla implica un posicionamiento ético ante esa realidad, pero no referida a un “bien” casi absoluto, prefijado de antemano, referido a valores trascendentales; sino, a un *ethos* que tiene que ver con la situación en la cual estamos, con las personas con las cuales interactuamos, con las posibilidades que tenemos y con las decisiones responsables que tomamos, lo que no significa un relativismo moral. *“Posibilidad y potencia de esto trata una gestión como ética. No es un hacer bien lo ya diseñado, lo ya pensado sino un hacer apoyado en la capacidad de leer las situaciones y de decidir frente a su singularidad (...) La gestión como ética no elige la realidad en la que le toca actuar pero sí elige la posición que decide tomar frente a ella”* (Duschstzky, 2001: 142-143).

A modo de cierre podemos decir que, será necesario poner en marcha toda nuestra energía, nuestra capacidad, nuestro profesionalismo, nuestro ingenio y voluntad, para crear y recrear cada día de trabajo, la educación de la que nos hacemos cargo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A. & Knobel, M. (1990). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.
- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Abregú, M. V. (2012). El Plan de Mejora Institucional desde la supervisión. En S. Gvirtzy y M. E. de Podestá (Eds.), *El rol del supervisor en la mejora escolar* (pp. 55-90). Buenos Aires: Aique.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Consejo Directivo Central (CODICEN). (1994). Secretaría General. Secretaría de Compilación y Sistematización de Normas. *Ordenanza N° 45. Estatuto del funcionario docente*. Secretaría de Compilación y Sistematización de Normas. Accedido el día 14 de julio, desde [http://www.ces.edu.uy/ces/images/comunicaciones/estatuto\\_del%20funcionario\\_docente.pdf](http://www.ces.edu.uy/ces/images/comunicaciones/estatuto_del%20funcionario_docente.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CES) (1994). Ordenanza 14. Accedido el 2 de junio de 2014, desde [http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=649](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=649):
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Consejo Directivo Central (CODICEN) (2013). Protocolo de Habilitación de Centros Privados. Accedido el día 27 de julio de 2014, desde <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/normativa/Ordenanza%2014.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Observatorio de la Educación. División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN. Accedido el día 22 de julio de 2014, desde <http://www3.anep.edu.uy/observatorio/>
- Álvarez Valdivieso, M. (2012). *Procesos de gestión de centro para la inclusión de la diversidad de estudiantes* (Tesis de maestría). Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- Alzate, R. (2009). Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. En E. Vinyamata (coord.), *Aprender del conflicto. Conflictología y educación* (pp. 47-60). Barcelona: Graó.
- Ara, B. et al. (2005). *Análisis de Centros educativos*. Barcelona: Horsori.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Aristimuño, A. & De Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo: UNICEF. Accedido el día 7 de octubre de 2013, desde <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/transformaciones-web.pdf>

- Asensio, I. & Fernández Díaz, M.J. (1991). *El clima en las instituciones de Educación Superior*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Complutense de Madrid. Accedido el día 23 de agosto de 2013, desde <http://america.sim.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9191330501A/18122>
- Asociación de Institutos de Educación Privada (AIDEP). Accedido el día 20 de julio de 2014, desde <http://www.aidep.edu.uy/sobreaidep/estatutos.html>
- Asociación Uruguaya de Educación Católica (AUDEC). Accedido el día 20 de julio de 2014, desde <http://www.audec.edu.uy/Default2.aspx>
- Ayarza, R. (2011). Taller: Mediación Educativa. Material del Posgrado en Gestión de Instituciones Educativas. Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo.
- Baráibar, A., Bengoa, M., Martínez, D., Tejera, A. & Vaillant, D. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Uruguay. En J. Gairín Sallán y D. Castro Ceacero (Coordinadores), *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica* (pp. 234-252). Accedido el día 26 de julio de 2014, desde [http://acelera.uab.cat/documents\\_edo/biblio/Redage2012.pdf](http://acelera.uab.cat/documents_edo/biblio/Redage2012.pdf)
- Bentancor, G.; Briozzo, A. & Rebour, M. (2010): *Repensar las prácticas educativas desde la convivencia*. Montevideo: Central de impresiones.
- Blasé, J. & Kirby, P. C. (2013). *Estrategias para una Dirección escolar eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar*. Madrid: Narcea.
- Blejmar, B. (2009). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Blejmar, B. (2013). *El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Buenos Aires: Aique.
- Bolívar, A. (1994). Autoevaluación institucional para la mejora interna. En M.A. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 915-944). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Bourdieu, P. (2002). La “juventud” no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo, Conaculta.
- Burguet, M. (2009). Ante el conflicto...Una apuesta por la educación. En E. Vinyamata (coord.) *Aprender del conflicto. Conflictología y educación* (pp. 37-46). Barcelona: Graó.

- Camors, J. (2009). *Historia reciente de la Educación en el Uruguay. Conocer para comprender y transformar*. Montevideo: Grupo Magro.
- Consejo de Educación Secundaria, (CES) (1979). *Circular N° 1625/79*. Montevideo: CES.
- Consejo de Educación Secundaria (CES). (1990). *Circular N° 1980/90/EB. Exp. 3977/90*. Montevideo: CES.
- Consejo de Educación Secundaria (CES). (2005). *Estatuto del estudiante*. Accedido el 24 de julio, 2014, desde <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2014/abril2014/Estatutos/estatuto%20estudiante.pdf>
- Consejo de Educación Secundaria (CES). (2006). *Oficio N° 558/06*. Montevideo: CES.
- Consejo de Educación Secundaria (CES). (2010). *Reglamento de Consejos de Participación* (Nota Circular N° 30/10). Montevideo: CES.
- Consejo de Educación Secundaria (CES). (2013). *Oficio N° 160/13*. Montevideo: CES.
- Constitución de la República Oriental de Uruguay. Presidencia República Oriental del Uruguay (1967). Accedido el día 18 de julio de 2014, desde <http://www.presidencia.gub.uy/normativa/constitucion-de-la-republica>
- Cortina, A. (1997). Resolver conflictos, hacer justicia. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 54-56. Accedido el día 1 de febrero de 2014, desde [http://campus.unir.net/cursos/lecciones/lecc\\_gade06PER21\\_05/documentos/tema\\_6/enlaces/t6\\_a\\_ctiidad.pdf](http://campus.unir.net/cursos/lecciones/lecc_gade06PER21_05/documentos/tema_6/enlaces/t6_a_ctiidad.pdf)
- D'Angelo, L. & Fernández R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Accedido el día 2 de agosto de 2013, desde [http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima\\_conflicto\\_violencia\\_escuelas.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana. UNESCO.
- Del Rincón, D. (1995). En J. García & M. S. Giacobbe (2009). *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz, E. (2000). *Posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, E. (2003). *La Filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos.

- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa S. A.
- Durand, G. (1959). *El adolescente y los deportes*. Barcelona: Luis Miracle.
- Duschstzky, S. & Birgin, A. (Eds.) (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Duschatzky, S., Farrán, G. & Aguirre, E. (2010). *Escuelas en esencia. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, B. & Mc Carthy, J. (2004). Resources and social movements movilización. En Snow, D y Soule, S. *The Blackwell Companion to Social Movements*. Blackwell: Oxford.
- Fernández, L. (2009). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Francia, T. (2013). *Repensando la escuela desde la experiencia. La Ética en la base de la gestión*. Montevideo: Grupo Magro.
- Freud, S. (2008). *Obras completas VII. Fragmento de análisis de un caso de histeria. Tres ensayos de teoría sexual y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti G. & Aguerro, I. (2000). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. (9a. ed.) Buenos Aires: Troquel.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (2003). *Formación de Directoras y Directores de Centros Educativos. Gestión Organizativa*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Desarrollo Social. San Salvador. Accedido el día 16 de setiembre de 2013, desde [http://sitiosescolares.miportal.edu.sv/12857/Doc.PDF/Modulo\\_2.pdf](http://sitiosescolares.miportal.edu.sv/12857/Doc.PDF/Modulo_2.pdf)
- Gairín Sallán, J. (2006). *Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa*. Encuentro de supervisores. Madrid.
- Gairín, J. (2007). *Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional*. (Material de curso). Universidad ORT, Montevideo.
- Garín, J. & Mendelson, A. (2007). El Método de casos en entornos virtuales. En M. I. Vázquez (Compiladora), *La Gestión Educativa en Acción / La metodología de casos* (pp. 27-48). Montevideo: Universidad ORT. Instituto de Educación.

- Gairín, J. (coord.) (2011). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*, Red AGE. Santiago de Chile: Santillana. Accedido el día 26 de julio de 2014, desde [http://www.redage.org/files/adjuntos/Libro%20Red\\_AGE%20vd.pdf](http://www.redage.org/files/adjuntos/Libro%20Red_AGE%20vd.pdf)
- Garay, J. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En I. Butelman (comp.), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación* (pp. 126-158). Buenos Aires: Paidós.
- García, J. & Giacobbe, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (2002). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giorgi, V. (2009). *Los adolescentes de hoy y el adolecer de las instituciones educativas*. Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. Accedido el día 12 de julio de 2014, desde [http://sadmaltinasargentinas.pbworks.com/w/file/48323106/georgi\\_cesar%5B1%5D.pdf](http://sadmaltinasargentinas.pbworks.com/w/file/48323106/georgi_cesar%5B1%5D.pdf)
- González, Z. (2010a). *Un desafío necesario: articulación de la educación técnico profesional y la educación inicial. El caso de estudiantes con sus hijos en la escuela* (Tesis de maestría). Universidad ORT, Montevideo.
- González, Z. (2010b). *Un desafío necesario: Articulación de la Educación Técnico Profesional y la Educación Inicial. El caso de estudiantes con sus hijos en la escuela*. (Informe de Investigación). Montevideo: Centro de Educación Inicial. Accedido el 7 de mayo de 2014. [http://www.redage.org/files/adjuntos/Mesa\\_3\\_Z%C3%93ZIMA\\_GONZ%C3%81LEZ.pdf](http://www.redage.org/files/adjuntos/Mesa_3_Z%C3%93ZIMA_GONZ%C3%81LEZ.pdf).
- Greco, B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Grinberg, S. & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gualtero, R. & Soriano, A. (2013). *El adolescente cautivo. Adolescentes y adultos ante el reto de crecer en la sociedad actual*. Gedisa: Barcelona.
- Gvirtz, S.; Grinberg, S. & Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Innocenti Essay 4 Unicef. Accedido el día 15 de mayo de 2014, desde [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie\\_participation\\_spa.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf)

Instituto Nacional de Estadísticas. Uruguay en cifras 2013. Educación y cultura. Accedido el día 22 de julio de 2014, desde <http://www.ine.gub.uy/biblioteca/uruguayencifras2013/capitulos/Educaci%C3%B3n%20y%20Cultura.pdf>

Kaës, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. I. Pensar la institución, en el campo del psicoanálisis. En R. Kaës et al *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos* (pp. 15-31). Buenos Aires: Paidós.

Kaztman, R. & Rodríguez, F. *Situación de la educación en Uruguay: análisis de los datos de la encuesta nacional de hogares ampliada de 2006*. Montevideo: Instituto Nacional de Estadística. Accedido el 16 de junio de 2014, desde [www.ine.gub.uy/.../VERSION%20FINAL%20FINAL%20educación1.pdf](http://www.ine.gub.uy/.../VERSION%20FINAL%20FINAL%20educación1.pdf)

Kornblit, A.; Verardi, M. & Beltramino (2009). El uso de las metodologías cualitativas en los estudios sobre drogadicción. En A. Merlino (coordinador), *Investigación cualitativa en ciencias sociales* (pp. 135-148). Buenos Aires: Cengage Learning.

Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*, (pp.119-134). San José: Fondo de Población de Naciones Unidas. Accedido el día 14 de julio de 2014, desde <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>

Krauskopf, D. (2001). Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. En Donas, Solum (compilador) *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Costa Rica: LUR ediciones. Accedido el día 14 de julio de 2014, desde [www.red-ler.org/nuevos\\_juvenil.pdf](http://www.red-ler.org/nuevos_juvenil.pdf)

Kvale, S. (2011). *La entrevista en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Lederach, J. P. (1996). *Mediación*. Documentos Red Gernika. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratz.

Ley N° 18.437, Ley General de Educación, Publicada D.O. 16 ene/009 - N° 27654. Accedido el día 1 de junio de 2014, desde <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor>

Lourau, R. (2001). *El Análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Maffesoli, M. (2004). *El Tiempo de las Tribus*. México: Siglo XXI.

Mancebo, M. E. & Goyeneche, G (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Ponencia presentada en la Mesa Políticas de inclusión educativa en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la

- República, Montevideo, setiembre de 2010. Accedido el 3 de octubre de 2013 desde: [http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa\\_12\\_y\\_17\\_Mancebo-Goyeneche.pdf](http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf)
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mosso, L. & Penjerek, M. (2008). *Yo me cuido sol@. Salud y prevención en la adolescencia*. Buenos Aires: Maipue.
- Muñiz, S. (s/f). El centro como escenario educativo. Grupo de investigación Stellae. Documento en línea. Accedido el día 23 de julio de 2014 desde <http://stellae.usc.es/red/file/download/52629>
- Murillo, J. (2012). *Metodología de Investigación Avanzada*. Accedido el 10 de agosto de 2014 desde <http://www.uam.es/personalpd/stmaria/jmurillo/>
- Murillo, P. (1997). El Diseño de la función asesora en el nuevo Sistema Educativo: posibilidades y problemas. En Carlos Marcelo García y Julián López Yáñez *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Editorial Ariel. Accedido el día 23 de julio de 2014 desde [www.researchgate.net/...Asesoramiento\\_Curricular.../9fcfd50e3275dee6c...](http://www.researchgate.net/...Asesoramiento_Curricular.../9fcfd50e3275dee6c...)
- Murillo, P. (2004). Hacia la Construcción de un Nuevo Modelo de Asesoramiento/ Supervisión. *Educare*, N° 5, año 2, 44-57. Accedido en Julio 2013 desde <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/17.pdf>
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nirenberg, O. (2006). *Participación de Adolescentes en Proyectos Sociales. Aportes conceptuales y pautas para su evaluación*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez, E. & Camejo, D. (2009). *Síntesis gráfica de supervisión educativa*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la Inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Programa Infamilia – Instituto Nacional de la Juventud, Ministerio de Desarrollo Social. 2ª Encuesta Nacional de adolescencia y juventud (archivo informático). Área Socio Demográfica del Banco de Datos, Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR (distribuidor). 17/ 06/ 2010. FCSBD150.
- Puig Rovira, J. M. (1997). Conflictos escolares; una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58-65. Accedido el día 1 de febrero de 2014, desde

<http://www.zarauzgune.com/prestakuntza/formakuntza/moduloen%20dokumentuak/elkarbizitza/ocuments/unaoportunidad.pdf>

- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Robbins, S. (1996). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sagastizabal, M. A. & Perlo, C. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía.
- Sánchez, M. (1997). El proceso de asesoramiento. En Carlos Marcelo García y Julián López Yáñez *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Editorial Ariel. Accedido el día 23 de julio de 2014, desde [www.researchgate.net/...Asesoramiento\\_Curricular.../9fcfd50e3275dee6c...](http://www.researchgate.net/...Asesoramiento_Curricular.../9fcfd50e3275dee6c...)
- Santos Guerra, M. A. (2013). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sautu, R. (2009). La construcción del marco teórico en la investigación cualitativa. En Aldo Merlino (coordinador), *Investigación cualitativa en ciencias sociales* (pp. 87-110). Buenos Aires: Cengage Learning.
- Schvarstein, L. (2000). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. (1ª ed. 1991). Buenos Aires: Paidós.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza Privada (SINTEP) (1985). *Estatutos*. Accedido el día 20 de setiembre de 2014, desde <http://www.sintep.org.uy>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C. (1997). *Jornadas de sensibilización de la experiencia piloto*. Montevideo: ANEP.
- Tedesco, J. C. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En E. Tenti Fanfani, *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 52-64). Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Tejera, A. (2003). *Analizando la institución y su cultura*. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Tenti Fanfani, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti & N. Montes (eds.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 53-69). Buenos Aires: Manantial.
- Terigi, F. (2012). Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria. En E. Tenti Fanfani (coordinador), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 55-77). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE–Unesco. Accedido el 28 de junio de 2014, desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002188/218851s.pdf>
- Terigi, F. (Mayo 2014). *La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes en América latina: aportes para el análisis de la situación en Uruguay* (Ponencia). Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti & N. Montes (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 53-69). Buenos Aires: Manantial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. (1a. ed.). Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, M. I. (2007). *La metodología de casos, gestión educativa en acción*. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- Vázquez, M. I. (2009) *Gestión de Procesos de Desarrollo Organizacional*. Montevideo: Universidad ORT.
- Viscardi, N. & Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen de la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Uruguay: ANEP.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 1*. (2a. ed.). Córdoba: Brujas.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 2*. (2a. ed.). Córdoba: Brujas.
- Zabalza, M. & Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens.

## **ANEXO 1 - INFORME DE AVANCE**

**Universidad ORT Uruguay**

**Instituto de Educación**

**Máster en Gestión Educativa**

**Proyecto de Investigación Organizacional**

**Informe de Avance**

**Estudiante: Álvaro Fernández Etchart**

**N° 189809**

**Tutor: Mag. Zózima González**

**2013**

## ÍNDICE

I-	INTRODUCCIÓN .....	2
	1. Presentación del centro .....	2
	2. Descripción de la demanda .....	4
	3. Plan de trabajo .....	6
	4. Encuadre teórico .....	7
II-	COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA .....	11
	1. Fase I .....	11
	2. Matriz de análisis .....	12
	3. Modelo de análisis .....	14
	4. Fase II .....	15
	5. Análisis de datos.....	15
III-	IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES .....	22
	1. Niveles y lógicas en juego .....	22
	2. Aproximación diagnóstica .....	24
IV-	ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN .....	24
V-	BIBLIOGRAFÍA	
VI-	ANEXOS	

## **I – INTRODUCCIÓN**

Este informe de avance fue realizado en el marco de un Proyecto de Investigación Organizacional y consiste en la fase diagnóstica de la investigación realizada en una institución privada de educación media de Montevideo. Se presentan las características del centro, un breve encuadre teórico, matriz y modelo de análisis con observaciones e interpretaciones, la técnica del “iceberg” como dispositivo de análisis y una aproximación diagnóstica. Culmina con una breve referencia a algunos puntos de acordados con la organización.

