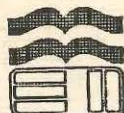


37.017.6

FBI 91



MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA  
SECRETARIA DE EDUCACION



ORGANIZACION DE ESTADOS  
IBEROAMERICANOS

**MODULO**

**LA**

**1**

**INSTITUCIONES**

**Y**

**ACTORES**

**UPERVISION**

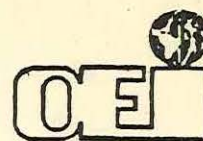
Lic. GRACIELA FRIGERIO

Lic. MARGARITA POGGI

BUENOS AIRES  
REPUBLICA ARGENTINA  
1989



MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA  
SECRETARIA DE EDUCACION



ORGANIZACION DE ESTADOS  
IBEROAMERICANOS

# MODULO LA 1

*Beatriz  
Fainholz*

INVENTARIO
10000308
SIG. TOP.
37.014.6
Fr. 91

INSTITUCIONES

Y

ACTORES

# UPERVISION

LIC. GRACIELA FRIGERIO

LIC. MARGARITA POGGI

Centro Nacional de Información  
y Documentación Educativa

PIZZURNO 985 Subsuelo

(C1020ACA) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

BUENOS AIRES  
REPUBLICA ARGENTINA  
1989

República Argentina



## **AUTORIDADES NACIONALES**

### **República Argentina**

Ministro de Educación y Justicia

*Dr. Jorge F. SABATO*

Secretario de Educación

*Dr. Adolfo STUBRIN*

Directora General de Planificación Educativa

*Lic. Alicia N.L. de BERTONI*

Directora Nacional de Educación Media

*Prof. Beatriz SANTIAGO*

## **ORGANIZACION DE ESTADOS IBEROAMERICANOS**

### **España - Argentina**

Secretario General

*Dr. Simón Romero LOZANO*

Director Regional Oficina en Buenos Aires

*Dr. Alfredo CALCAGNO*

---

Centro Nacional de Información  
y Documentación Educativa

PIZZURNO 835 Subsuelo  
(C1020ACA) Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
República Argentina

## **I L U S T R A C I O N E S**

*ARQ. HORACIO RAMOS (Dibujos)*

*DAVID MACAULAY (Ilustraciones de :*

*"Grandes momentos de la arquitectura")*

*DOSSIER PHOTOLANGAGE*

## **S E C R E T A R I A D O :**

*Maira CHAUFAN*

**Centro Nacional de Información  
y Documentación Educativa**

PIZZURNO 936 Subsuelo  
(C1020ACA) Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
República Argentina



## INDICE

Centro Nacional de Informa  
y Documentación Educat  
PIZZURRO 245 Subsuelo  
(C1020ACA) Ciudad Autónoma de Buenos  
República Argentina

### **CAPITULO I**

A MODO DE INTRODUCCION: REFLEXIONES ACERCA  
DE LA SUPERVISION.

Pág. 1

### **CAPITULO II**

EL CAMPO DE LA SUPERVISION.

Pág. 14

II.1. La importancia de lo institucional: hacia una  
definición del campo.

Pág. 16

II.2. Entre la institución y el individuo: sobre el  
poder y el conflicto.

Pág. 29

### **CAPITULO III**

LAS DIMENSIONES DEL CAMPO.

Pág. 39

III.1 El campo institucional. Sus dimensiones.

Pág. 41

III.2 La dimensión institucional/organizacional.

Pág. 43

III.3. La dimensión administrativa.

Pág. 48

III.4. La dimensión comunitaria.

Pág. 60

III.5. La dimensión pedagógico-didáctica.

Pág. 70

### **CAPITULO IV**

HACIA UNA PROPUESTA DE PERFIL PROFESIONAL:  
MODELO (PARA ARMAR) DE DESEMPEÑO.

Pág. 84

IV.1. Modelo de desempeño.

Pág. 86

IV.2. Modelo para armar.