### **1- Presentación del centro**

El estudio se realiza en una institución privada, de enseñanza secundaria, ubicada en la ciudad de Montevideo, en el barrio Pocitos. Fue fundada en 2004, surge de un proyecto conjunto de dos colegios privados de educación primaria, con el propósito de que sus estudiantes tuvieran continuidad educativa a nivel secundario, en un centro educativo fiel a los principios de los centros fundadores. El liceo es habilitado por el Consejo de Educación Secundaria (CES), aunque en estos momentos se encuentra con una prórroga condicionada a la resolución de algunos problemas edilicios.

#### **1.1 - Caracterización edilicia**

El liceo funciona en un local compuesto por tres casas, la del centro es la entrada al local. Desde el exterior se aprecia un muro alto y el ingreso está controlado desde la adscripción por un portero eléctrico. A la entrada hay un patio amplio, a él dan la adscripción, un salón de clases y una escalera que comunica con dos salones que están en el primer piso. A los dos lados del patio se encuentran las otras dos casas que componen el liceo.

Tiene un laboratorio de Física, Química y Biología; una sala de administración, una sala de informática, una sala de usos múltiples, una sala de arte, sala de profesores pequeña, una cantina, un comedor y varios patios de reducidas dimensiones entre los que se destaca uno que está cubierto con una red, en el que los alumnos juegan a la pelota en sus horas libres.

La oficina de la Dirección está separada del resto de las instalaciones, ubicada en el primer piso, a la que se accede directamente por una escalera exterior que da hacia uno de esos patios. Hay varios baños pequeños, algunos están en obras.

Los ambientes son de pequeñas dimensiones en general, con varios corredores y escaleras (algunas angostas), con rincones y pasajes que se asemejan a un laberinto.

Cabe destacar que el liceo tiene comprometida su habilitación por problemas edilicios, no cumple con la totalidad de las exigencias reglamentarias, en este momento cuenta con una prórroga para hacer las modificaciones necesarias. Las autoridades están buscando soluciones para obtener la habilitación definitiva del local, por lo que se están realizando tareas de reforma lo que significa hacer grandes inversiones económicas para resolver el tema.

## 1.2 - Funcionamiento

El liceo funciona en doble turno. Durante el turno matutino, de 8 a 14 horas, se trabaja el currículum en español. En la tarde, de 14:40 a 17:30, se trabaja el currículum en inglés, con carácter opcional. En el intermedio existe un espacio de tiempo para el almuerzo.

Las coordinaciones de centro se realizan cada tres sábados, en horario de la mañana. Asisten los profesores de los dos planes inglés - español. Este año se han tratado temas reglamentarios (tolerancias), del proyecto de centro y algunos acuerdos en asuntos de interés institucional.

Las coordinaciones de nivel y por asignatura las realizan los docentes en sus horas libres, de acuerdo a su disponibilidad horaria.

Las clases de Educación Física se desarrollan en un gimnasio alquilado que se encuentra enfrente del local liceal.

## 1.3 - Propuesta educativa

La propuesta educativa es bilingüe, español-inglés. Al mismo tiempo, está orientada a la integración de adolescentes con capacidades diferentes. Según el Director el liceo es reconocido por su muy buen nivel de inglés y tiene cursos de inglés diferenciados autorizados por el CES.

El currículum oficial es el Ciclo Básico (CB) Plan Reformulación 2006 y primer año de Bachillerato Reformulación 2006. El currículum de inglés es opcional, está compuesto de 7 asignaturas y permite obtener certificaciones internacionales. Sus cursos se desarrollan según programas de Gran Bretaña y Estados Unidos, culminan con la obtención del diploma internacional de Secundaria otorgado por la Universidad de Cambridge y reconocido mundialmente, IGCSE. (International General Certificate of Secondary Education).

En el horario de la tarde, el liceo ofrece actividades extracurriculares: arte escénico, artes plásticas, clases taekwondo, fútbol y hockey. Existe el interés por parte de las autoridades de extender, en los próximos años, la oferta educativa a segundo y tercer año de Bachilleratos.

En su página web se presenta diciendo que *“... implementamos una enseñanza de calidad tanto en inglés como en español, respetando la individualidad de cada niño y valorando los principios de convivencia en una atmósfera de respeto, cariño y amistad. Es con este espíritu que llevamos a cabo la enseñanza secundaria, con esfuerzo riguroso y amplitud de metas”*. Las notas de identidad para la presentación de la institución son atención personalizada, con valores humanistas, grupos de clase reducidos, integración de la diversidad y un muy buen nivel académico tanto en inglés como en español. Las autoridades del colegio lo presentan como una institución de atención personalizada a los estudiantes, como un colegio integrador y de atención a la diversidad.

El liceo tiene un proyecto de centro llamado “Un liceo laboratorio del mundo”, su primera fase es construir la identidad de la institución, se busca y documenta su historia, la llevan a cabo los estudiantes. Uno de los integrantes del Consejo Directivo, profesor de historia, es el encargado de conducir el proyecto. La segunda fase, tiene que ver con un trabajo de voluntariado que realizarán los alumnos, en esta etapa se tiene proyectado trabajar con otras instituciones.

#### 1.4 - Características del estudiantado

El 70% de los estudiantes provienen de las instituciones primarias que se asociaron para fundar el liceo, el 20% llega de otras instituciones de primaria o secundaria de Pocitos, Buceo y Malvín, el resto de otras instituciones. El colegio apoya a las familias necesitadas y tiene un cupo de becas de un 30% de alumnos. En su mayoría son hijos de profesionales o pequeños empresarios.

Concurren 16 estudiantes con capacidades diferentes: dos estudiantes con asperger, uno en primer año y otro en tercero; y estudiantes con diagnósticos de dislexia, discalculia, déficit atencional. Distribuidos de la siguiente manera; 3 en 1°; 5 en 2°; 6 en 3°; 2 en 4°.

Aproximadamente el 90 % de los estudiantes hacen el doble horario, abarcando las dos propuestas inglés - español.

Distribución de estudiantes por nivel

NIVEL	CANTIDAD DE GRUPOS	N° DE ESTUDIANTES
Primer año de CB	1	27
Segundo año de CB	2	37
Tercero año de CB	1	14
Primer año de Bachillerato	1	10
Total	5	88

Cuadro N° 1

#### 1.5 - Personal del liceo

El personal del liceo está integrado por: un Director, un Administrador que es integrante del Consejo Directivo, una persona que se desempeña como Secretaria y Adscripta, un coordinador de Español que es integrante del Consejo Directivo, una coordinadora de inglés, un Equipo Técnico de salud integrado por una Psicóloga y una Psicopedagoga, 25 docentes de español, 15 docentes de inglés, dos funcionarios auxiliares, un encargado de laboratorio egresado del Instituto de Profesores Artigas (IPA).

El profesorado se caracteriza, por ser personas jóvenes, fundamentalmente los docentes del currículum en inglés, donde ningún docente sobrepasa los 30 años. El promedio de edad es aproximadamente de 30 años para todos los docentes, hay un docente con más de 50 años. El 70% es egresado del Instituto de Profesores Artigas, el 20% está en formación y el 10% restante tiene acreditaciones para dar las asignaturas del currículum en inglés. El laboratorio de Química, Física y Biología, está a cargo de un docente, egresado del IPA con 10 horas semanales. Entre los docentes, dos de Educación Física, trabajan en un gimnasio ubicado enfrente del liceo; otros dos en Educación Física extracurricular.

## 2 - Descripción de la demanda

La demanda surge de las entrevistas exploratorias, dos realizadas al Director del liceo y otra realizada a un integrante del Consejo Directivo.

Desde la primera entrevista surge con mucha insistencia la preocupación por el edificio, por las reformas y los esfuerzos económicos que deben realizar las autoridades para conservar la habilitación del CES.

*“El año pasado fue un año un poco de crisis que el liceo no podía afrontar en cuanto a los cambios, el edificio del liceo no estaba habilitado, caduca su habilitación y hay que empezar a tramitar una nueva habilitación. Hay problemas en cuanto a una cantidad de normas que hay que cumplir en cuanto a accesibilidad, como verás este baño es nuevo. Se requiere una cantidad que inversión que la patronal no podía cumplir para eso se solicita la inversión de una cantidad de personas” (EE1p.2).*

*“Se están haciendo inversiones grandes en ese sentido, se derribó la cocina se hizo nueva con todos los requerimientos para que se pueda habilitar” (EE1 p.5).*

Claramente aparece esta primera preocupación que se enmarca en la dimensión administrativa, que condiciona y se extiende a las demás dimensiones institucionales. Preocupa a las autoridades la posibilidad de perder habilitación, la continuidad y permanencia del liceo, conservar la matrícula y aumentarla. Gran parte de los esfuerzos institucionales, económicos, temporales, administrativos, están dedicados a la solución de esta problemática.

Este primer problema que se manifiesta es de índole fundamentalmente económico.

En este proceso exploratorio, se intentó buscar otras problemáticas, que estuvieran más directamente relacionadas con otras dimensiones institucionales, de tal manera que se pudiera brindar en el futuro, algún asesoramiento o apoyo desde la perspectiva de la gestión.

Luego de la primera entrevista exploratoria, se dio una particularidad, el Director llama telefónicamente y dice que tiene una problemática para plantear. En la segunda entrevista exploratoria se aborda directamente ese problema.

*“... me quedé pensando en que algunos problemas en realidad hay, un problema con un grupo de tercer año que está ahora actuando el CAP incluso es un problema de relacionamiento más que nada pero que afecta a todos, porque el problema de relacionamiento hace que el grupo funcione mal y hace a una apatía y a una falta de motivación y a un bajo rendimiento escolar o sea que todo está ligado por un mismo problema no ...” (EE2 p. 1).*

Refiriéndose al problema concreto dice el Director:

*“Se molestan pero no hay nada ... tangible pero siempre hay una mesa o una molestia o vengo y te empujo.”(EE2 p.1).*

*“Hay un tema de palabras entre ellos donde no hay testigos, que vos dijiste que yo no dije ... molestias ... ahora hubo una denuncia de una madre ...” (EE2 p.2).*

Refiriéndose a la misma problemática un integrante del Consejo Directivo dice:

*“Algunos temas Bullying en los que terminó actuando el CAP, con un grupo que estuvo difícil que ya estaba difícil desde el año pasado, lo del CAP estuvo muy bueno, tuvo entrevistas con otros actores hasta la cantinera ..., lo que propone son sanciones individuales a las alumnas*

*individuales, proponen, viste que no resuelve, todavía no se ejecutó la propuesta del CAP.” (EE3 p.5).*

De las declaraciones de desprende que hay una preocupación por la problemática que presenta este grupo de tercer año, pero fundamentalmente por cómo ella puede influir en la institución toda, en otros grupos, en los padres, en la imagen que da el liceo. Se trata de una problemática que viene dándose en este grupo desde años anteriores, varios de los estudiantes son compañeros desde la escuela.

Ante este problema ha habido intentos de solución, intervención del Consejo Asesor Pedagógico (CAP), del Equipo Técnico, de algunos docentes y del Director.

*“Ponemos en funcionamiento el CAP ... hemos hecho entrevistas con la psicopedagoga, con la psicóloga, con la profesora de arte, siempre poniendo a flor de piel lo que le estaba ocurriendo al otro ... y bueno todos esos fracasos en cuanto a la actuación me llevó a pensar que el CAP podía movilizar otros mecanismos ... ” (EE2 p2).*

*“... algunos docentes se comprometieron y empezaron a dar apoyo a la dirección atacando problemas puntualmente, pero no una propuesta consensual de vamos a hacer tal cosa, eso no, hubo un planeo de la Dirección y ellos se sumaron, más bien cuando yo les pregunté cuál eran los mecanismos que estaban dando éxito desde el punto de vista didáctico ... ” (EE2 p.7-8).*

*“... ya hubo un CAP antes para ese grupo ... son las cosas que pasan en ese grupo que tiñen todo y yo tomé una medida pedagógica que fue al principio reñido y refunfuñando con algunos colegas de la gestión ... el CAP me asesoró que la echara, yo no le eché y ese fue el punto de discordia ... cortaron grueso ” (EE2 p.12).*

La problemática persiste, las intervenciones no parecen haberla resuelto, se percibe que esta temática va más allá de este grupo concreto y momento determinado, por lo tanto requiere de una profundización en la información para una mejor comprensión.

### **3 - Plan de trabajo**

El plan de trabajo del Proyecto de Investigación Organizacional en su etapa de Estudio Diagnóstico consistió en cuatro Fases y se desarrolló desde mayo a agosto.

Fase 1 - Identificación de la demanda.

Fase 2 - Comprensión del problema.

Fase 3 - Reconocimiento de necesidades.

Fase 4 - Acuerdos con la organización.

En la primera Fase se accede al campo de estudio (institución), el ingreso se hace progresivamente con una primera visita de presentación personal y explicación del proyecto de investigación al Director. Se realizan tres entrevistas exploratorias a informantes claves y se identifican otros actores y sectores de relevancia. Se solicita documentación al Director y se visita la página Web de la institución. La observación del edificio, de los espacios, de los movimientos, acompañó todo este proceso exploratorio.

En la segunda Fase se busca profundizar en la temática, para ello se llevan a cabo otras técnicas de investigación a actores identificados como claves. Se realizan tres entrevistas semi estructuradas más y un focus group a estudiantes. Se inicia un esbozo del *iceberg* como técnica de profundización en la comprensión de la organización y de la problemática, yendo más allá de lo visible y manifiesto e intentando abordar aspectos y lógicas subyacentes o latentes.

En la tercera Fase se identifican fortaleza y debilidades de acuerdo a lo que señalan los actores. En la cuarta Fase se sistematiza la información, se redacta el informe y se proyectan algunos aspectos a tener en cuenta en el futuro plan de mejora.

### Cronograma

Fases	Actividades	Meses			
		Mayo	Junio	Julio	Agosto
1	Acceso al campo Entrevistas exploratorias Observación Recopilación de documentos				
2	Acceso a nuevos actores Técnicas complementarias: entrevistas semi-estructuradas y focus group Observación Análisis de documentación Análisis técnica del <i>iceberg</i>				
3	Análisis de fortalezas y debilidades Identificación y definición de prioridades Identificación de actores involucrados en el proceso de mejora				
4	Sistematización de la información Redacción del informe Proyecciones hacia un plan de mejora				

Cuadro N° 2

## 4- Encuadre teórico

### 4.1 - Instituciones educativas

Las instituciones educativas son realidades complejas, en ellas intervienen e interactúan una multiplicidad de factores y elementos, culturales, históricos, sociales, políticos, ideológicos, económicos, psicológicos y hasta personales.

*“La institución es un conjunto de formas y estructuras sociales; también de configuraciones de ideas, valores y significaciones instituidas que, con diferente grado de formalización, se expresan en leyes, normas pautas y códigos, que no necesariamente deben estar escritos, ya que se conservan o transmiten oralmente, sin figurar en ningún documento”* (Garay, 1996: 151).

Señala Lourau (2001) que el concepto de institución desde una perspectiva dialéctica tiene tres elementos: universalidad, particularidad y singularidad. Se refiere a distintos niveles de estructuración de las instituciones, así como también a las diferentes particularidades y características que pueden poseer, grados de implicancia y responsabilidad de los sujetos involucrados en ellas. Todo esto hace a la complejidad de este entramado interactuante e interdependiente que constituye el todo de la red institucional, ordenado y caótico, producido y autoproducido, consciente e inconsciente, uno y múltiple a la vez *“(…) la unión entre la unidad y la multiplicidad”* (Morin, 1999: 38).

*“... las instituciones como campo de acción de los sujetos individuales, los grupos o los colectivos, son sombreados laberintos. Productos y productoras de procesos, inscriptas en la historia social y en la historización singular, conocerlas plantea desafíos teóricos y metodológicos no siempre solubles.”* (Garay, 1996:129)

Observar, estudiar o intentar comprender lo que en ellas sucede, nos coloca en una tarea difícil y epistemológicamente en una perspectiva crítica, compleja, emergente y pluriparadigmática. Requiere de alguna manera una nueva mirada, una mirada distinta, que salga de la rutina, al decir de Sandra Nicastro (2006) *“Revisitar”* la institución, re-mirar y re-pensar las rutinas, las prácticas, los acontecimientos y todo lo que implica la constitución institucional.

#### **4.2 - Los roles en la institución educativa**

En las instituciones educativas los actores desempeñan funciones, tienen roles, se entiende al rol desde una perspectiva sociológica como aquello que se espera que las personas realicen desde el lugar que ocupan *“... expectativas socialmente definidas que sigue una persona en una determinada posición social.”* (Giddens, 2002: 59) Se refiere a los comportamientos que se deben cumplir y que los demás esperan que se cumplan, incluye de esta manera lo que es un comportamiento profesional, lo que cada profesional debe hacer, en el caso de la educación, un docente, un director, una secretaria, un adscripto. Así también hablamos de rol de estudiante, lo que supone ocupar un lugar y actuar de determinada manera con los demás actores institucionales. La forma de actuar depende de alguna manera del papel que desempeñamos, Giddens (2002) citando a Goffman dice que la vida en sociedad es como la representación en un escenario, en un teatro y la forma de actuar de las personas depende del papel que representan.

En la organización estos comportamientos brindan seguridad y sirven como elemento de referencia, para saber a quién acudir en cada situación. La confusión de roles genera falta de claridad, sobre todo cuando se esperan diferentes cosas, a veces incompatibles, de la misma persona. En un ámbito educativo y trabajando con adolescentes esto puede ser un elemento de conflicto, de tensión, de ambigüedad, obstaculizador de procesos, en lugar de facilitarlos. Si todos hacen todo, nada está en su lugar. Si bien las instituciones y los roles son dinámicos también deben brindar cuidado, seguridad y estabilidad.

#### **4.3 - El conflicto en la institución educativa**

El conflicto es inherente a la vida humana en todas sus formas de relación. En un sentido amplio se puede decir que el conflicto se refiere a la relación entre personas en las cuales se perciben objetivos o intereses incompatibles que generan posiciones encontradas.

*“No es posible pensar ningún conflicto o desencuentro... como un fenómeno “causado” por elementos externos, o resultante de un desvío institucional. Los mismos surgen como el resultado de la interacción de los agentes y la constitución de una vida cotidiana que instaure una cultura escolar, se plasma en un conjunto de reglas internas, expresa una moralidad y define interacciones concretas. Por ello, su comprensión debe ser abordada desde una mirada cultural al centro, contemplando la perspectiva de todos los actores y no meramente los reglamentos, las normas y las infracciones.”* (Viscardi & Alonso, 2013: 55)

Las teorías del conflicto sostienen que éste está siempre presente, en las sociedades se dan relaciones de poder y de dominio de unos sectores sobre otros, esto que sucede a nivel macro, también sucede a nivel micro, es en el devenir de las instituciones educativas, donde se dan conflictos de diversa índole. Aparecen choques de creencias, valores, variedades de intereses, fuerzas de poder que se enfrentan, competencias, etc. Los conflictos se dan en la interacción de los actores, docentes-docentes, alumnos-alumnos, docentes-alumnos, docentes-autoridades, autoridades-alumnos, autoridades-autoridades, padres-docentes, padres-autoridades; y entre todas las interacciones posibles. El conflicto es un hecho y una realidad que se puede encontrar en diferentes momentos o etapas, no siempre se puede evitar, pero no significa necesariamente un estado patológico de la institución. No obstante, existen a veces conflictos graves o pueden entrar en escalada y adquirir una magnitud que hace necesario buscar estrategias de intervención. En este sentido, podemos citar a Viscardi (2013: 42) cuando dice que; *“Es preciso también reconocer la violencia que la propia institución muchas veces genera en sus prácticas cotidianas. En aula, en el proceso de aprendizaje, en el espacio colectivo de la escuela. Pues ni el conflicto, ni la violencia provienen únicamente de “afuera”. El sistema educativo, la institución escolar, producen sus propias dinámicas y lógicas que pueden genera excesos de poder por parte de la misma.”*

Esta realidad de los conflictos está directamente relacionada con las culturas y fundamentalmente con el clima institucional.

#### **4.4 - Clima institucional**

Fernández y Asensio (1989) definen el clima institucional como el *“Conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a toda la institución, condicionante, a su vez, de los distintos productos educativos.”* Incluye variables del espacio físico, sociales, culturales, contextuales y personales.

Existen varias conceptualizaciones sobre el clima institucional o escolar en las cuales se toman diferentes variables, pero fundamentalmente siempre está ligado a las percepciones que tiene los actores (internos y externos) acerca de la vida en la escuela, por este motivo resulta un concepto variable, subjetivo y hasta ambigüo, llegar a acuerdos no resulta fácil y a veces no es posible.

D’Angelo y Fernández (2011: 23) sostienen que *“... en la construcción del concepto de **clima escolar** seguimos a CORNEJO REDONDO (2001), quienes lo definen como la “percepción que tienen los sujetos acerca de la relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (aula o centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”. La cuestión de las **percepciones** ocupa, en efecto, un lugar central en la construcción del concepto”*.

Esta postura justifica enfoques metodológicos cualitativos que permitan conocer las percepciones de diferentes actores acerca del clima escolar. Ellas son como tomarle la *“temperatura”* a la institución. Aborda el tema de los conflictos institucionales lleva, casi implícitamente, a considerar la problemática de los climas escolares.

Teresita Francia (2013) define teóricamente el clima escolar *“... como el resultado del conjunto de interacciones que se generan en la tarea educativa cotidiana. Se relaciona con las condiciones organizacionales y con las institucionales ..., tendientes al logro de aprendizajes ... no solo de los alumnos sino de la escuela como institución”*. La tesis de la autora, resultado de

sus investigaciones, vincula clima escolar y aprendizajes, pero no lo hace al modo tradicional de considerar que un buen clima favorece los aprendizajes en el marco de una eficacia escolar, sino que considera lo siguiente: “... el logro de aprendizajes (de múltiples aprendizajes) es **condición esencial** para el logro de un buen clima, porque para sentirse bien en la escuela, para sentir que tiene significado estar allí y por lo tanto, poder establecer buenos vínculos, los ... que concurren a ella tienen que sentir que aprenden y los docentes, que están cumpliendo con su tarea.” (Francia; 2013: 78)

#### 4.5 – Gestión institucional

Francia (2013) refiriéndose a la gestión señala que “*Gestionar es, hacer que las cosas sucedan, dice Blejmar (2006). Decimos, complementando, que es acondicionar el terreno para que sucedan las cosas necesarias de la mejor manera, atendiendo a sus fines.*”

La gestión institucional tiene que ver con el gobierno y la toma de decisiones para el logro de los objetivos educativos y de los mejores aprendizajes de los estudiantes y de todos.

Silvina Gvirtz (2007) en esta misma línea e intentando superar una concepción meramente administrativa y técnica de la gestión, sostiene que una nueva idea de gestión parte de problemáticas institucionales, se plantea objetivos, busca estrategias y actividades para alcanzarlos; teniendo en cuenta que este proceso es complejo, en él intervienen muchas variables y actores, que no es lineal sino espiralado, que tiene marchas y contramarchas, que no se alcanzan los objetivos de forma definitiva y para siempre, y que por lo tanto requiere de revisiones y evaluaciones permanentes.

Existen diferentes estilos de gestión que se clasifican de acuerdo a distintos criterios, pero en las prácticas concretas de la vida institucional, no se dan formas puras sino toda posible combinación entre ellas. El siguiente cuadro muestra algunos estilos.

Estilo de gestión	Características principales
Burocrática	Basada en una lógica racional, reglamentaria, directiva y eficientista.
Democrática	Basada en una lógica participativa y de derechos de todos los actores, procura el involucramiento y la búsqueda de consensos.
Autocrática	Basada en un funcionamiento simple pero de carácter emprendedor y eficaz, con un líder carismático que concentra al grupo.
Familiar	Basada en relaciones de acercamiento afectivo y lealtades personales, las vías de comunicaciones son informales, estilo doméstico.

Cuadro N° 3. Elaboración propia

Francia (2013) en investigaciones realizadas en escuelas de tiempo completo, donde relaciona los modos de gestión con el clima institucional, enuncia tres modos de gestión.

Modos “**plenamente educativos**”, donde la intención en todo momento es educativa, lo más importante es que los estudiantes aprendan, predomina la confianza entre los actores, confianza en el aprendizaje y confianza en los docentes, el director apoya, se reconocen las diferencias de criterios y las cuestiones importantes se discuten.

Modos *“ritualizados”*, donde se reconoce que las cosas se pueden hacer mejor pero se actúa rutinariamente, hay en algunos una carencia de sentido profundo ante la actividad que deben realizar, el clima es de buena convivencia, se da también una falta de concordancia entre el discurso y la acción.

Modo *“paradojal”*, se dan tensiones entre los actores adultos que son reflejos de luchas de poder, el clima es de *“rispidez improductiva”*.

## II - COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA

En este apartado se presentan los diferentes momentos en el proceso de investigación que fueron permitiendo avanzar hacia una profundización y mejor comprensión de la problemática *“... las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan.”* (Vasilachis, 2006:24)

Se explicitan las técnicas cualitativas utilizadas y la fundamentación de las mismas, en sus dos momentos, una primera fase exploratoria y en una segunda fase de focalización y profundización. Asimismo se presenta un primer análisis de los datos a través de una matriz, que conduce a un modelo de análisis donde se priorizan aquellos aspectos que se consideran más relevantes e influyentes en el problema, de manera tal que permita luego visualizar aspectos a tener en cuenta para un plan de mejora.

### 1- Fase 1: Primera colecta de datos

Se realizaron tres entrevistas exploratorias, dos al Director del liceo y una a un integrante del Consejo Directivo, previamente se confeccionaron las pautas de cada una (Anexos 2, 4 y 6).

*“Una entrevista semi-estructurada intenta entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos. Esta entrevista trata de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos ... permiten a los sujetos expresar a otros su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras.”* (Kvale, 2011:34)

De la primera entrevista realizada al Director (Anexo 3), se obtuvieron datos generales del liceo, una visión abarcadora de la institución que permitió una breve recorrida por sus dimensiones. No se desprendió de aquí una problemática para el estudio.

La segunda entrevista, también realizada al Director (Anexo 5), permitió identificar con claridad la problemática punto de partida de nuestra investigación.

La tercera entrevista fue realizada a un integrante del Consejo Directivo (Anexo 7). Se seleccionó esta persona por considerarse un informante calificado, dado que en las entrevistas realizadas al Director en varias oportunidades se refiere a él, es una persona que tiene una presencia permanente en la institución, cumple varias funciones de relevancia y participa con frecuencia en la toma de decisiones.

La técnica de la observación se realizó desde la primera visita al liceo y luego acompañó todo el proceso. Se observó la estructura edilicia, los diferentes espacios, aulas, laboratorios, patios, cantina, comedor, oficinas, sala de profesores y otros espacios. También se observaron los movimientos de las personas en el cumplimiento de sus funciones, las interacciones entre los actores, fundamentalmente el trato con los estudiantes.

Se analizaron los siguientes documentos: reglamento de disciplina de la institución, cronograma de actividades del 2013, organigrama institucional, se visitó la página web del liceo. Se observó

el sistema informático del liceo e-college. Al respecto cabe destacar que para la obtención de documentación hubo que reiterar la solicitud en varias oportunidades y que se pidieron otros documentos a los que no se pudo acceder; como ser, actas de reuniones o de coordinaciones, descripción de cargos, estatutos y reglamentos internos, proyecto de centro.

## 2 – Matriz de análisis

Dimensiones				Sectores Actores	Temas
Organizacional	Pedagógico - Didáctica	Administrativa	Comunitaria		
<p>“Hay problemas en cuanto a una cantidad de normas que hay que cumplir” (EE1 p. 2) “Había una mala gestión en cuanto a conceder becas a discreción, el sesenta por ciento estaban becados.” (EE1 p. 2)</p> <p>“... entramos a la institución porque estaba en crisis de todo tipo pero principalmente económica.” (EE3 p. 1)</p> <p>“En principio sacarlo a flote porque si no ya se hubiera cerrado el año pasado en julio cuando había que pagar los aguinaldos, entramos poniendo un poco de dinero” (EE3 p. 2)</p> <p>“... tenemos docentes muy vocacionales ... muy comprometidos con el proyecto institucional, ... que realmente colaboran con la gestión.” (EE1 p. 3)</p> <p>“... tenemos una psicopedagoga que trabaja mucho en aula porque le hemos dado esas potestades y tenemos también una psicóloga.” (EE1 p. 3)</p> <p>“... tenemos una secretaria y adscripta que cumple las dos funciones.” (EE1 p 2)</p> <p>“El espacio adolescente acá lo damos como educación sexual entonces tienen un espacio ... la psicopedagoga usurpa sus horas para trabajar cuestiones que tienen que ver con los valores.” (EE1 p3)</p> <p>“Quienes gerencian todo eso son los directivos uno que es profesor de historia otra que es profesora de matemática y dos actores que están en la parte de voluntariado.” (EE1 p. 8)</p>		<p>“El año pasado fue un año un poco de crisis que el liceo no podía afrontar” (EE1 p. 2)</p> <p>“... el edificio del liceo no estaba habilitado, caduca su habilitación y hay que empezar a tramitar una nueva habilitación.” (EE1 P. 2)</p> <p>“Tenemos poco lugar de recreamiento, no hay lugares para reuniones ... y bueno ehh creo que la infraestructura es lo que estamos modificando la capacidad del baño, la accesibilidad, un laboratorio ... Estamos trabajando enfáticamente en sala de profesores que era una porquería ...” (EE1 p. 5)</p> <p>“Se requiere una cantidad de inversión que la patronal no podía cumplir ...” (EE1 p. 2)</p>		<p>Dirección</p> <p>Consejo Directivo</p> <p>Docentes</p> <p>Equipo Técnico</p> <p>Secretaria Adscripta</p> <p>Estudiantes</p>	<p>Infraestructura</p> <p>Habilitación</p> <p>Económico</p> <p>Permanencia y continuidad del liceo</p> <p>Multiplicidad de funciones</p>

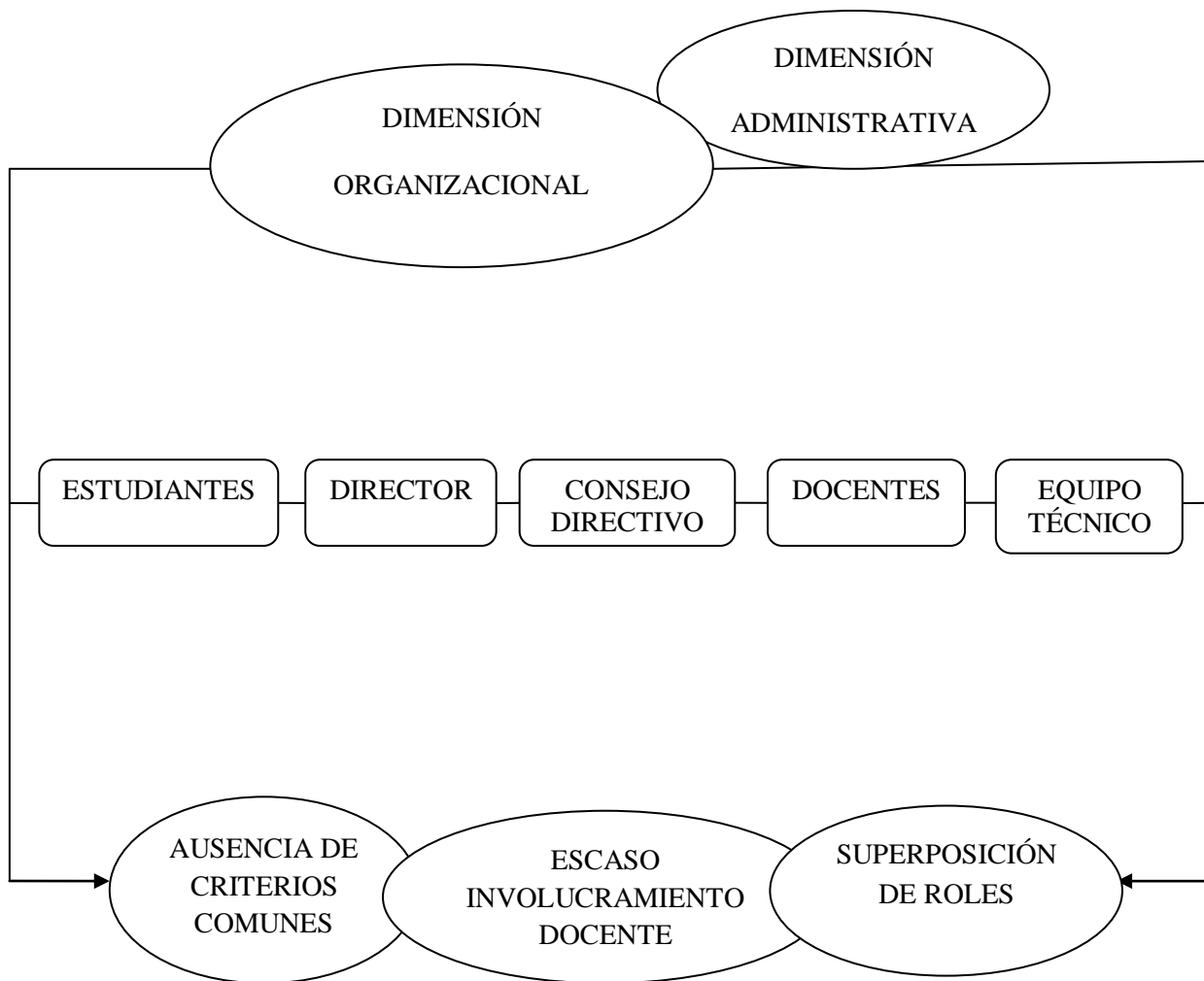
<p>“Sin entrar a una gestión burocrática creo que estamos siendo un poco más abiertos a habilitar canales y espacios de comunicación, a consensuar una serie de medidas con la familia, con la gente y la dirección” (EE1 p. 6)</p> <p>“... las primeras coordinaciones son reuniones de acuerdo” (EE1 p. 6)</p> <p>“... me quedé pensando en que algunos problemas en realidad hay ... un problema con un grupo de tercer año que está ahora actuando el CAP ... es un problema de relacionamiento” (EE2 p. 1)</p> <p>“Me preocupa porque es el grupo de tercer año y el año que viene van a ser los referentes” (EE2 p. 8)</p> <p>“ ... hay en todos los grupos alguien de gestión lo que nos permite saber qué está ocurriendo, por ejemplo X está en segundo.” (EE2 p. 6)</p> <p>“ ... lo que hicimos fue ajustarnos a la norma por entender que la norma era más eficiente que nosotros.” (EE2 p. 11)</p> <p>“ ... los de gestión vemos todo, el docente tiene restricciones, los padres también, los alumnos también, nosotros vemos todo” (EE2 p. 5)</p> <p>“... le pedí a la psicóloga que haga un trabajo con los padres que plantearon las quejas ... le pedimos a una docente ... de filosofía que está haciendo la carrera de psicopedagogía” (EE2 p. 9)</p> <p>“Yo soy el más multifunción, extra oficialmente soy el subdirector, pero formalmente no.” (EE3 P. 1)</p> <p>“...Le pasamos al Director una especie de minuta cosas que nos gustaría que debería cambiar, que va con nuestra forma de ver la institución.” (EE3 p. 2)</p> <p>“ ... acá todos tenemos clase menos el director y si se rompe algo también lo arreglamos ” (EE3 p. 7)</p> <p>“Me parece que le quita seriedad, eso de que el director esté sacando las fotocopias.” (EE3 p. 7)</p>	<p>“... yo les pregunté cuál eran los mecanismos que estaban dando éxito desde el punto de vista didáctico” (EE2 p. 6)</p> <p>“Algunos docentes que son estrictos y preparan mucho sus clases porque ahí está una de las patas de este conflicto ... ellos hablan de bajo rendimiento” (EE2 p. 6)</p>		<p>“ ... el programa nuevo que nos brindó mucha ayuda ... las notas y el padre las pude ver on line y eso también es control porque el padre pude ver momento a momento lo que estamos viviendo.” (EE1 p. 4)</p> <p>“Los padres tienen con nosotros una comunicación muy fluida diariamente por teléfono ... ” (EE1 P. 7)</p> <p>“ ... solo se pueden comunicar con los alumnos a través del foro, ellos pasan la información y es el personal de gestión quien se comunica con los padres, no el docente.” (EE2 p. 5)</p>	<p>Consejo Directivo</p> <p>Estudiantes</p> <p>Dirección</p> <p>Consejo Directivo</p> <p>Docentes</p> <p>Equipo técnico</p> <p>Estudiantes</p> <p>Padres</p> <p>Docentes</p> <p>Consejo Directivo</p>	<p>Visión panóptica</p> <p>Estilo de gestión</p> <p>Involucramiento docente</p> <p>Acuerdos institucionales</p> <p>Valores</p> <p>Estilo de gestión</p> <p>Control</p> <p>Visión panóptica</p> <p>Gestión burocrática</p> <p>Sistema de comunicación</p> <p>Estrategias docentes</p> <p>Involucramiento docente</p> <p>Superposición de funciones</p> <p>Estrategias docentes</p>
--	---	--	--	---	---

Cuadro N° 4

### 3 - Modelo de análisis

El modelo de análisis fue construido en base a la matriz expuesta. El problema central surge de la demanda de las autoridades y se definió como un problema de relacionamiento entre estudiantes del grupo de tercer año. Si bien es un problema que se visualiza en un grupo determinado, trasciende a él e involucra a otros sectores y actores institucionales, de tal manera que se constituye en un tema de carácter organizacional con fuertes implicancias en la dimensión administrativa. Como temas vinculados a la problemática, entre otros, se destacaron por su mayor gravitación; la ausencia de criterios comunes entre los adultos para abordar la situación, el escaso involucramiento docente en la generación de propuestas alternativas que apunten a la solución y la superposición de roles y funciones entre varios actores institucionales que genera confusión y desorientación.