Pág. 90

IV.2.1. El supervisor como agente social.

Pág. 92

IV.2.2. El supervisor como asesor.

Pág. 95

IV.2.3. El supervisor como analizador.

Pág. 99

IV.2.4. El supervisor como orientador.

Pág. 102

IV.2.5. El supervisor como transmisor.

Pág. 104

IV.2.6. El supervisor como vehiculizador.

Pág. 110

IV.2.7. El supervisor como promotor.

Pág. 113

IV.2.8. El supervisor como animador.	Pág. 116
IV.2.9. El supervisor como coordinador.	Pág. 118
IV.2.10. El supervisor como interventor institucional.	Pág. 120
IV.2.11. El supervisor como mediador.	Pág. 123
IV.2.12. El supervisor como evaluador.	Pág. 128
IV.3. Actividades.	Pág. 130

## **CAPITULO V**

DE LA LECTURA MULTIDIMENSIONAL A LA ACCION.	Pág. 138
V.1. Diagnóstico ¿Cómo mirar para ver y entender?	Pág. 140
V.2. Devolución ¿Cómo comunicar?	Pág. 151
V.3. Proyectos y estrategias de acción. ¿Qué y cómo hacer?	Pág. 164
V.4. Evaluación ¿Cómo mejorar?.	Pág. 182

## **CAPITULO VI**

UNA MIRADA AL CUERPO QUE MIRA.	Pág. 193
--------------------------------	----------

## **CAPITULO VII**

ACTIVIDAD DE EVALUACION FINAL Y DE AUTOEVALUACION.	Pág. 204
--	----------

## **CAPITULO VIII**

BIBLIOGRAFIA	Pág. 209
--------------	----------



## **OBJETIVOS GENERALES DEL MODULO:**

El presente Módulo "La Supervisión - Instituciones y actores" se propone facilitar:

- La reflexión sobre el rol de la supervisión en el sistema educativo.
- La construcción de un marco teórico de referencia que integre distintas lecturas sobre el funcionamiento institucional y las perspectivas de los actores.
- La profundización e integración de aspectos teórico - / conceptuales y aspectos prácticos relativos al desempeño del rol.
- La elaboración y construcción de un nuevo perfil profesional.

+++++

## **PRESENTACION GENERAL DEL MODULO Y**

### **SUGERENCIAS DE TRABAJO**

*El Módulo que aquí le presentamos intenta aportar conceptos provenientes de distintas corrientes teóricas de modo que se constituyan en ejes de reflexión acerca de los estilos de desempeño del rol de supervisión y la delimitación del campo y sus dimensiones.*

*La tarea del supervisor se desarrolla en instituciones por lo que presenta elementos conceptuales para facilitar un análisis de las dinámicas de funcionamiento así como de la lógica de los actores, es decir el modo en que se establecen las relaciones entre los individuos y las instituciones.*