PROBLEMA: Relacionamiento entre estudiantes de tercer año.



Cuadro N° 5

#### **4 - Fase 2: Segunda colecta de datos**

En esta fase se diseñaron y aplicaron otras técnicas cualitativas de investigación a otros actores, de manera tal de habilitar otras voces y perspectivas, teniendo claro que ningún método puede captar todas las variaciones posibles de experiencias humanas (Denzin & Lincoln, 2012), por lo tanto los investigadores deben buscar siempre otros modos que permitan la ampliación de la comprensión del fenómeno que estudian.

*“No existe una verdad interpretativa única ... existen múltiples comunidades interpretativas, cada una con sus propios criterios para evaluar las interpretaciones.”* (Denzin & Lincoln, 2012:91).

Se realizaron tres entrevistas semi-estructuradas y un Focus Group con estudiantes del grupo de tercer año. Para cada técnica se realizaron previamente las pautas correspondientes (Anexos 8, 10, 12 y 14).

Una entrevista fue realizada a la Adscripta (Anexo 9), se eligió este actor dado que la función del adscripto en un liceo es de fundamental importancia por su cercanía con los estudiantes, los profesores y las autoridades, además en las entrevistas exploratorias se refieren a ella, se hace referencia a su función y buen desempeño en varias oportunidades, es un actor de permanencia en el liceo y cumple también el rol de Secretaria, Profesora de Literatura, de Idioma Español en primero y de Espacio Curricular Abierto (ECA).

Otra entrevista se realizó a integrantes del Equipo Técnico del liceo, Psicóloga y Psicopedagoga (Anexo 11) se les aplicó una entrevista conjunta. Fueron seleccionadas por los cometidos que posee un equipo de esta naturaleza en la institución, porque las autoridades se refieren a ella en varias oportunidades y porque se señala que intervienen en casos de conflictos y específicamente en el caso de tercer año. También se realizó otra entrevista a un docente de tercer año (Anexo 13), que fue seleccionado al azar.

El Focus Group, se realizó con los estudiantes de tercer año (Anexo 14), asistieron ese día 13 jóvenes, 6 niñas y 7 varones. Se eligió esta técnica cualitativa, porque es una herramienta rica para conocer en mayor profundidad las percepciones, significados y sentidos que dan los involucrados a la situación *“... se vuelve un instrumento pertinente para analizar estos aspectos porque es particularmente útil para explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones; o sea no solo lo que la gente piensa, sino también cómo y por qué lo hace”*. (Kornblit y otros, 2009:144) Esta técnica permitió mantener un contacto cara a cara con los estudiantes, propiciar un diálogo y observar las relaciones entre ellos. Permitted observar también, la construcción natural del discurso en la interacción de los participantes; hacer descripciones detalladas y conocer la problemática desde la perspectiva de los estudiantes, así como sus interpretaciones, sentidos, expectativas y posibilidades de arribo a soluciones. Esta técnica resulta coherente con una concepción epistemológica del conocimiento como construcción contextual, interrelacional, conversacional y narrativa (Kvale, 2011).

#### **5 - Análisis de los datos**

En este apartado se parte de la problemática inicial indicada en el modelo e intentamos una profundización en la comprensión con los aportes de los nuevos datos brindados en la segunda colecta de datos. A partir de los temas relevantes y recurrentes percibidos desde los diferentes actores se definieron tres categorías de análisis relacionadas con el tema problema inicial.

Ellas son: Estilo de gestión institucional. Involucramiento y visión del docente. Abordaje de conflictos.

## 5.1 - Estilo de gestión institucional

En este punto se analiza fundamentalmente el rol del Director y del Consejo Directivo. El Director como tal es nuevo en la institución, desde el año pasado cuando asumieron los nuevos dueños, anteriormente cumplía funciones de profesor.

El Director se refiere a la gestión anterior como mala, tanto desde el punto de vista de la administración económica como desde el punto de vista de la convocatoria y retención de estudiantes, considera que a partir de su presencia se han dado cambios, se pasó a una gestión más eficiente, que está abierta a la comunicación con docentes y familia, que ordenó algunas cuestiones pero que no se define como burocrática.

*“En este local yo soy el director antes era la profesora AS, en el primer año hubo todo un tema en cuanto de la decisión de la S.R.L. de rescindir el contrato con ella y se me solicita a mí que pase a ser Director. Yo era profesor de Ciencias Físicas y de Química...” (EE1 p.1)*

*“... en principio cuando yo entré era un compañero más y mi idea era trabajar desde el punto de vista de los docentes, eso habilitó a un submundo de los docentes que estaban en discrepancias con ciertas cosas y generaban conflictos que talaban laaa ... Las primeras charlas con los nuevos patrones ellos me decían vos tenés que tener tus tiempos y tus espacios y no atender todo a lo loco con esa urgencia que no puede esperar nada, ... Sin entrar a una gestión burocrática creo que estamos siendo un poco más abiertos a habilitar canales y espacios de comunicación, a consensuar una serie de medidas con la familia, con la gente y la dirección ... ”. . (EE1 p.6)*

Más adelante aparecen otros rasgos de la gestión que entran en contradicción con el señalado anteriormente manifestados por el mismo Director *“ ... lo que hicimos fue ajustarnos a la norma por entender que la norma era más eficiente que nosotros.” (EE2 p. 11)*, característica propia de una gestión racional y burocrática.

En varios pasajes de entrevistas el Director hace referencia al Consejo Directivo, a las funciones que desempeñan sus miembros, pero particularmente se refiere a uno con quien comparten momentos de trabajo y toman decisiones. El Director lo menciona como coordinador académico del currículum en español. Entrevistado este integrante del Consejo Directivo, se define como Subdirector, *“ ... soy el más multifunción porque tengo además dos grupos de clase y soy extra oficialmente soy el subdirector, pero formalmente no, porque hay una contradicción en la ordenanza 14 porque cuando vino el oficio le contestaron al Director que no se podía porque no soy egresado. En realidad en los hechos soy pero formalmente no. Estoy metido en todos los temas.” (EE3 p.1)*

Otros actores institucionales, como la psicóloga, los docentes, la adscripta, la psicopedagoga y los estudiantes, también lo definen como Subdirector o tienen dudas al respecto. Una entrevistada refiriéndose a con quiénes trabaja con mayor frecuencia dice *“Yo con el director y con quien creo que en este momento ... el cargo formal es de subdirector.” (E N° 5 p.2)*

Los estudiantes al referirse a la misma persona, dicen *“... es adscripto, director y dueño ... son 5 socios.” (Focus Group p. 4)*. El mismo integrante del Consejo cuando se lo entrevista dice *“Estoy en tres lugares” (E N° 3 p.3)*, manifiesta que eso lo hace sentir incómodo y tener claro que no es lo mejor, no obstante esta situación persiste *“... ahora quiero zafar, porque no está bueno estar en ese camino intermedio y a mí no es la situación que me esté haciendo sentir más cómodo” (E N° 3 p.5)*. Claramente aparece una falta de claridad y confusión en los roles y funciones, lo que genera incertidumbre y desorientación a la hora de recurrir a los referentes institucionales que corresponde.

La incidencia del Consejo Directivo, o al menos de alguno de sus integrantes, sobre las actuaciones del Director parece ser fuerte y en algunos temas hasta queda excluido.

*“Tenemos repartido el socio activo soy yo los otros no figuran como socios activos, otro se ocupa de la parte administrativa y en general las decisiones las tomamos básicamente entre 3. El administrador y yo, y también el profesor de historia”* (E N° 3 p.2)

*“Le pasamos al Director una especie de minuta cosas que nos gustaría que debería cambiar, que va más con nuestra forma de ver la institución, por ejemplo no está bueno que el Director se esté ocupando todo el tiempo de las fotocopias, de las cosas cotidianas, para eso estamos nosotros.”* (E N° 3 P.2)

*“... se tiene que ocupar de la habilitación y las cosas que te nombré y cosas que sean importantes para la institución, que se siente a maquinara.”* (E N° 3 P.7)

*“Cuando vemos que hay cosas que no están bien resueltas, como esto es muy chiquito siempre hay cosas que se ven, alguno las ve ... a veces le digo y cuando vemos que sigue le decimos en lo que estamos en desacuerdo, no solo le decimos en lo que estamos en desacuerdo porque tiene aspectos muy positivos el director, le decimos cosas, por ejemplo cosas de que con un alumno es más condescendiente que con otros, que tiene reacciones brutas.”* (E N° 3 p.5)

*“ ... no resuelvo solo pero, si resuelvo él no me dice nada, pero no sé si no me dice porque está de acuerdo o porque soy parte de la Comisión Directiva, otra cosa que le pedimos para el año que viene es que tiene que estar todos los días presente.”* (E N° 3 p.6)

*“ ... hay un grupo de gente que no tiene mucha buena onda con el director y había o hay no sé cómo decirlo, hay subgrupos, algunos se han ido otros quedan.”* (E N° 3 p.4)

Se puede interpretar esta situación como una lucha de poderes por posiciones jerárquicas y que se manifiestan también como “micropoderes” que se dan en la vida cotidiana del centro, un poder que no se ejerce solo desde las investiduras formales, sino que circula en varios actores en la situación de una multiplicidad de funciones que algunos cumplen. En el marco de la concepción foucaultiana se puede hablar de relaciones de poder donde el mismo no se posee sino que circula, haciéndose y rehaciéndose siempre, se trata de una relación de fuerzas entre acciones y sujetos. Es un poder íntimamente vinculado al saber, un poder que construye saber, saber hacer, saber actuar, saber decir, puesto claramente de manifiesto cuando al Director se le indica qué debe hacer, cómo debe actuar. Cabe preguntarse aquí ¿Qué fuerzas subyacentes están interviniendo en esta lucha?, ¿Cuáles son los efectos que producen en la institución?, ¿Qué saberes se construyen y se transmiten?

En la misma línea interpretativa se puede hablar de una gestión con un fuerte dispositivo panóptico<sup>2</sup> y fantasías de control, así lo dice el Director refiriéndose al sistema de comunicación informatizado que tiene el liceo, *“ ... los de gestión vemos todo, el docente tiene restricciones, los padres también, los alumnos también, nosotros vemos todo”* (EE2 p. 5)

*“ ... hay en todos los grupos alguien de gestión lo que nos permite saber qué está ocurriendo, por ejemplo X está en segundo.”* (EE2 p. 6)

*“Quienes gerencian todo eso son los directivos uno que es profesor de historia, otra que es profesora de matemática y dos actores que están en la parte de voluntariado.”* (EE1 p. 8)

---

<sup>2</sup> El panóptico es un edificio en forma de anillo con una torre en el centro y celdas dispuestas a su alrededor, en cada celda hay un prisionero y en la torre un vigilante. Desde la torre el vigilante ve a los prisioneros pero estos no lo ven él, todo lo que las personas hacen es visto por el vigilantes, todo lo ve. Esta estructura ideada por Bentham podía utilizarse para todo tipo de instituciones, es un tipo de poder que vigila, controla y corrige presente en la sociedad y en las instituciones de diferentes maneras.

Existe un fuerte dispositivo de control que se manifiesta en los discursos y que entra en contradicción con otras manifestaciones, de esta manera parece no existir plena consciencia de lo que esto significa y mucho menos de cómo puede estar incidiendo en los conflictos institucionales.

## 5.2 – Involucramiento y visión del docente

En esta categoría nos referimos a los espacios de intervención docente, participación o toma de decisiones en asuntos que tienen que ver con su rol, no solo a nivel de aula sino institucional.

Para lograr participación y acuerdos a nivel institucional, la coordinación de centro es el espacio privilegiado. En este liceo se realiza los sábados en horario de la mañana, uno cada tres, esto hace que para el año se prevean 7 coordinaciones (Anexo 16). En ellas se buscan acuerdos según el Director, aunque también parece dejarse entrever cierta forma de intolerancia que llevó en una oportunidad a la renuncia de una docente.

*“ ... las primeras coordinaciones de centros son reuniones de acuerdo, por ejemplo no poner más de un escrito por día, no avanzar en los contenidos en las épocas de parcial ... se dio un caso de una profesora muy querida por mí que no atendió al acuerdo ... ante la discrepancia la profesora renuncia.”* (EE 1 p.6)

Registran los acuerdos, pero a la vez señala que hacen pocos registros, lo que podría estar indicando pocos acuerdos. Al respecto se solicitó al Director, en varias oportunidades, actas de coordinaciones que no fueron proporcionadas. *“Si capaz que la parte del registro es un poco general cuando hay acuerdo lo dejamos bien documentado pero en general no hacemos un registro detallado.”* (EE 1 p.6)

En cuanto a la opinión que se tiene de los docentes el Director,

*“ ... yo te digo que son vocacionales, hay mucha receptividad por ejemplo en la puesta en marcha de la plataforma web hubo que capacitar a los docentes para que la usen, se pone en marcha en el boletín de marzo abril pero la habíamos trabajado desde el comienzo de año y las cuestiones de normativas.”* (EE 1p.7)

*“El docente siempre está a disposición cuando el padre quiere consultar algo y el docente lo atiende.”* (EE 1 p.7)

*“ ... tenemos docentes muy vocacionales, no ... un plantel docente con promedio de edad que no pasa de los 30 años, muy comprometidos con el proyecto institucional, muy vocacionales y este ... que realmente colaboran con la gestión.”* (EE 1 p.3)

Sin embargo también aparece una especie de inercia y falta de involucramiento docente dejando actuar al Director o siguiendo sus pautas,

*“ ... propuestas no hubo, algunos docentes se comprometieron y empezaron a dar apoyo a la dirección atacando problemas puntualmente, pero no una propuesta consensual de vamos a hacer tal cosa ... eso no, hubo un planeo de la dirección y ellos se sumaron”* (EE 2 pp. 7-8)

En cambio un integrante del Consejo Directivo opina que, *“en el profesorado yo creo que tenemos carencias y aspectos positivos, carencias ... gente muy joven en su mayoría y con poca formación docente porque los de inglés son estudiantes que lo hacen como para terminar sus carreras cuando se reciben los perdés, en general pasa en la parte de inglés”* (EE 3p.4) *“ ... acá hay gente muy valiosa, le dimos camperas abrigadas a los profesores de mayor antigüedad, hay gente que pierde plata trabajando acá pero viene porque debe estar feliz ... hay gente que en otros lados hace paro pero acá no ...”* (EE 3 p.7)

La diferenciación de los profesores de ambas propuestas curriculares (inglés-español) es un tema que aparece en reiteradas oportunidades, pero de diferente manera en los distintos actores. El Director dice valorar positivamente ambos cuerpos de profesorado, pero señala que lo principal es el currículum en español, éste es el que mantiene el liceo abierto, el de inglés es el que le da prestigio a nivel externo con exámenes internacionales, es el que convoca a los padres de los estudiantes.

*La parte de Inglés, siempre saben que la parte oficial es la que mantiene el liceo abierto, el liceo es primero liceo oficial y bilingüe después, nos regimos por la normativa nacional vigente el REPAG pero por ejemplo me pasó en las reuniones de profesores donde 13 tienen que decidir, ellos saben que escuchamos su opinión pero que no tienen voto, dejamos que ellos emitan un juicio separado pero el que valga es el oficial.* (EE 2 p.13)

Según el Director esta situación no genera conflictos “ ... ya está aceptado en esa diferencia y respeto por la parte oficial, que lo oficial está primero porque el liceo es primero habilitado.” (EER 2 p. 7)

“ ... cuando un alumno presenta cansancio o estrés lo primero que hacemos es extirparle las materias de inglés nunca las curriculares salvo por tolerancia ... cuando hay certificados médicos el alumno exonera las materias de inglés y se respeta porque meto en el medio a un profesional.” (EE 2 p. 7)

Otros actores en cambio notan una sustancial diferencia entre ambos tipos de docentes, en su trayectoria, experiencia y fundamentalmente en la formación, lo que estaría marcando un quiebre o una fragmentación de la institución en dos.

*“Los profesores de inglés no tiene formación en didáctica yo por ejemplo en mi carrera tengo años de formación en didáctica de la matemática, didáctica de la lengua, didáctica de las ciencias sociales, hay una necesidad de que el director por lo menos domine el inglés ... por lo menos ... para poder hablar de lo mismo con los docentes que están debajo de él.”* (E N° 5 p.4)

Esta crítica llega incluso al Director y al Consejo Directivo

*“Hay una cosa que es una falla el director no está involucrado en la parte de inglés, no hablan inglés si quiera ... Es que en este momento nadie del personal de gestión salvo C habla inglés, ... no puede ser que en un colegio bilingüe nadie de la gestión hable inglés, en primaria no es así, en primaria recibimos muchos extranjeros y se les muestra la propuesta educativa, no podés no saber decir el nombre del colegio, como se pronuncia, es una cosa que no puede ser. Cuando apareció la adscripta a mí me apareció perfecta, salvo que no habla inglés.”* (E N° 5. P.4)

En definitiva el grado de involucramiento docente parece ser variado dependiendo de las circunstancia y de las habilitaciones que el equipo de gestión le otorgue. No obstante algunos docentes intervienen directamente con los estudiantes en cuestiones de conflictos, pero habría que ver si las autoridades avalan realmente esta intervención. El posicionamiento y la separación entre los docentes del currículum español y los del currículum en inglés, estaría dividiendo la institución y dificultando cualquier forma de lograr acuerdos de manera integradora, holística, coherente y duraderos.

### **5.3 - Abordaje de conflictos**

Los conflictos institucionales en una primera instancia son negados, minimizados o manifestados con eufemismo *“Convivimos con problemáticas diariamente, pero te puedo decir que se han resuelto, las del edificio se están solucionando”*(EE 1 p.5) *“Son puntuales, a uno se le pegó en la mano el IPod del otro ahora hablamos con la mamá... No hay problemas de conductas si hay correctivos de conducta, dejamos de usar la sanción observación y pusimos un libro de amonestaciones”* (EE 1 p.7)

En algunas situaciones el Director convoca al CAP, el mismo tenía hasta el año pasado entre sus integrantes a uno de los docentes que hoy integra el Consejo Directivo.