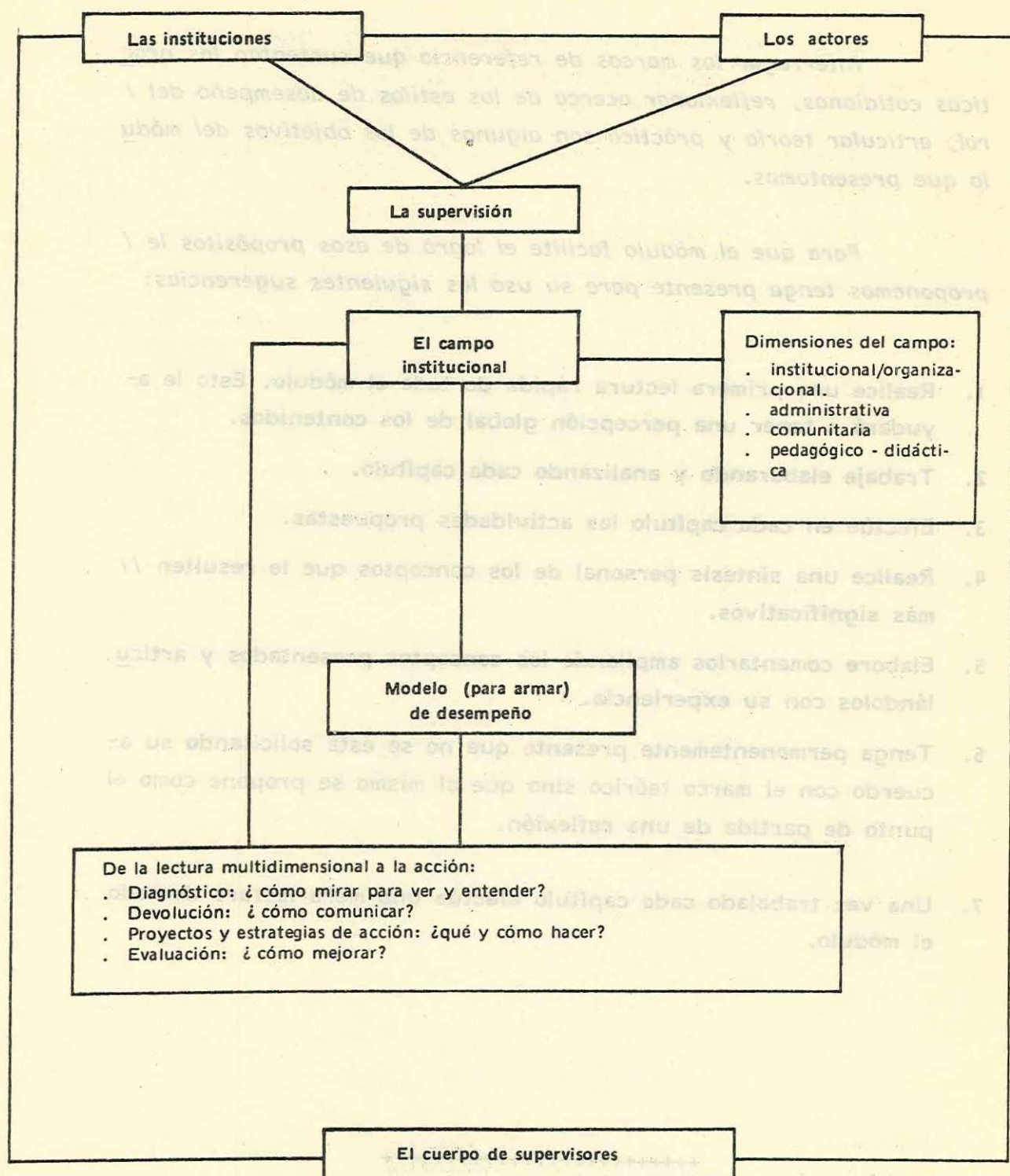
*Propone asimismo la articulación de la teoría y la práctica a partir de las actividades que se sugieren y de otras propuestas (guía para la observación de clases, de conducción, de reuniones, etc.), las cuales podrán ser re-significadas por usted y transformadas en función de toda su amplia experiencia.*

*No solicitamos su acuerdo con el conjunto de conceptos y nociones aquí presentados. Por el contrario, éstos pretenden promover una revisión y reflexión crítica, una interrogación a los marcos de referencia que sustentan las prácticas cotidianas. Al convertirse en nuestro interlocutor, al discutir activamente, al apoyar, acordar u oponerse, usted podría des-construir y construir el conjunto de propuestas que en este módulo se sintetizan. El supuesto a partir del cual lo hemos elaborado no se sustenta en la mera adhesión sino que implica su participación activa, reflexiva y crítica de los aspectos que se desarrollan en este módulo y de su tarea y experiencia cotidiana. Sólo así usted podría apropiarse de los contenidos y propuestas presentadas, apropiación que conlleva una resignificación y re-construcción tal como ya lo expresamos. Por ello, la introducción/*



y el capítulo de cierre permiten una **mirada**, una **re-visión** de la supervisión y de los supervisores como cuerpo.

A continuación presentamos un **esquema conceptual básico**, el **hilo conductor** de los contenidos que usted irá descubriendo y **re-creando a lo largo de este módulo**.





*Interrogar los marcos de referencia que sustentan las prácticas cotidianas, reflexionar acerca de los estilos de desempeño del rol, articular teoría y práctica son algunos de los objetivos del módulo que presentamos.*

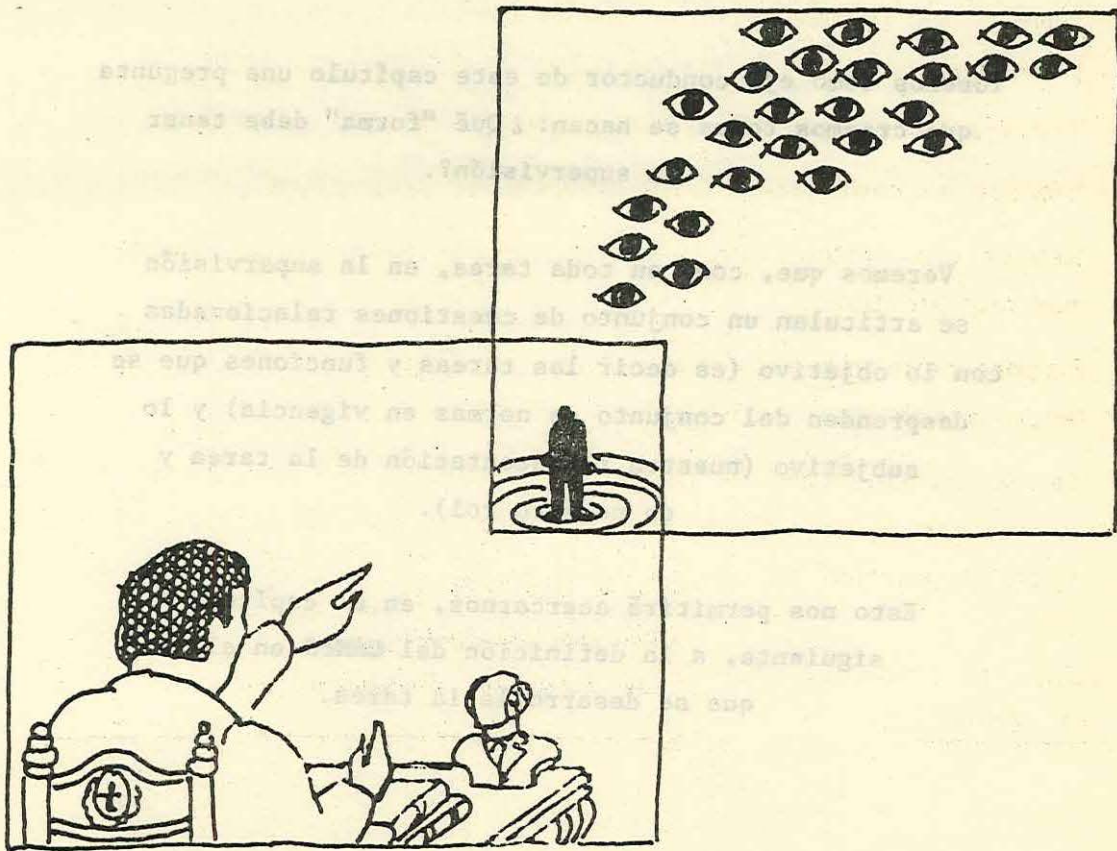
*Para que el módulo facilite el logro de esos propósitos le proponemos tenga presente para su uso las siguientes sugerencias:*

1. Realice una primera lectura rápida de todo el módulo. Esto le ayudará a tener una percepción global de los contenidos.
2. Trabaje elaborando y analizando cada capítulo.
3. Efectúe en cada capítulo las actividades propuestas.
4. Realice una síntesis personal de los conceptos que le resulten // más significativos.
5. Elabore comentarios ampliando los conceptos presentados y articulándolos con su experiencia.
6. Tenga permanentemente presente que no se está solicitando su acuerdo con el marco teórico sino que al mismo se propone como el punto de partida de una reflexión.
7. Una vez trabajado cada capítulo efectúe una mera lectura de todo el módulo.