Más adelante aparece el problema que es punto de partida de nuestro diagnóstico, el Director se refiere al problema de relacionamiento entre estudiantes de tercer año, *“... me quedé pensando en que algunos problemas en realidad hay ... un problema con un grupo de tercer año que está ahora actuando el CAP ... es un problema de relacionamiento ... nada pero que afecta a todos, porque el problema de relacionamiento hace que el grupo funcione mal y hace a una apatía y a una falta de motivación y a un bajo rendimiento escolar o sea que todo está ligado por un mismo problema no ...”* (EE2 p. 1)

También lo hacen otros actores, un integrante del Consejo Directivo *“Algunos temas Bullying en los que terminó actuando el CAP, con un grupo que estuvo difícil que ya estaba difícil desde el año pasado”* (EE3 p. 5)

Una adscripta *“Tercero es un grupos de 14 alumnos que tienen problemas de relacionamiento desde la escuela que nunca fueron resueltos, y de las familias padres separados madres medicadas y ellos mismos ya se saben y se creen los peores del liceo, hemos hecho trabajos con los docentes pero ...”* (E N° 4 p.2)

Un docente *“Son problemas manejables ... da la impresión de que no se llevan bien entre ellos, cada vez que surge un problema vamos y tratamos.”* (E N° 6 p. 3)

El Equipo Técnico *“En tercero pasa que los mejores alumnos se van y en cuarto quedan los rezagados ... El fuerte del colegio es 1ro y 2do, porque el enganche para que se queden es terminar el diploma internacional de inglés”* (E N° 5 p.4)

Hasta los propios estudiantes de tercer año *“Somos muy desordenados, muy hiperactivos.”* (Focus Group p.2)

En cuanto a intervenciones, lo han hecho las autoridades, docentes del grupo, la adscripta y el Equipo Técnico, con distintos resultados y distintas percepciones fundamentalmente por parte de los estudiantes.

El Equipo Técnico:

*“Hacemos intervenciones muy breves ... este es un colegio que tiene un horario muy extenso y yo necesito espacio áulico”* (E N° 5 p.2)

*“La psicopedagogía institucional se acerca más al trabajo con el docente que con el alumno propiamente dicho.”*(E N° 5 p.1)

En entrevista con la Adscripta señala que *“Hay docentes que ya son viejos en la institución y piensan que ya no hay nada que se pueda hacer para cambiar después está el docente que es nuevo, por ejemplo con una profesora de educación sexual hicimos una actividad sobre las fortalezas del grupo para pensar en cómo ellos se veían y cómo los veíamos nosotros y estuvo bueno porque nos involucramos nosotros también, ese trabajo se hizo solo con las nenas, después la psicóloga y la psicopedagoga hicieron otro trabajo con el grupo por un problema puntual que hubo, a su vez la dirección lo que hizo fue un CAP ahí yo sentí como cierta contradicción porque entre un trabajo y otro no sentí que fuéramos unidos los docentes con la*

*dirección, que a su vez hubo cierta contradicción también porque el CAP citó a los alumnos involucrados y las familias pero no hubo resolución ninguna.” (E N°4 p,2)*

Refiriéndose a la resolución del CAP dice el Director, *“Recién me lo acaban de dar la resolución, ya hubo un CAP antes para ese grupo para una chiquilina que se robó un Ipod ... son las cosas que pasan en ese grupo que tiñen todo y yo tomé una medida pedagógica que fue al principio reñido y refunfuñando con algunos colegas de la gestión y después todos me entendieron como la gurisa no tuvo una falta disciplinaria más y además no plantea un desajuste ... el CAP me asesoró que la echara, yo no le eché y ese fue el punto de discordia ... cortaron grueso...” (EE 2 p.12)*

Esta situación originada en otra intervención del CAP, cuando el Director no resuelve lo que ese consejo asesoró, generó disconformidad y molestias en alguno de los integrantes. De esta manera da la impresión de no resolución del conflicto y de desconfianza, que es percibido por todos como obstaculizador para el cierre del proceso de una manera educativa.

En cuanto a los resultados, parece haberse dado una demora en el tiempo que deja el tema sin resolución, los actores no tienen claro quién debe tomar las decisiones y dar por cerrado el tema.

*“No hay resolución todavía, no se resolvió, en la reunión de evaluación el director pidió que con cada problema si hay un inconveniente vengan y regístrenlo.” (E N° 4 p.3)*

*“ ... por lo que leí el CAP asesora al Consejo Directivo ... en cuanto a la problemática de tercero no es tan fácil resolver porque dentro del Consejo Directivo hay opiniones que van por lados diferentes una va por un camino otra va por otro ... ahí se complica al momento de tomar una decisión.” (E N° 4 p.3)*

Sumamente importante es la percepción que tienen los estudiantes acerca de sus conflictos y de las intervenciones que hacen los adultos dejándolo sin resolver y dando a los estudiantes la imagen de que ellos no son tenidos en cuenta.

*“ ... a veces peleamos, pero no pasamos todo el día peleando ... tenemos mucho estrés ... nos gustaría ir a un paseo ... nunca nos llevan a ningún lado ... acá como que nos odian (nena) ... a otros grupos si los llevan a nosotros no porque piensan que somos conflictivos, inquietos, desordenados y si no nos llevan cómo van a saber si somos así ... queremos cambiar (niña).” (Focus Group p.2)*

*“ ... se las agarraron con nosotros y ahora no se puede solucionar.” (Focus Group p.3)*

*“Se meten en nuestras vidas ... no hay confianza en nosotros.” (Focus Group p.3)*

*“ ... algunos profesores nos dicen que no somos el grupo adecuado.” (Focus Group p.3)*

*“Nos comparan con los de primero.” (Focus Group p.3)*

*“Se meten en nuestras vidas fuera del liceo.” (Focus Group p.4)*

*“ ... que no te juzguen por un acto, que te acepten si querés cambiar”. (Focus Group p.4)*

*“Nos gustaría que hicieran actividades para que se junte más el liceo ... dijeron que lo iban a hacer una dormida, y nunca lo hicieron ... nos dicen cosas y no las hacen que iba a venir la psicopedagoga y nunca vinieron.” (Focus Group p.4)*

Los estudiantes perciben que no son atendidos, ni escuchados, ni queridos, ni aceptados, ni respetados, ni valorados, que no confían en ellos, que se les hace promesas que no se cumplen.

A su vez también señalan como les gustaría que fuera la relación y la vida en el liceo.

Estas percepciones encontradas, que responden a diferentes intereses y posiciones generan desconfianza, inseguridad, incertidumbre y desmotivación en los estudiantes, lo que no favorece la producción de los cambios por todos anhelados.

### III - IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES

#### 1- Niveles y lógicas en juego

Luego de la segunda colecta de datos, se utilizó la técnica del “iceberg” (Vandenberghe y Staessens, 1991) como un dispositivo de análisis que permite identificar las lógicas de funcionamiento institucional e ir profundizando desde los elementos visibles y explícitos, hasta los valores y supuestos implícitos que fundamentan la cultura institucional. A la manera del iceberg lo visible y manifiesto, constituye una mínima parte del todo, que se fundamenta en lo profundo, más amplio y arraigado; lo que hace difícil su conocimiento y mucho más su transformación. Se busca una mirada más allá de lo aparente y manifiesto, que permita resignificar la cultura institucional en una real comprensión.

Esta técnica del iceberg se desarrolla en tres niveles:

**Lo visible;** lo que se dice, lo manifiesto (entrevistas, focus group), lo que se ve, lo tangible (observaciones, documentos), lo que aparece claramente al observador externo.

**Las prioridades;** hace referencia a las regularidades, costumbres, rituales, comportamientos, formas de comunicación que constituyen las prácticas de la vida escolar y que ponen de manifiesto lo que se considera relevante en la institución.

**Los elementos nucleadores;** valores, supuestos, principios, teorías implícitas, ideologías, modelos mentales, que constituyen el fundamento profundo de la cultura institucional.

En esta investigación fue posible identificar los siguientes elementos visibles:

- La preocupación por el mejoramiento del edificio por parte de las autoridades.
- El conflicto entre estudiantes.
- Intervención del CAP, docentes y Equipo Técnico en casos de conflicto.
- La superposición de funciones de varios actores.
- El sistema de comunicación informática.
- La propuesta de un currículum en inglés.
- Número reducido de estudiantes.
- Atención a la diversidad.
- Pocas referencias a los aprendizajes de los estudiantes.
- Los lenguajes y conceptos utilizados por las autoridades son poco profesionales.

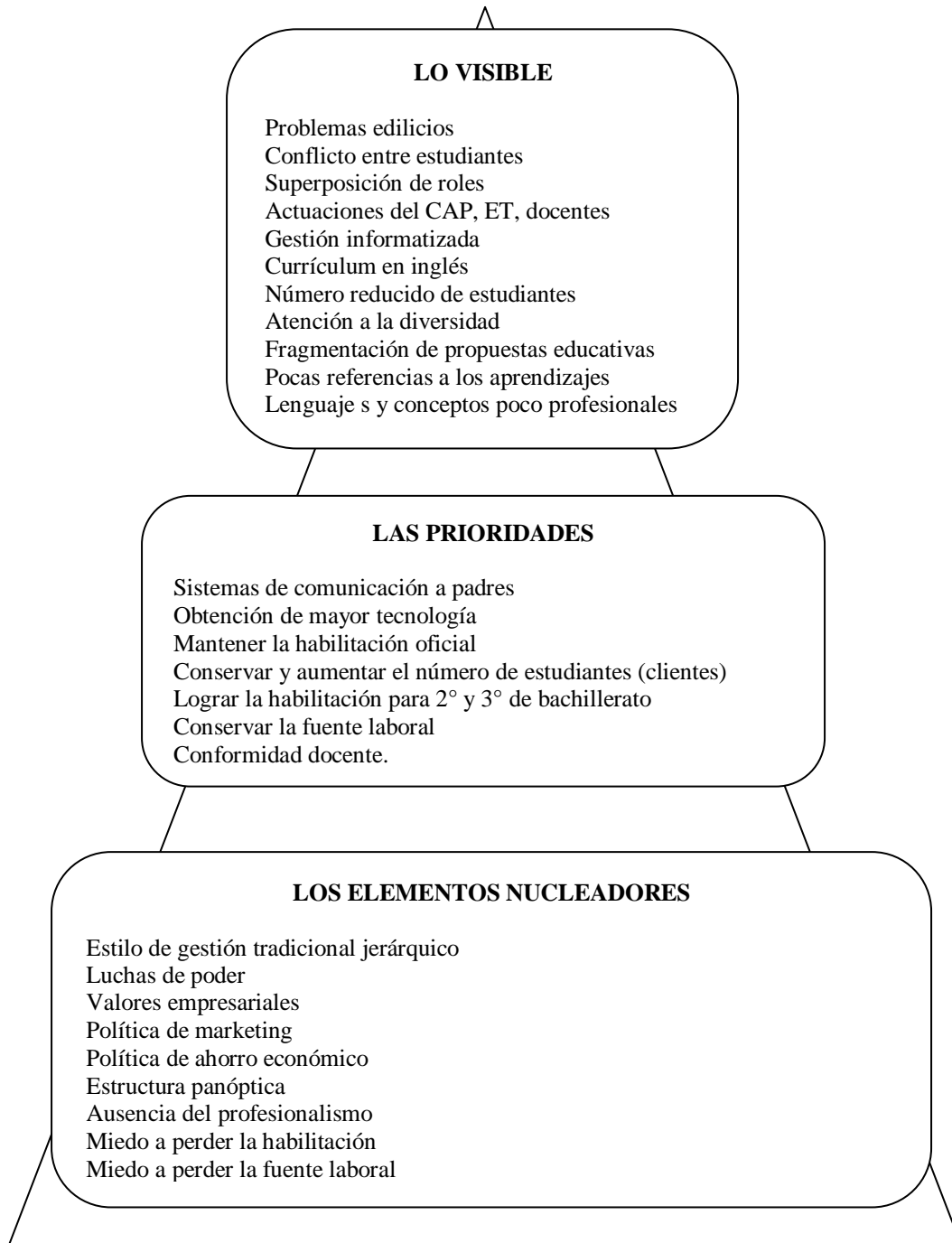
Como prioridades se destaca:

- El sistema de comunicación informatizado por el cual se informa a estudiantes, docentes y fundamentalmente las autoridades se comunican con los padres.
- La preocupación por obtener mayor tecnología.
- Mantener la habilitación oficial.
- Sostener la institución que es fuente laboral.
- Aumentar su alumnado, gestionar la habilitación de segundo y tercer año de bachillerato.
- Interés por lograr la conformidad de los docentes en el ámbito de trabajo.

Los elementos nucleadores son:

- Modelo de gestión tradicional y jerárquico en el que se dan luchas de poder entre autoridades.

- Los valores que predominan son de carácter empresarial.
- Estructura panóptica que todo lo ve.
- Una lógica de marketing y de ahorro económico.
- Temor a perder la institución, que deje de ser rentable, esto tiñe todas las acciones.
- Ausencia de profesionalism



Cuadro N° 6. Elaboración propia.

## 2- Aproximación diagnóstica

De acuerdo a los datos recogidos y a los análisis realizados podemos señalar algunas fortalezas institucionales que será necesario priorizar y potenciar a la hora de pensar un plan de mejora, así como debilidades o aspectos a tener en cuenta que pueden estar actuando como obstaculizadores para el proceso de transformación.

<b>FORTALEZAS</b>	<b>DEBILIDADES</b>
Buen nivel académico de inglés	Estructura edilicia
Acreditación internacional por exámenes de inglés	Problemas económicos
Grupos reducidos	Conflictos no resueltos
Atención a la diversidad	Docentes de inglés con escasa formación pedagógica
Consejo Directivo nuevo e impulsor	Centralidad de la información
Compromiso y gestión de la adscripción	Circulación de la información
Apoyo académico para estudiantes con dificultades.	Habilitación comprometida
Espacios extracurriculares	Superposición de roles en varios actores
Convenio con Escuela de Música	Falta de personal
Sistema informático e-college	Escasa formación en gestión del Director y de integrantes del Consejo
Área wifi	Ausencia del Director
Conocimiento de los estudiantes y sus familias	Falta de apoyo de algunos docentes en caso de conflicto
Buena disposición para la realización del diagnóstico de parte de las autoridades	Dilatación en la toma de decisiones importantes
Receptividad del equipo de gestión ante la propuestas del Equipo Técnico	Percepción de los estudiantes de no ser atendidos por los adultos
	Poca atención a estudiantes de tercero y cuarto
	Poca intervención del Equipo Técnico en casos de conflicto
	Lucha de poder y por toma de decisiones entre autoridades
	Relación del Director con algunos docentes
	Pocas reuniones para lograr acuerdos
	Falta de registro de las coordinaciones
	Poca convocatoria presencial a padres
	Fragmentación entre las propuestas curriculares inglés-español
	Escaso involucramiento del Director y del Consejo Directivo en el currículum inglés

Cuadro N° 7

## IV – ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN

### Referencia para el Plan de Mejora

A partir del diagnóstico realizado se pueden proyectar, conjuntamente con la organización, algunas líneas de trabajo para un Plan de Mejora. La dimensión central del ámbito de actuación será la dimensión organizacional en articulación con la dimensión administrativa y con la finalidad de lograr un impacto en las dimensiones pedagógico- didáctica y comunitaria.

En una primera aproximación se pueden señalar tres ámbitos de actuación relacionados entre sí:

- A) Transformaciones en el estilo de gestión.
- B) Fortalecimiento de los espacios de coordinación o reuniones entre autoridades, docentes y otros actores.
- C) Implementación de espacios de participación de los estudiantes.

En cuanto al primer ámbito, transformaciones en el estilo de gestión, se considera que fortalecería la gestión y a la organización, realizar progresivos cambios. Este propósito involucra fundamentalmente al Director y a los integrantes del Consejo Directivo en una primera instancia como líderes o impulsores del cambio. Se trata de una transformación hacia un estilo de gestión de carácter participativo y democrático que:

- Sea abierta a la construcción de visiones y metas compartidas.
- Estimule el trabajo en equipo involucrando a todo el personal de la institución.
- Promueva el fortalecimiento profesional de sus docentes (español-inglés) y técnicos.
- Desarrolle mecanismos de comunicación cara a cara, formales y fluidos.
- Busque la resolución colectiva de los conflictos.
- Delege tareas basado en la confianza en sus profesionales y actores.

Con respecto al segundo ámbito, fortalecimiento de los espacios de coordinación o reuniones de acuerdos entre autoridades, docentes y otros actores; se considera prioritario hacer que los espacios de coordinación sean instancias de trabajo colectivo, de planteos de temas o problemas, de implementación de proyectos, de discusión de criterios de evaluación, de intercambios de valores e ideas, de debate pedagógico y de resolución de los conflictos. En definitiva, espacios de búsqueda de acuerdos profesionales, de aprendizajes colectivos y de profesionalización. Se considera importante que eventualmente los estudiantes puedan participar de este espacio. No obstante, otras instancias de reunión y participación se pueden generar con otros actores, Equipo Técnico, estudiantes, funcionarios, docentes, invitados, etc.

El tercer ámbito, implementación de espacios de participación de los estudiantes; es de fundamental importancia y está dirigido a fortalecer el sentimiento de pertenencia de los estudiantes, a afianzar vínculos entre todos, a generar confianza en las personas y sus capacidades, a que los estudiantes sean partícipes de su educación y en la toma de decisiones de aquellas cuestiones que los involucra. Que sus voces sean escuchadas y que se atienda por igual a todos. Para ello es adecuado el mecanismo de discusión por asamblea de clases, reuniones de autoridades y docentes con delegados, etc. Si bien los Consejos de Participación creados por la Ley General de Educación N° 18.437 no están previstos para la educación privada, nada impide que un mecanismo similar o inspirado en la ley, se instrumente en estas instituciones.

## **V – BIBLIOGRAFÍA**

Asensio, I. & Fernández Díaz, M.J. (1989). *El clima en las instituciones de Educación Superior*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Complutense de Madrid. Accedido el día 23 de agosto de 2013, desde <http://america.sim.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9191330501A/18122>

D'Angelo, L. & Fernández R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Accedido el día 2 de agosto de 2013, desde [http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima\\_conflicto\\_violencia\\_escuelas.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf).

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Francia, M. T. (2013). *Repensando la escuela desde la experiencia. La ética en la base de la gestión*. Montevideo: Grupo Magro.

Garay, I. (1996). “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones”. En I. Butelman (comp.) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación* (pp. 126-158). Buenos Aires: Paidós.