+++++

**CAPITULO I**  
**A MODO DE INTRODUCCION:**  
**REFLEXIONES ACERCA DE LA SUPERVISION**

---



Dibujo: H. RAMOS



CAPÍTULO I  
A MOD DE INTRODUCCIÓN:  
REFLEXIONES ACERCA DE LA SUPERVISIÓN

---

Tomemos como eje conductor de este capítulo una pregunta que creemos todos se hacen: ¿Qué "forma" debe tener la supervisión?.

Veremos que, como en toda tarea, en la supervisión se articulan un conjunto de cuestiones relacionadas con lo objetivo (es decir las tareas y funciones que se desprenden del conjunto de normas en vigencia) y lo subjetivo (nuestra representación de la tarea y de nuestro rol).

Esto nos permitirá acercarnos, en el capítulo siguiente, a la definición del CAMPO en el que se desarrolla la tarea.

"... Dime tu nombre y qué te propones ...

- Mi nombre es Alicia, pero ...
- Es un nombre bastante estúpido, -interrumpió impaciente Humpty Dumpty.- -¿Qué es lo que significa?.
- Es que los nombres tienen forzosamente que significar algo? preguntó dudosa Alicia.
- Por cierto que "tienen" -dijo Humpty Dumpty con una corta carcajada- Mi nombre significa la forma que yo tengo ... que es, digamos de paso, una forma magnífica y muy elegante. Con un nombre como el tuyo, tú podrías tener cualquier forma". - (1).

L. Carroll nos dice que palabra e imagen se relacionan.

*¿Qué imágenes se le presentarían a Humpty Dumpty al escuchar la palabra **Supervisión**? . ¿Podría la supervisión o los supervisores tener "cualquier forma"?*

- ¿Con qué asociaría la palabra?. Anote las 5 primeras ideas que se le ocurran, es decir/ aquellas, para Ud., fuertemente relacionadas con:

#### SUPERVISION

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Tal vez algunas de ellas coincidan con las asociadas por sus colegas o por otros agentes del sistema educativo.

Quizás piense que este ejercicio es sólo un juego. Sin embargo, / el mismo se justifica con distintos conceptos de fundamental importancia en distintas áreas teóricas.

---

(1) L. Carroll: Alicia en el país de los espejos. Bs.As. Acmé. 1961. pág. 119.-



## 1. Eje subjetivo / eje objetivo

Toda tarea se estructura alrededor de dos ejes:

Un eje es aquél que, siguiendo a Bion, corresponde a una //  
dimensión **OBJETIVA.**

El eje objetivo o técnico está ligado al desarrollo del sistema perceptivo-consciente y al cumplimiento de las tareas.

Otro de los ejes es el **SUBJETIVO**, es decir aquél que depende de la forma en que cada sujeto asume y desempeña un rol en función de su mundo interno, es decir de sus motivaciones, de sus representaciones (algunas de las cuales generalmente escapan a su conciencia).