Giddens, A. (2002). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

Gvirtz, S.; Grinberg, S. & Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique

Kornblit, A.; Verardi, M. & Beltramino (2009). El uso de las metodologías cualitativas en los estudios sobre drogadicción. En A. Merlino (coordinador), *Investigación cualitativa en ciencias sociales* (pp. 135-148). Buenos Aires: Cengage Learning.

Kvale, S. (2011). *La entrevista en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Lourau, R. (2001). *El Análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

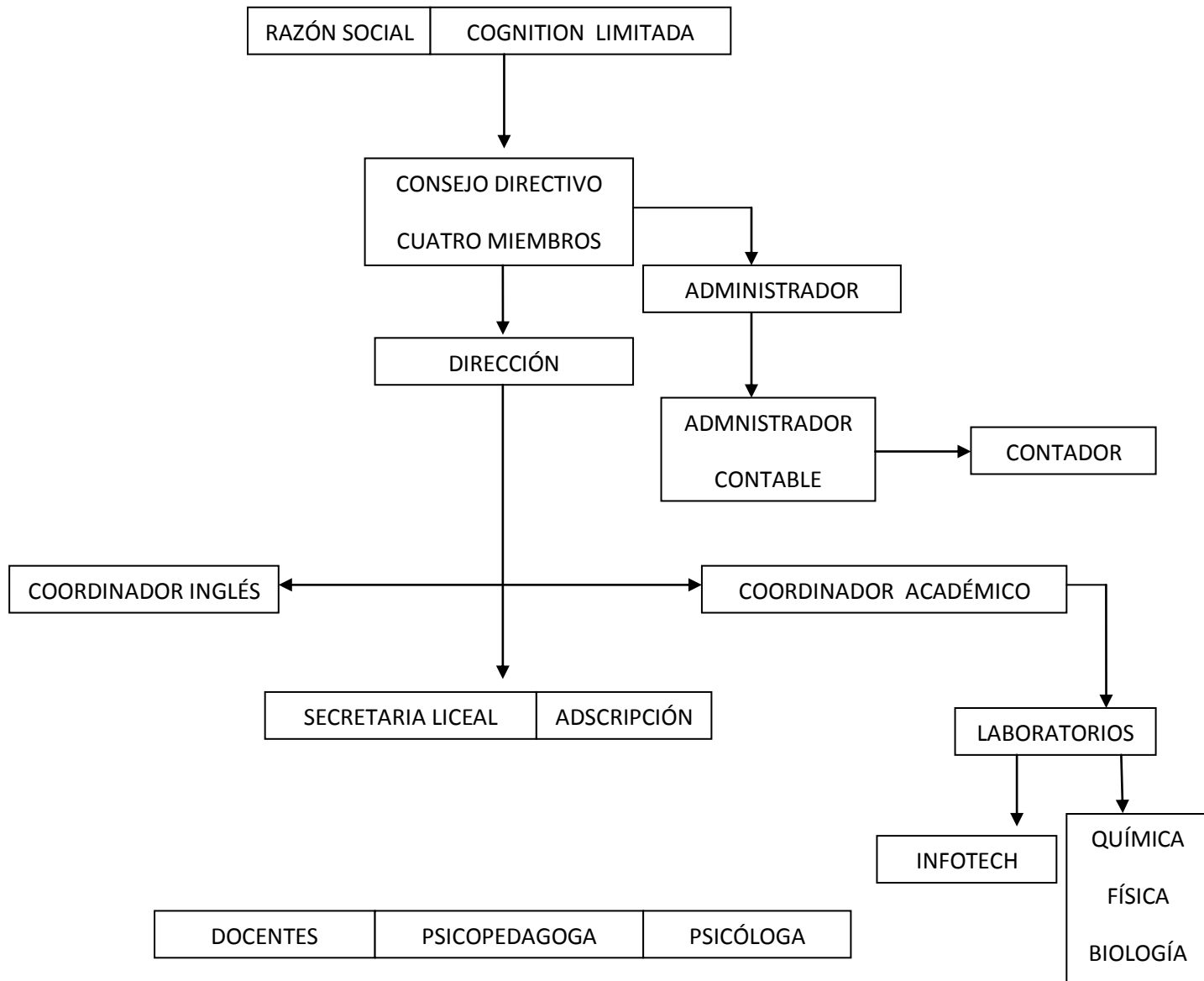
Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.

Vasilachis, I. coord. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Viscardi, N. & Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen de la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Uruguay: ANEP.

## ANEXO 1

## Organigrama del centro



### 1. ANEXO 2

## **PAUTA DE ENTREVISTA EXPLORATORIA N° 1 AL DIRECTOR**

2. ¿Cuál es la propuesta educativa del colegio?
3. ¿Podría realizar una breve referencia histórica de la institución?
4. ¿Cómo está integrado el equipo de Dirección?
5. ¿Qué otros actores trabajan en ella?
6. ¿Cómo está compuesto el plantel docente?
7. ¿Podría dar alguna de sus características?
8. ¿Cuáles serían las características más sobresalientes de este centro?
9. ¿Cuáles serían las situaciones que más le preocupan en la actualidad?
10. ¿Se han implementado acciones para resolver esas situaciones?
11. Si responde Sí ¿Cuáles?
12. Si responde No ¿Por qué?
13. ¿Existen espacios de participación estudiantil en la vida del liceo?
14. ¿Cuáles son las relaciones que mantienen con los padres de los estudiantes?

## **ANEXO 3**

## **PAUTA DE ENTREVISTA EXPLOTATORIA N° 2 AL DIRECTOR**

¿Cuál es ese problema que te preocupa por el cual me llamaste? ¿Puedes desarrollarlo?

¿Por qué esta problemática te preocupa?

¿Qué actores o sectores se encuentran involucrados en ella?

¿Desde cuándo se viene dando?

¿Ha tenido proyecciones en otras áreas o dimensiones?

¿Qué se ha hecho para solucionarla?

¿Cuáles han sido los resultados?

¿Qué esperas de ahora en adelante?

## **ANEXO 4**

## **PAUTA DE ENTREVISTA A INTEGRANTE DEL CONSEJO DIRECTIVO**

¿Quiénes integran el Consejo Directivo?

¿Desde cuándo lo integra usted?

¿Cuáles son los cometidos del Consejo?

Desde ese lugar de integrante del Consejo ¿Cómo caracterizaría a la institución?

¿Qué aspectos institucionales se resuelven en la órbita del Consejo Directivo?

¿Hay algún tema que les preocupe especialmente? Indique cuál.

¿Comparten con la dirección algunas temáticas? Indique cuáles

¿Cuándo actúa el Consejo Directivo?

¿En qué situaciones la dirección convoca al Consejo Directivo?

¿Cuáles son las formas de comunicación con la Dirección?

## **ANEXO 5**

## **PAUTA DE ENTREVISTA A ADSCRIPTA**

¿Cuánto hace que trabajas en la institución?

¿Qué funciones cumples?

¿Puedes hacer una descripción de esta institución, de aquellos aspectos más significativos?

Si tuvieras que nombrar una fortaleza ¿Cuál sería?

¿Has identificado algún problema?

¿Cómo caracterizarías el clima de trabajo?

¿Integras algún equipo de trabajo?

Desde tu lugar de trabajo ¿Cuáles son las problemáticas que tiene que resolver y cómo lo realizas?

## **ANEXO 6**

## **PAUTA DE ENTREVISTA A EQUIPO TÉCNICO**

¿Qué funciones cumplen en el colegio?

¿Desde cuándo trabajan aquí?

¿Cómo se sienten trabajando en esta institución?

¿Quiénes les plantea los problemas?

¿Qué problemáticas les plantean?

¿Cómo las resuelven?

¿Qué personas trabajan con ustedes para la resolución de los problemas?

¿Cómo es la relación del equipo con los estudiantes?

¿Cómo es la relación del equipo con los docentes?

¿Cómo es la relación del equipo la con el Director?

¿Cómo es la relación del equipo con el Consejo Directivo?

## **PAUTA DE ENTREVISTA A DOCENTES**

¿Qué cargo ocupa en el colegio?

¿Qué grupos tiene?

¿Cuánto hace que trabaja en la institución?

¿Cómo se siente trabajando en este lugar? ¿Por qué?

¿Cómo es su relación con los demás profesores?

¿Tienen espacios de trabajo juntos?

Si tuviera que nombrar una fortaleza ¿cuál sería?

¿Ha identificado algún problema en el grupo de 3º año?

En los problemas identificados, ¿qué acciones se han implementado para resolverlas?

¿Reciben apoyo del equipo técnico? ¿En qué consiste?

¿Cómo se comunica con la Dirección?

¿Y con el Consejo Directivo?

¿Cómo caracterizaría al estudiantado de este centro?

¿Qué problemáticas se han presentado actualmente?

¿Cómo las resuelven?

## **ANEXO 8**

## **PAUTA DE PREGUNTAS PARA EL FOCUS GROUP CON ESTUDIANTES**

¿Cuéntenme cómo es el liceo?

¿Les gusta venir al liceo? ¿Por qué?

¿Qué les gusta del liceo?

¿Qué no les gusta del liceo?

¿Cómo se llevan entre ustedes?

¿Cómo es la relación con los profesores?

¿Tienen problema con algún profesor?

¿Cómo es la relación con la dirección?

¿A quién acuden cuando tienen problemas? ¿Por qué?

¿Han resuelto los problemas que han tenido?

¿En qué proyectos del liceo les gustaría participar?

¿Cuál sería su participación?

¿Con quién les gustaría trabajar?

MARZO

04-03	Inicio de cursos primer año
05-03	Comienzo de cursos 2º, 3º, 4º año
16-03	1º COORDINACIÓN DE CENTRO HORA 9:00
23 al 31	Semana de Turismo.

ABRIL

03-04	Reuniones de Antecedentes (Obligatorias) 17hs.
05- y 06	Campamento de INTEGRACION.
19-04	Desembarco de los 33 orientales
24/04	Entrega de Promedios MARZO-ABRIL
27-04	2º COORDINACIÓN DE CENTRO HORA 09:00

MAYO

01 /05	FERIADO – Día de los trabajadores
17-05	ASUETO
18/05	Batalla de las Piedras
25/05	Entrega de Promedios 1ª. Reunión Evaluación

JUNIO

03/06	Reuniones 1º año y 2º año (Obligatorias)
04/06	Reuniones 3º año y 4º año (Obligatorias)
14 -06	Entrega Boletines a Padres (Obligatoria)
15-06	3ª. COORDINACION DE CENTRO Hora 09:00
17/06	FECHA ANIVERSARIO DEL LICEO (Festejo).
20-06	Inicio de PRUEBAS SEMESTRALES
19/06	Aniversario del Nacimiento de Artigas – JURA DE LA BANDERA (Obligatoria para Docentes de 1º año)

JULIO

01 al 12	Vacaciones de Invierno
18/07	Jura de la Constitución
20-07	4ª. COORDINACIÓN DE CENTRO HORA 19:00
16 al 26	2ª. Fase de Pruebas Semestrales
31-07	Entrega Promedios bimestre JUNIO-JULIO

AGOSTO

17/08	5ª. COORDINACIÓN DE CENTRO
25 /08	Día de la Independencia
26-08	ASUETO
30-08	Entrega de Promedios 2ª. Reunión de Profesores

SETIEMBRE

12-09	2ª Reunión de Profesores (OBLIGATORIA)
13-09	2ª Reunión de Profesores (OBLIGATORIA)
16 al 20	Vacaciones de Primavera

OCTUBRE

12/10	Día de la raza – Descubrimiento de América
19-10	6ª. COORDINACIÓN DE CENTRO HORA 09:00
25-10	Entrega de Promedios del bimestre SET.-OCT.(candidatos a examen).

NOVIEMBRE

01-11	ASUETO
2/11	Día de los Difuntos
5 al 22	2ª Prueba Semestral
16/11	7ª COORDINACIÓN DE CENTRO HORA 09:00

DICIEMBRE

06-12	Finalización de cursos
12 y13	Reunión Final de Profesores

## **ANEXO 2 - PLAN DE MEJORA**

**Universidad ORT Uruguay**

**Instituto de Educación**

**Master en Gestión Educativa**

**Plan de Mejora Organizacional**

**Estudiante: Álvaro Fernández Etchart**

**N° 189809**

**Tutor: Mag. Zózima González**

**2013**

## ÍNDICE

I. ANTECEDENTES.....	3
Aproximación diagnóstica.....	3
Acuerdos establecidos con la organización.....	4
II. PLAN DE MEJORA.....	6
Objetivo general.....	6
Objetivos específicos.....	6
Líneas de actividad.....	6
Logos proyectados.....	8
Personas implicadas.....	9
Recursos.....	9
Diagrama de Gantt.....	9
Planilla integradora.....	10
III. BIBLIOGRAFÍA.....	16
IV. ANEXOS.....	17

## **I. ANTECEDENTES**

Como antecedente de la elaboración del Plan de Mejora que se presenta, se realizó un diagnóstico del centro educativo; a partir de los resultados obtenidos se buscaron acuerdos con representantes de la organización para poder avanzar hacia la definición de objetivos, de líneas de acción y de actividades que apunten a la mejora institucional.

### **Aproximación diagnóstica**

El Proyecto de Investigación Organizacional se llevó a cabo en una institución privada bilingüe de Educación Media Básica y primer año de Bachillerato de la ciudad de Montevideo.

La investigación se realizó a partir de la problemática planteada por el Director de la institución referida a problemas de relacionamiento entre estudiantes de tercer año.

Se optó por un enfoque cualitativo del estudio en la modalidad de estudio de casos, se buscó comprender la realidad en sus situaciones naturales de acuerdo a los sentidos y significados que les dan los propios actores.

Las técnicas de investigación aplicadas fueron: entrevistas semi estructuradas a diferentes actores institucionales, focus group al grupo de estudiantes de tercer año y análisis de documentos. El proceso de trabajo estuvo acompañado de rastreos y revisiones bibliográficas y de material de Internet.

Las dimensiones institucionales más involucradas en la problemática de acuerdo al análisis de los datos recogidos fueron: la Dimensión Organizacional y la Dimensión Administrativa. Como temas vinculados a la problemática emergente, fue posible identificar: la ausencia de criterios comunes para abordar los conflictos, el escaso involucramiento de los docentes en la generación de propuestas alternativas que tiendan a la solución del problema y la superposición de roles y funciones entre varios actores institucionales, lo que genera confusión y desorientación. Este último aspecto aumenta el sentimiento de incertidumbre y de desprotección sobre todo en los estudiantes.

En cuanto al involucramiento y visión de los docentes, se pudo observar diferentes grados de compromiso institucional entre los distintos actores –no solo docentes- de acuerdo a las habilitaciones del Equipo de Gestión. El carácter bilingüe de la institución y las características diferenciales de su profesorado, marcan una dualidad entre el personal docente que dificulta la orientación hacia objetivos comunes y el logro de acuerdos consensuados.

En cuanto al abordaje y resolución de los conflictos, de acuerdo a la información recogida intervienen fundamentalmente el Director, algún integrante del Consejo Directivo y el Equipo Técnico.

Las características señaladas en las categorías anteriores incidieron en la dificultad para lograr acuerdos entre los actores y para llevar a cabo actuaciones coherentes y eficientes que tuvieran un carácter fundamentalmente educativo. En este punto adquirió especial relevancia la percepción que manifestaron los estudiantes del grupo de tercer año acerca de la gestión, del abordaje de los problemas, de las actitudes que tienen con ellos, de las maneras de proceder de los actores adultos, de las decisiones que toman y funciones que cumplen. Esta situación generó sentimientos de incertidumbre, desconcierto, desconfianza, desmotivación, desprotección y angustia en los estudiantes. No propició en este grupo un sentimiento de pertenencia, ni situaciones de encuentro que favorezcan el deseo de aprender.

Los actores involucrados en el problema fueron: los estudiantes de tercer año, el Director del centro, el Consejo Directivo, los Docentes y el Equipo Técnico integrado por una Psicóloga y una Psicopedagoga.

Del análisis de los datos se desprendieron tres categorías relacionadas con la problemática inicial. Ellas son: Estilo de gestión institucional. Involucramiento y visión del docente. Abordaje de conflictos.

En cuanto al estilo de gestión, se observó una gestión que alterna y matiza las modalidades burocrática y familiar. Y que al mismo tiempo manifiesta una aspiración a evolucionar hacia un carácter democrático y participativo.

### **Acuerdos establecidos con la organización**

Como señala Gairín (2006:1) *“Los planes de mejora son una propuesta que trata de impulsar en los centros educativos los procesos de cambio dirigidos entre otros retos a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa”* y en este sentido constituyen un desafío necesario y de promoción permanente en la vida de las instituciones, abordando el cambio desde la complejidad de la realidad y dificultades que acarrearán sus percepciones, respuestas y resistencias. En el mismo sentido Abregú (2012:56) plantea que *“Un Plan de Mejora implica generar espacios institucionales para analizar dónde estamos y proyectar hacia dónde queremos ir para no perder de vista las metas, para tomar decisiones basadas en información real y no, según intuiciones, como muchas veces hacemos”*. De esta manera se parte de dónde se está y se avanza hacia dónde se quiere llegar, teniendo siempre un correlato empírico que sustenta las decisiones.

A partir del diagnóstico realizado y como referencia para el Plan de Mejora, se proyectaron en una primera instancia, conjuntamente con la organización, algunas líneas de trabajo.

Una vez elaborado el Informe de Avance, fue entregado al Director del liceo. Se coordinó una primera reunión luego de que el Director realizara la lectura del informe. En ella, el Director manifestó que compartió el informe con algunos integrantes del Consejo Directivo, la Psicóloga y la Psicopedagoga. Se realizó una reseña general del informe y se hicieron puntualizaciones sobre algunos datos. En esta primera reunión el Director señala que *“No lo puedo tomar como insumo*

*porque no refleja la realidad*” (Anexo 1, pág. 17). A raíz de esto se discute sobre algunos puntos en los cuales el Director no está de acuerdo, realizan aclaraciones y explicaciones con respecto a los contextos y momentos de los hechos a que se refieren las personas en las entrevistas, dice que existen *“Frases fuera de contexto que pierden sentido”* (Anexo 1, pág.17). Se aclara el carácter de diagnóstico institucional y no personal que tiene el informe, se destaca los aportes que de él se desprenden y se enfatiza en las fortalezas y potencialidades que tiene el centro.

A partir de aquí se comienza a elaborar un Plan de Mejora conjuntamente con la organización.