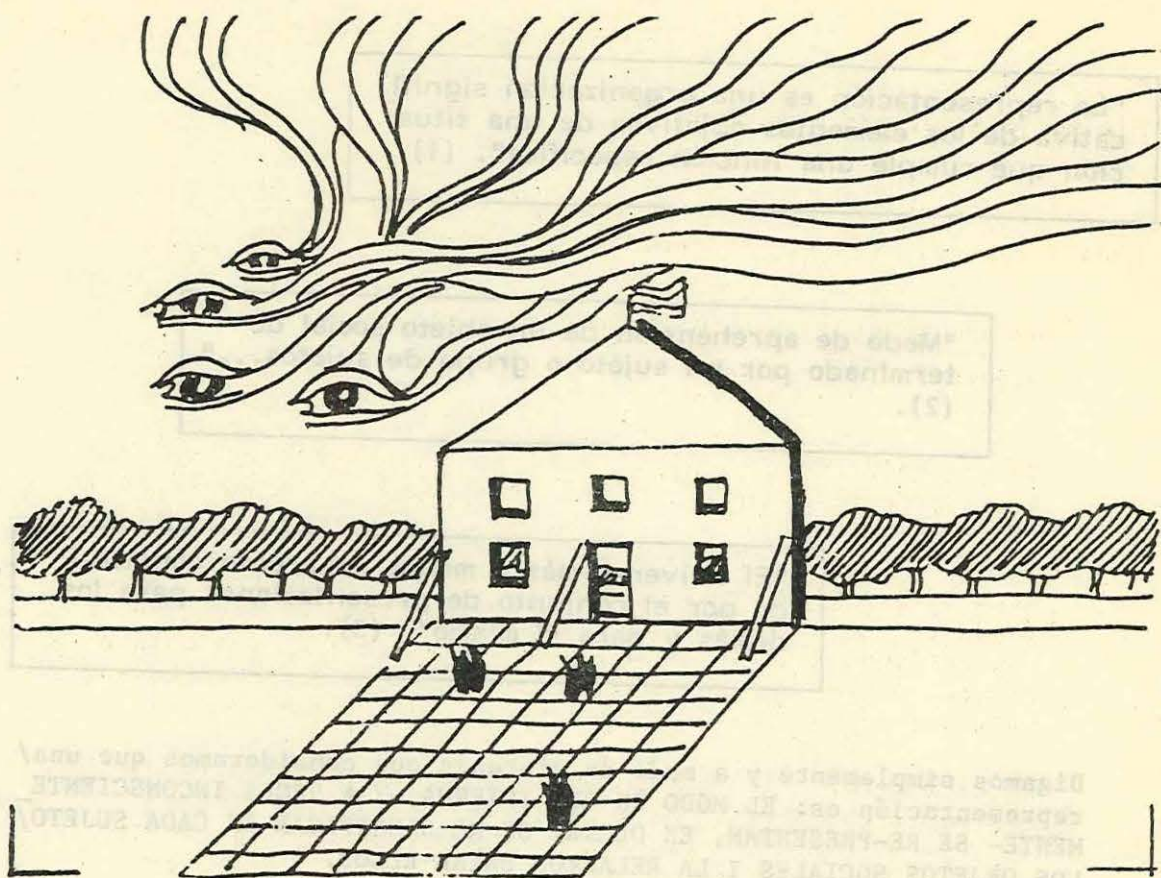
Hacemos referencia a estos ejes ya que ambos van a condicionar perfiles profesionales de desempeño.

Sobre el eje **OBJETIVO** es más usual reflexionar e intercambiar ideas y proposiciones.

En cambio el eje **SUBJETIVO**, al ser menos consciente, es de más difícil acceso. Lo importante es tener en cuenta que éste también determina en cada sujeto formas y estilos de desempeño profesional.

Para que una tarea objetiva y concreta pueda desarrollarse/eficazmente es necesario que el conjunto de representaciones (eje subjetivo) no se convierta en un obstáculo.

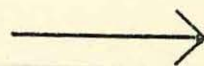
En todo sistema con diferenciación de roles esta dimensión/se complejiza pues influyen y se ponen en juego las representaciones que distintos sujetos tienen respecto a diferentes roles y al sistema mismo.



Dibujo: H. RAMOS

*¿Qué entendemos por representación?*

Veamos primero qué sostienen distintos autores.