Las principales temáticas consideradas en la segunda reunión con el Director (Anexo 2, pág. 20) fueron:

- 1– Cómo vincular los contenidos del informe con el problema manifestado en tercer año.
- 2– Las comunicaciones en la vida cotidiana del centro.
- 3– Papel que juegan las coordinaciones y posibles maneras de organizarlas incluyendo los temas referidos a conflictos entre estudiantes.
- 4– Descripción del perfil de cada cargo.
- 5– Superposición de funciones.
- 6– Designación de personal para cada cargo específico.
- 7– Relaciones y reuniones con el Consejo Directivo.
- 8– Profesionalización docente y capacitación en servicio sobre resolución de conflictos institucionales.
- 9– Evaluación institucional y autoevaluación de la gestión de conflictos.
- 10– Definición de objetivos.

Se acuerda que la dimensión central de actuación será la dimensión organizacional en articulación con la dimensión administrativa y con la finalidad de lograr un impacto en las dimensiones pedagógico- didáctica y comunitaria, mejorando y fortaleciendo los vínculos fundamentalmente con los estudiantes y entre ellos.

En este intento de búsqueda de acuerdos con el Director se plantea trabajar, en una primera instancia, sobre tres temas.

Ellos son: Planificación de las coordinaciones.

Profesionalización docente, actualización y capacitación.

Relacionamiento con el Consejo Directivo desde la perspectiva de la Gestión.

En una redefinición de los temas se llega a la siguiente propuesta:

Fortalecimiento de los espacios de coordinación o reuniones entre autoridades, docentes y otros actores.

Gestión de resolución de conflictos.

Implementación de espacios de participación de los estudiantes.

Con respecto al fortalecimiento de los espacios de coordinación o reuniones de acuerdos entre autoridades, docentes y otros actores; consideramos prioritario hacer de los espacios de coordinación instancias de trabajo colectivo, de planteos de temas o problemas, de implementación de proyectos, de discusión de criterios de evaluación, de intercambios de valores e ideas, de debate pedagógico y de resolución de los conflictos; espacios de búsqueda de acuerdos profesionales, de aprendizajes colectivos y de profesionalización. Se considera importante que eventualmente los estudiantes puedan participar de este espacio. No obstante, otras instancias de reunión y participación se pueden generar con otros actores, Equipo Técnico, estudiantes, funcionarios, docentes, invitados, etc.

Al referirnos a la gestión de resolución de conflictos, señalamos la intención de realizar progresivos cambios que fortalezcan la gestión y la organización. Este propósito involucra fundamentalmente al Director y a los integrantes del Consejo Directivo en una primera instancia como líderes o impulsores del cambio, procurando una transformación hacia una gestión de carácter participativo y democrático.

Con respecto a la implementación de espacios de participación de los estudiantes; son de fundamental importancia y están dirigidos a generar y fortalecer el sentimiento de pertenencia de los estudiantes a la institución, a afianzar los vínculos entre todos, a generar confianza en las personas adultas y en sus propias capacidades, a que los estudiantes sean partícipes de su educación y en la toma de decisiones de aquellas cuestiones que los involucra y les interesa.

## **II. PLAN DE MEJORA**

A partir del diagnóstico y de las aclaraciones realizadas en el segundo encuentro con el Director (Anexo 2, pág. 20), se comienza a definir el objetivo general y los objetivos específicos que están orientados a dar respuesta a la demanda de la Dirección y que orientarán las actividades a desarrollar en la puesta en marcha del Plan de Mejora.

### **Objetivo General**

Fortalecer los vínculos positivos entre los estudiantes de tercer año.

Este objetivo da cuenta del propósito de atender la demanda.

### **Objetivos Específicos**

1. Lograr acuerdos de estrategias de abordaje de los conflictos.

Con este objetivo se pretende alcanzar acuerdos entre los distintos actores institucionales, docentes entre sí, con la Dirección y con el Equipo Técnico, con respecto a las estrategias de abordaje de los conflictos entre los alumnos.

## 2. Gestionar la resolución de conflictos.

Este objetivo involucra fundamentalmente al Director y al Consejo Directivo, pero también a los docentes, en diferentes ámbitos de actuación (el aula, el CAP, etc.). Nos referimos a los procesos que debe generarse para la resolución favorable de los conflictos con y entre los estudiantes.

## 3. Atender las demandas e inquietudes de los estudiantes para lograr la participación.

Este objetivo es fundamental para la resolución del problema, atender, escuchar, tener en cuenta los intereses, las demandas y opiniones de los estudiantes para la elaboración de proyectos educativos; darles participación en aquellos ámbitos que son de su incumbencia para que aprendan a resolver sus conflictos de manera saludable.

### **Líneas de actividad**

Establecer líneas de actividad requiere de un proceso de trabajo colectivo y gradual que contemple la realidad institucional actual y se proyecte potencialmente hacia un futuro de mejoramiento continuo *“Desde una concepción estratégica del cambio se prevé un proceso de interacción entre las concepciones, procesos o prácticas tradicionales de la organización y las nuevas concepciones, procesos o prácticas a instaurar que permita lograr la reestructuración necesaria que garantice el cambio”* (Sagastizabal & Perlo, 2002:51).

### **Líneas de actividad para el objetivo específico 1**

Con esta línea de actividad se pretende lograr acuerdos en la propuesta de estrategias para abordar los conflictos, para ello la intervención y participación de todos los actores resulta imprescindible. Involucra también las acciones del Consejo Asesor Pedagógico que actúa, entre otros, en casos de conflictos. Se busca el intercambio, el acuerdo, la coherencia y en casi de disenso la armonía.

La participación docente es un elemento clave para lograr la pertenencia al centro y el involucramiento en los temas y problemas del mismo. La perspectiva pedagógica y profesional, así como la actitud dialógica entre los actores, deben ser la guía orientadora para el tratamiento de los conflictos.

Actividad 1.1 Cinco reuniones de coordinación orientadas a acordar estrategias de resolución de conflictos.

Actividad 1.2 Cinco reuniones como mínimo para definir las estrategias a desarrollar en la resolución de conflictos.

Actividad 1.3 Registro sistemático de lo trabajado en las coordinaciones y/o reuniones referidas al tema.

Actividad 1.4 Tres reuniones de coordinación con la participación de especialistas o invitados para tratar el tema de resolución de conflictos y mediación.

### **Líneas de actividad para el objetivo específico 2**

En esta línea se pretende fundamentalmente trabajar desde el Equipo de Gestión el tema de los conflictos y la convivencia, esta perspectiva involucra como actores clave al Consejo Directivo y al Director, pero también a los Docentes y Equipo Técnico. Gestionar el conflicto se transforma en una tarea de todos, que se realiza desde todos los lugares y puestos de trabajo. Aprender a vivir juntos es una tarea constante y cotidiana en los centros educativos y una tarea formadora de ciudadanía.

Actividad 2.1 Elaboración de un cronograma pautado de reuniones quincenales del Consejo Directivo en pleno con el Director.

Actividad 2.2 Tres reuniones del Consejo Directivo y Director para abordar específicamente el tema de los conflictos.

Actividad 2.3 Realización de 2 talleres con personal para sensibilizar frente al tema de los conflictos.

Actividad 2.4 Conformación de grupos de trabajo o comisiones para tratar temas de convivencia, respeto y vínculos saludables.

Actividad 2.5 Aplicación de encuesta a Docentes y Equipo Técnico.

### **Líneas de actividad para el objetivo específico 3**

Esta línea está dirigida a los actores principales en el proceso educativo, los estudiantes. Se busca su involucramiento en la vida del centro para generar sentimiento de pertenencia y lazos sociales, participación y compromiso, que favorezcan la formación en valores y que conduzcan hacia una convivencia saludable y agradable. Se busca estimular al estudiante, a despertar en él el deseo de aprender y de trabajar con otros en proyectos compartidos, que se refuercen los lazos de solidaridad entre todos.

Actividad 3.1 Asistencia de estudiantes a cinco coordinaciones para tratar temas de su interés.

Actividad 3.2 Elección de delegados de clase.

Actividad 3.3 Realización de 9 Asambleas estudiantiles por grupo.

Actividad 3.4 Realización de 9 Asambleas estudiantiles generales.

Actividad 3.5 Elaboración de un documento escrito que contenga las normas de convivencia del grupo.

Actividad 3.6 Publicación de una cartelera en clase para difundir y tener presentes las normas de convivencia acordadas.

Actividad 3.7 Dos jornadas académicas de exposición de producciones estudiantiles planificadas junto a los estudiantes.

Actividad 3.8 Colocación de un buzón en el salón de clase para consulta de los intereses de los estudiantes.

Actividad 3.9 Realización de 1 jornada recreativa con participación estudiantil y actores adultos de la institución.

Actividad 3.10 Aplicación de encuesta a estudiantes.

### **Logros proyectados**

Se espera lograr el mejoramiento en las relaciones entre los estudiantes de tercer año. Se considerará que las relaciones han mejorado cuando al menos el 80% de los alumnos así lo manifiesten en la encuesta que se les aplicará (Anexo 7, pág. 28). Se considerará también como indicador de logro si el 80% entre Docentes y Equipo Técnico, a quienes se aplicará otra encuesta (Anexo 6, pág. 27), manifiestan la mejora de las relaciones entre estudiantes.

En cuanto al objetivo específico 1 - lograr acuerdos de estrategias de abordaje de los conflictos-, se espera que se puedan acordar, definir y planificar, entre los actores, estrategias de intervención a los efectos de prevenir, abordar o resolver conflictos. Se espera acordar 3 estrategias de trabajo. Para ello la participación de los docentes y Equipo Técnico resulta fundamental, a tales efectos se espera una participación de no menos del 80% del personal docente y técnico en las coordinaciones y actividades planificadas. Los registros de asistencia y actividades, serán los indicadores de logros en cuanto a la asistencia de docentes e integrantes del equipo técnico.

El logro proyectado para el objetivo específico 2, es alcanzar al menos tres acuerdos referidos al tema de resolución de conflictos. Se espera realizar al menos dos talleres de sensibilización del problema para docentes y asegurar tres grupos de trabajo conformados.

Para el objetivo específico 3 -atender las demandas e inquietudes de los estudiantes para lograr la participación- se espera lograr una mayor participación estudiantil en la vida del centro, en las decisiones que se toman y en las acciones en que estén involucrados. Se puede medir a través de la participación de los estudiantes en las 5 reuniones de coordinación destinadas para tratar temas de su interés, en las 9 asambleas de clase y de grupo proyectadas, en la elaboración y publicación

de las normas de convivencia, en la cantidad de estudiantes que intervengan en las distintas actividades, tomando como indicador de logro la participación del 70%. Se espera lograr la realización efectiva de 3 actividades propuestas junto con los alumnos.

Para conocer el grado de satisfacción y avance hacia el logro de los objetivos, se realizarán encuestas a estudiantes y a Docentes y Equipo Técnico. Se realizarán dos encuestas a cada grupo en los meses de junio y octubre. La primera luego de haber transcurrido parte del año para valorar el desarrollo de las acciones implementadas, de manera tal que permita realizar cambios o ajustes en el resto del año lectivo a partir de los resultados. La segunda en octubre, para valorar la continuidad del proceso, su permanencia, los ajustes que haya sido necesario introducir y realizar un cierre con miras a una evaluación final y proyecciones para el año siguiente.

Como dispositivo de seguimiento se llenará mensualmente una planilla de control de actividades, en la que se registran el o los responsables de cada actividad, si la actividad corresponde o no al mes en curso, el cumplimiento o no de la misma, el porcentaje de asistencia de los implicados y las observaciones que se quieran registrar.

### Persona implicadas

Las personas que participan del Plan de Mejora, en distintos momentos y niveles son: el Director, los docentes, los estudiantes, la Psicóloga, la Psicopedagoga, integrantes del Consejo Directivo y funcionarios.

Responsables: el Director y el Consejo Directivo.

Apoyan: funcionarios.

### Recursos

Personas	Espacios	Tiempos	Materiales
Director Integrantes del Consejo Directivo. Docentes Equipo Técnico. Administrativos Funcionarios en general. Especialistas. Invitados.	Una sala para reuniones docentes.	Horas de las coordinaciones semanales. Horas de reuniones del Consejo. Otros tiempos que la institución decida dispones para las actividades.	Hojas, cartulinas, papel para papelógrafo, lapiceras, marcadores, toner, cinta adhesiva, placas de espuma plast, computadoras, impresoras, máquina de fotos y filmadora, equipo de audio, etc. Todo material que sea necesario para la construcción de carteleras.

### Diagrama de Gantt

El cronograma de las actividades lo presentamos a través del diagrama de Gantt.

El Plan de Mejora está planificado para ser desarrollado en un año lectivo. Las distintas actividades fueron distribuidas en función de los diferentes momentos del año y de

los requerimientos de la agenda educativa habitual. De esta manera aquellas actividades que de alguna manera orientan el trabajo del año se ubicaron en los primeros meses y otras que requieren de un tiempo de trabajo se ubicaron avanzado el año.

Las actividades que son una constante a través de todo el año lectivo, aunque se realicen cada quince días o una vez al mes, fueron marcadas en el diagrama en forma continua.

Actividades	Meses										
	2014										
	Febrero	Marzo	Abril	May o	Juni o	Julio	Agost o	Set.	Oct.	Nov .	Dic.
1.1	■		■		■		■		■		
1.2	■		■		■		■		■		
1.3	■		■		■		■		■		
1.4				■			■		■		
2.1	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2.2			■			■			■		
2.3		■		■							
2.4			■								
2.5					■				■		
3.1		■		■		■		■		■	
3.2		■									
3.3			■	■	■	■	■	■	■	■	■
3.4			■	■	■	■	■	■	■	■	■
3.5		■									
3.6		■									
3.7			■					■			
3.8		■									

3.9											
3.10											

**Planilla integradora**

**Esquema de trabajo**

<b>OBJETIVOS</b>	<p><b>General:</b></p> <p>Fortalecer los vínculos positivos entre los estudiantes de tercer año.</p>
	<p><b>Específicos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lograr acuerdos de estrategias de abordaje de los conflictos.</li> <li>2. Gestionar la resolución de conflictos.</li> <li>3. Atender las demandas e inquietudes de los estudiantes para lograr la participación.</li> </ol>
<b>ACTIVIDADES</b>	<p><b>Objetivo específico 1</b></p> <p>Actividad 1.1- Cinco reuniones de coordinación orientadas a acordar estrategias de resolución de conflictos.            Actividad 1.2- Cinco reuniones como mínimo para definir las estrategias a desarrollar en la resolución de conflictos.            Actividad 1.3- Registro sistemático de lo trabajado en las coordinaciones y/o reuniones referidas al tema.            Actividad 1.4- Tres reuniones de coordinación con la participación de especialistas o invitados para tratar el tema de resolución de conflictos y mediación.</p>
	<p><b>Objetivo específico 2</b></p> <p>Actividad 2.1- Elaboración de un cronograma pautado de reuniones quincenales del Consejo Directivo en pleno con el Director.            Actividad 2.2- Tres reuniones del Consejo Directivo y Director para abordar específicamente el tema de los conflictos.            Actividad 2.3- Realización de 2 talleres con personal para sensibilizar frente al tema de los conflictos.            Actividad 2.4- Conformación de grupos de trabajo o comisiones de para tratar temas de convivencia, respeto y vínculos saludables.            Actividad 2.5- Aplicación de encuesta a Docentes y Equipo Técnico.</p>
	<p><b>Objetivo específico 3</b></p>

	<p>Actividad 3-1- Asistencia de estudiantes a cinco coordinaciones para tratar temas de su interés.</p> <p>Actividad 3.2- Elección de delegados de clase.</p> <p>Actividad 3.3- Realización de 9 Asambleas estudiantiles por grupo.</p> <p>Actividad 3.4- Realización de 9 Asambleas estudiantiles generales.</p> <p>Actividad 3.5- Elaboración de un documento escrito que contenga las normas de convivencia del grupo.</p> <p>Actividad 3.6- Publicación de una cartelera en clase para difundir y tener presentes las normas de convivencia acordadas.</p> <p>Actividad 3.7- Dos jornadas académicas de exposición de producciones estudiantiles planificadas junto a los estudiantes.</p> <p>Actividad 3.8- Colocación de un buzón en el salón de clase para consulta de los intereses de los estudiantes.</p> <p>Actividad 3.9- Realización de 1 jornada recreativa con participación estudiantil y actores adultos de la institución.</p> <p>Actividad 3.10- Aplicación de encuesta a estudiantes.</p>			
ACTIVIDADES	¿QUIÉN/ QUIÉNES?	¿CUÁNDO?	¿QUÉ SE NECESITA?	META/ INDICADORES
<p><b>1.1</b> Cinco reuniones de coordinación orientadas a acordar estrategias de resolución de conflictos.</p>	<p>Director Docentes Equipo Técnico</p>	<p>Febrero Abril Junio Agosto Octubre</p>	<p>Un cronograma fijo de coordinaciones (días y horarios). Una sala para reuniones docentes. Modelo de acta de coordinación. Designación de un secretario que realice el registro.</p>	<p>5 actas que registren el desarrollo y los acuerdos de las reuniones.</p>
<p><b>1.2</b> Cinco reuniones como mínimo para definir las estrategias a desarrollar en la resolución de conflictos.</p>	<p>Director Docentes Equipo Técnico</p>	<p>Febrero Abril Junio Agosto Octubre</p>	<p>Realización de las coordinaciones. Propuestas. Explicitación de las estrategias. Designación de un secretario que realice el registro.</p>	<p>Tres estrategias de trabajo acordadas. Registro escrito de las estrategias definidas.</p>
<p><b>1.3</b> Registro sistemático de lo trabajado en las</p>	<p>Director Docentes</p>	<p>Febrero Abril</p>	<p>Cronograma de trabajo.</p>	<p>5 actas de reuniones.</p>

coordinaciones y/o reuniones referidas al tema.	Equipo Técnico	Junio Agosto Octubre	Realización de las coordinaciones. Propuestas. Utilización de acta modelo para registro de reunión (Anexo 5, pág. 26). Designación de un secretario que realice el registro.	
<b>1.4</b> Tres reuniones de coordinación con la participación de especialistas o invitados para tratar el tema de resolución de conflictos y mediación.	Director Docentes Equipo Técnico Administrativos Estudiantes Padres Invitados	Mayo, Agosto y Octubre	Cronograma de trabajo. Realización de las coordinaciones. Rubros económicos para pago de invitados. Designación de un secretario que realice el registro.	3 Actas de coordinaciones donde se registre la asistencia de invitados o especialistas. 3 registros de acuerdos logrados en las coordinaciones. Planificación elaborada de las actividades.
<b>2.1</b> Elaboración de un cronograma de reuniones quincenales del Consejo Directivo en pleno con el Director.	Director Consejo Directivo	Febrero a Diciembre	Cronograma de días y horarios.	Cronograma realizado.
<b>2.2</b> Tres reuniones del Consejo Directivo y Director para abordar específicamente el tema de los conflictos.	Director Consejo Directivo	Abril Julio Octubre o a partir de situaciones emergentes.	Cronograma de trabajo.	Tres acuerdos registrados.
<b>2.3</b> Realización de 2 talleres con personal para sensibilizar frente al tema de los conflictos.	Director Docentes Equipo Técnico Administrativos Funcionarios en	Marzo Mayo	Uso de sistemas de comunicación habituales del liceo. Participación del personal.	2 talleres realizados.

	general			
<b>2.4</b> Conformación de grupos de trabajo o comisiones para tratar temas de convivencia, respeto y vínculos saludables.	Director Docentes Equipo Técnico Estudiantes Administrativos Funcionarios en general	Abril	Disposición a integrar los grupos por parte del cuerpo docente.	3 grupos de trabajo integrados.
<b>2.5</b> Aplicación de encuesta a Docentes y Equipo Técnico. (Anexo 6, pág. 27)	Docentes Equipo Técnico	Junio Octubre	Designar personas para que aplique la encuesta.	Encuesta aplicada.
<b>3.1</b> Asistencia de estudiantes a cinco coordinaciones para tratar temas de su interés.	Director Docentes Equipo Técnico Estudiantes	Marzo Mayo Julio Setiembre Noviembre	Delegados de clase	5 reuniones de coordinación con asistencia de los estudiantes.
<b>3.2</b> Elección de delegados de clase.	Estudiantes	Marzo	Candidatos	Elección realizada
<b>3.3</b> Realización de 9 Asambleas estudiantiles por grupo.	Estudiantes	De Abril a Diciembre una vez al mes.	Delegados de clase.	9 Asambleas realizadas.
<b>3.4</b> Realización de 9 Asambleas estudiantiles generales.	Estudiantes	De Abril a Diciembre una vez al mes.	Delegados de clase.	9 Asambleas realizadas.
<b>3.5</b> Elaboración de un documento escrito que contenga las normas de convivencia del grupo.	Docentes Estudiantes	Marzo	Participación estudiantil y docente.	Documento con normas de convivencia elaborado.
<b>3.6</b> Publicación de una cartelera en clase para difundir y tener presentes las normas de convivencia acordadas.	Docentes Estudiantes	Marzo	Participación estudiantil y docente.	1 cartelera con exhibición de normas de convivencia.
<b>3.7</b> Dos jornadas académicas de	Director	Abril y	Contar con la	2 jornadas

exposición de producciones estudiantiles planificadas junto a los estudiantes.	Consejo Directivo Estudiantes Padres Docentes Equipo Técnico Administrativos Funcionarios en general.	Setiembre	aprobación de los padres. Contar con apoyo de docentes y funcionarios en general. Lugar disponible para su realización.	realizadas.
<b>3.8</b> Colocación de un buzón en el salón de clase para consulta de los intereses de los estudiantes.	Estudiantes	Marzo	Buzón	Buzón colocado.
<b>3.9</b> Realización de 1 jornada recreativa con participación estudiantil y actores adultos de la institución.	Director Consejo Directivo Estudiantes Padres Docentes Equipo Técnico Administrativos Funcionarios en general. Comunidad	Noviembre	Contar con producciones estudiantiles. Contar con apoyo de docentes y del personal en general. Lugares disponibles para su realización. Recursos económicos para pago de horas docentes.	Realización de la jornada.
<b>3.10</b> Aplicación de encuesta a estudiantes. (Anexo 7, pág. 28)	Estudiantes	Junio Octubre	Designar personas para que apliquen la encuesta.	Encuesta aplicada.

## Sustentabilidad

	<b>TÉCNICA PROPUESTA (instrumento en Anexos)</b>	<b>MOMENTOS DE APLICACIÓN</b>	<b>INDICADOR/ES DE AVANCE</b>
<b>DISPOSITIVO PROPUESTO PARA EL SEGUIMIENTO</b>	Planilla de control de las actividades (Anexo 8, pág. 29)	Mensual	Planilla realizada.

	<b>ESTRATEGIAS PARA SOCIALIZAR LA INFORMACIÓN</b>	<b>MOMENTOS DE DIFUSIÓN E INTERCAMBIO</b>	<b>DESTINATARIOS</b>
<b>SISTEMA DE INFORMACIÓN</b>	Coordinaciones. Reuniones. Carteleras. Correos electrónicos.	Febrero a Diciembre	Estudiantes Docentes Equipo Técnico Funcionarios Padres

	<b>RECURSOS QUE SE DEBEN ADQUIRIR</b>	<b>GASTOS DE INVERSIÓN</b>	<b>GASTOS DE OPERACIÓN</b>
<b>PRESUPUESTO</b>	Material fungible Una impresora Una filmadora Una máquina fotográfica Equipo de audio Papelógrafo Proyector multimedia Pantalla	Computadora \$U 10000 Impresora \$U 5000 Filmadora \$U 13000 Máquina fotográfica \$U 5000 Equipo de audio \$U 10000 Papelógrafo \$U 3000 Proyector multimedia \$U 8000 Pantalla \$U 2000	Material fungible: 10 paquetes de hojas A4 \$U 1300 3 toner \$U1500 Placas de espuma plast \$U 500 4 cajas de marcadores \$U 500 4 cajas de lapiceras \$U 500 Materiales para eventos \$U 5000 Hojas de papelógrafos \$U 250 Especialistas \$U 10000 40 hs. docentes \$U 20000
<b>TOTAL: \$U</b>		<b>\$U 56.000</b>	<b>\$U 39.550</b>
<b>95.550</b>			

<b>SUPUESTOS DE REALIZACIÓN</b>	Compromiso del Director con la puesta en marcha y seguimiento del Plan de Mejora. Apoyo del Consejo Directivo para llevarlo a cabo. Que los distintos actores se sensibilicen y comprometan con la temática. Participación real de parte de los distintos actores. Asignación de recursos económicos.
---------------------------------	---

**III. BIBLIOGRAFÍA**

Abregú, M. V. (2012) *El Plan de Mejora Institucional desde la supervisión*. En: Gvirtz, S. & de Podestá, M.E. *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos aires: Aique.

Gairín Sallán, J. (2006). *Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa*. Encuentro de supervisores. Madrid.

Sgastizabal, M. A. & Perlo, C. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía.

## IV. ANEXOS

### ANEXO 1

#### ACTA DE REUNIÓN N° 1

**Fecha:** 15 de octubre de 2013. Horario: 10 a 12.

**Participan:** Asesor y Director de colegio.

---

#### 1. Objetivos del orden del día:

Como consideración previa se señala que el Director, a la fecha de esta reunión, ya tiene conocimiento del contenido del informe dado que se le envió días antes por vía electrónica.

Los objetivos son:

Realizar comentarios e intercambiar ideas sobre el Informe de Avance del Proyecto de Investigación Organizacional.

Someter a discusión el contenido del Informe.

#### 2. Principales temáticas trabajadas:

- Reseña general del informe.
- Puntualización sobre algunos datos informativos que aparecen en el informe: el Director señala una precisión con respecto al número de años que desempeña el cargo e indica que al decir en el informe que el colegio está próximo a la playa esto podría identificar a la institución.
- En la primera valoración que realiza el Director dice *“No lo puedo tomar como insumo porque no refleja la realidad”*.
- Se discute sobre algunos puntos en los cuales el Director no está de acuerdo: realiza aclaraciones y explicaciones con respecto a los contextos y momentos de los hechos a que se refieren las personas en las entrevistas, señala que existen *“Frases fuera de contexto que pierden sentido”*.

- Se aclara el carácter de diagnóstico institucional y no personal que tiene el informe, así como los aportes que de él se desprenden.
- Se discuten luego las fortalezas institucionales.
- Se dialoga acerca de las coordinaciones y redes comunicacionales de la institución.

### **3. Acuerdos establecidos:**

- Hacer los arreglos correspondientes de acuerdo a lo dicho por el Director en cuanto a años de su desempeño y lo que él considera datos que podrían identificar la institución.
- Que el Director volverá a realizar una lectura del informe destacando los aspectos que pueden contribuir a la mejora organizacional.
- Que el Director definirá quiénes van a participar en las etapas sucesivas del Plan de Mejora y a quiénes se lo dará a conocer.
- Trabajar en el fortalecimiento de las coordinaciones

### **4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:**

Llegar a acuerdos para el Plan de Mejora, comenzando por la definición de objetivos.

### **5. Fecha de próxima reunión:**

A acordar telefónicamente.

### **Otros comentarios:**

### **Firmas:**

## ANEXO 2

### ACTA DE REUNIÓN N° 2

**Fecha:** 6 de noviembre. Horario: 9 a 11.

**Participan:** Asesor y Director del colegio.

---

#### **6. Objetivos del orden del día:**

Comenzar a realizar el Plan de Mejora Organizacional Esquema de Trabajo.

Definir el objetivo general y los objetivos específicos que orientarán la tarea.

#### **7. Principales temáticas trabajadas:**

- Cómo vincular los contenidos del informe con el problema manifestado en tercer año.
- Las comunicaciones en la vida cotidiana del centro.
- Papel que juegan las coordinaciones y posibles maneras de organizarlas.
- Especificación de los roles de cada cargo.
- Superposición de funciones.
- Designación de personal para cada cargo específico.
- Relaciones y reuniones con el Consejo Directivo.
- Profesionalización docente y capacitación en servicio.
- Evaluación institucional y autoevaluación.
- Definición de objetivos.

#### **8. Acuerdos establecidos:**

Se acuerda trabajar sobre tres ejes:

Planificación de las coordinaciones.

Profesionalización docente, actualización y capacitación.

Relacionamiento con el Consejo Directivo desde la perspectiva de la Gestión.

#### **9. Proyecciones previstas para próximo encuentro:**

Definición de actividades

**10. Fecha de próxima reunión:**

21 de noviembre hora 10.

**Otros comentarios:**

**Firmas:**

ANEXO 2

ACTA DE REUNIÓN N° 2

Fecha: 6 de noviembre. Horario: 9 a 11.

Participan: Asesor y Director del colegio.

6. **Objetivos del orden del día:**

Comenzar a realizar el Plan de Mejora Organizacional Esquema de Trabajo.  
Definir el objetivo general y los objetivos específicos que orientarán la tarea.

7. **Principales temáticas trabajadas:**

- Cómo vincular los contenidos del informe con el problema manifestado en tercer año.
- Las comunicaciones en la vida cotidiana del centro.
- Papel que juegan las coordinaciones y posibles maneras de organizarlas.
- Especificación de los roles de cada cargo.
- Superposición de funciones.
- Designación de personal para cada cargo específico.
- Relaciones y reuniones con el Consejo Directivo.
- Profesionalización docente y capacitación en servicio.
- Evaluación institucional y autoevaluación.
- Definición de objetivos.

8. **Acuerdos establecidos:**

Se acuerda trabajar sobre tres ejes:  
Planificación de las coordinaciones.  
Profesionalización docente, actualización y capacitación.  
Relacionamiento con el Consejo Directivo desde la perspectiva de la Gestión.

9. **Proyecciones previstas para próximo encuentro:**

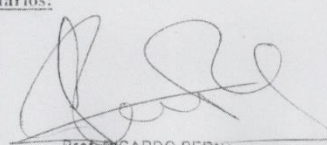
Definición de actividades

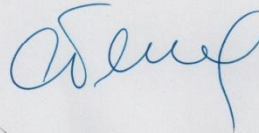
10. **Fecha de próxima reunión:**

21 de noviembre hora 10.

Otros comentarios:

Firmas:

  
Prof. RICARDO PERNA  
DIRECTOR



## ANEXO 3

### ACTA DE REUNIÓN N° 3

**Fecha:** 21 de noviembre de 2013. Horario: 10 a 12.

**Participan:** Asesor y Director de colegio.

---

#### **1. Objetivos del orden del día:**

Definición de actividades.

#### **2. Principales temáticas trabajadas:**

Comentarios y ajustes sobre los objetivos planteados en la reunión anterior.

Propuestas de actividades de acuerdo a los objetivos específicos, primera aproximación.

Primeros esbozos acerca de quiénes participarán en cada actividad, momentos y necesidades para su implementación.

#### **3. Acuerdos establecidos:**

Se acuerdan las líneas de actividad para cada objetivo específico.

#### **4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:**

Formulación definitiva de actividades.

Definición de indicadores de logro para las actividades propuestas.

Establecimiento de participantes y responsables.

Establecimiento de necesidades.

**5. Fecha de próxima reunión:**

26 de noviembre hora 10.

**Otros comentarios:**

**Firmas:**

ANEXO 3

ACTA DE REUNIÓN N° 3

Fecha: 21 de noviembre de 2013. Horario: 10 a 12.

Participan: Asesor y Director de colegio.

---

1. **Objetivos del orden del día:**

Definición de actividades.

2. **Principales temáticas trabajadas:**

Comentarios y ajustes sobre los objetivos planteados en la reunión anterior.  
Propuestas de actividades de acuerdo a los objetivos específicos, primera aproximación.  
Primeros esbozos acerca de quiénes participarán en cada actividad, momentos y necesidades para su implementación.

3. **Acuerdos establecidos:**

Se acuerdan las líneas de actividad para cada objetivo específico.

4. **Proyecciones previstas para próximo encuentro:**

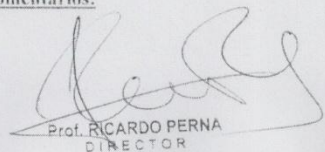
Formulación definitiva de actividades.  
Definición de indicadores de logro para las actividades propuestas.  
Establecimiento de participantes y responsables.  
Establecimiento de necesidades.

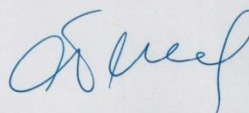
5. **Fecha de próxima reunión:**

26 de noviembre hora 10.

Otros comentarios:

Firmas:

  
Prof. RICARDO PERNA  
DIRECTOR



## ANEXO 4

### ACTA DE REUNIÓN N° 4

**Fecha:** 26 de noviembre de 2013. Horario: 10 a 12.

**Participan:** Asesor y Director de colegio.

---

#### **1. Objetivos del orden del día:**

Ajuste de actividades.

Realización de Planilla Integradora

#### **2. Principales temáticas trabajadas:**

Actividades a desarrollar.

Definición de indicadores de logro para las actividades propuestas.

Distribución de las actividades en el tiempo.

Establecimiento de participantes y responsables.

Establecimiento de necesidades.

#### **3. Acuerdos establecidos:**

Se acuerda la Planilla Integrador

#### **4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:**

**5. Fecha de próxima reunión:**

**Otros comentarios:**

**Firmas:**

ANEXO 4

ACTA DE REUNIÓN N° 4

**Fecha:** 26 de noviembre de 2013. Horario: 10 a 12.

**Participan:** Asesor y Director de colegio.

---

**1. Objetivos del orden del día:**

Ajuste de actividades.  
Realización de Planilla Integradora

**2. Principales temáticas trabajadas:**

Actividades a desarrollar.  
Definición de indicadores de logro para las actividades propuestas.  
Distribución de las actividades en el tiempo.  
Establecimiento de participantes y responsables.  
Establecimiento de necesidades.

**3. Acuerdos establecidos:**

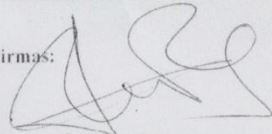
Se acuerda la Planilla Integradora

**4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:**

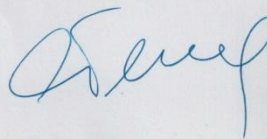
**5. Fecha de próxima reunión:**

Otros comentarios:

Firmas:



Prof. RICARDO PERNA  
DIRECTOR



## **ANEXO 5**

### **ACTA DE COORDINACIÓN**

**Fecha:**

**Hora de inicio:**

**Hora de finalización:**

**Participan:**

- 1. Orden del día:**
  
- 2. Desarrollo:**
  
- 3. Acuerdos alcanzados:**
  
- 4. Tema de la próxima coordinación:**
  
- 5. Fecha de próxima reunión:**
  
- 6. Comentarios:**





6- ¿Te sientes a gusto en el liceo?

Sí

No

¿Por qué?

7- ¿Qué cambios harías en el liceo?

## ANEXO 8

### DISPOSITIVO DE SEGUIMIENTO PLANILLA DE CONTROL DE ACTIVIDADES

Mes:

<b>Actividad</b>	<b>Responsables</b>	<b>Corresponde (sí – no)</b>	<b>Cumplimiento (sí – no)</b>	<b>Asistencia en %</b>	<b>Observaciones</b>
1.1	Director				
1.2	Director				
1.3	Secretario de reunión asignado				
1.4	Director				
2.1	Consejo Directivo				
2.2	Consejo Directivo				
2.3	Director				
2.4	Director				
2.5	Persona designada				
3.1	Director				
3.2	Estudiantes				
3.3	Estudiantes				

<b>3.4</b>	<b>Estudiantes</b>				
<b>3.5</b>	<b>Estudiantes</b>				
<b>3.6</b>	<b>Estudiantes</b>				
<b>3.7</b>	<b>Director</b> <b>Docentes</b> <b>Estudiantes</b>				
<b>3.8</b>	<b>Estudiantes</b>				
<b>3.9</b>	<b>Director</b> <b>Docentes</b> <b>Estudiantes</b>				
<b>3.10</b>	<b>Persona</b> <b>designada</b>				

## ANEXO 9

### Correo enviado por el Director del Liceo

el 30 de noviembre

30 nov (hace 2 días)

Xxxx

para mí

De acuerdo en todo Alvaro!  
Esta vez no encuentro reparo.

El 29/11/2013, a las 17:57, alvaro fernandez <[alfernan2008@gmail.com](mailto:alfernan2008@gmail.com)> escribió:

> xxxx te envió la planilla. Si tienes comentarios agrégalos en rojo.

> Desde ya gracias

>

> sdos.

> <planilla\_integradora.docx>

**ANEXO 10**

**Correo enviado por el Director del Liceo**

**el 30 de diciembre**



xxxx

7:06 (hace 4 horas)

para

mí

**Alvaro:**

**Lo leí muy por arriba dado el escaso tiempo. Hoy estoy ya de licencia. No obstante creo que esta todo bien. Según lo ya conversado en las reuniones.**

**En febrero nos vemos.**

**feliz 2014!**

xxxx

El 30/12/2013, a las 14:27, alvaro fernandez <[alfernan2008@gmail.com](mailto:alfernan2008@gmail.com)> escribió:

> <Plan\_de\_Mejora\_Organizacional\_con\_aval[1].doc>

Responder Reenviar