"La representación es una organización significativa de los elementos objetivos de una situación que cumple una función específica". (1).

"Modo de aprehensión de un objeto social determinado por un sujeto o grupo de sujetos..." (2).

"El universo más o menos coherente constituido por el conjunto de presentaciones para los demás y para sí mismo". (3).

Digamos simplemente y a modo de síntesis que consideramos que una/representación es: EL MODO EN QUE INTERNA -Y A VECES INCONSCIENTE MENTE- SE RE-PRESENTAN, ES DECIR, SE RE-SIGNIFICAN EN CADA SUJETO/LOS OBJETOS SOCIALES Y LA RELACION ENTRE ELLOS. X

Este concepto puede completarse con el de IMAGINARIO.

**IMAGINARIO:** Conjunto de imágenes y representaciones -generalmente inconscientes- que, producidas/por cada sujeto se interponen entre él y los objetos o los otros sujetos teniendo sus relaciones // (sean estas relaciones humanas o relaciones con / el conocimiento). X

- (1) S. Moscovici: Introduction a la psychologie sociale. Paris. Larousse. Vol. 1. 1972. Ver en esa obra: C.R. Herzlich: La représentation sociale. pág. 308-325.
- (2) M. Postic: La relación educativa. Madrid. Narcea. 1982. pág. 62.
- (3) M. Gilly: La représentation de l'élève par le maître a l'école primaire - Coherence entre aspects structuraux et différentiels, en Cahiers de psychologie, núm. 15. 1972.

Podemos afirmar metafóricamente que entre cada uno de nosotros están los "filtros" o "espejos deformantes" de nuestros respectivos imaginarios. Es decir que percibimos, descubrimos y aprendemos a través de una trama invisible que a menudo desconocemos.

Podemos decir que en cada institución existe un **IMAGINARIO INSTITUCIONAL** que resulta del entrecruzamiento de las formas subjetivas que el sujeto tiene para aprehender la realidad.

Detengámonos un minuto a pensar nuestra cotidianeidad. Trabajemos en y con establecimientos educativos. Les proponemos que usemos, para simplificar, la palabra escuela.

. ¿Qué es una escuela? ✓

NO, no se trata de definir aquí "objetivamente" la escuela, sino de acercarnos al concepto de IMAGINARIO INSTITUCIONAL.

Cada uno de nosotros pasó muchos años, en roles distintos asistiendo a establecimientos educativos como ALUMNOS ...

- ¿Recuerda Ud. como veía a la escuela desde su rol de ALUMNO? ✓

- Rememore sus impresiones y dése un tiempo para buscar en el desván de los recuerdos viejas sensaciones. Tal vez, para seguir pensando sería oportuno anotar las pistas que encuentre:

- ¿Qué objeto simboliza la escuela primaria? ✓

- ¿Qué objeto podría representar a la escuela media? ✓

- Maestro se asocia con ... ✓

- Un Director era ... ✓

- Cuando un Inspector venía, el maestro o la maestra... ✓

. Las autoridades:

- ¿Qué recordamos de ellas? ✓

- ¿Qué pensaba Ud. de ellas?



Tal vez algunas de las respuestas a estas preguntas y a otras // que, sin duda Ud. podría formularse y contestar, tengan que ver/ con el hecho de que Ud., eligió trabajar en el sistema educati-// vo ...

En su conjunto la elaboración de las respuestas nos acercaría al "imaginario institucional".

Estos comentarios podrían llevarlos a pensar que nos estamos "sa liendo de tema", sin embargo, sólo estamos proponiendo otras // puertas para "entrar en tema".

Se preguntó Ud. qué representaciones tienen los otros sobre el / rol que Ud. desempeña. (1).

Algunos dicen:

- "El que resuelve todo".
- "El que obliga a cumplir programas y normas".
- "El que transmite las normas desde el nivel político".
- "El que maneja discrecionalmente algunas decisiones".

Algunos directores opinan que se observa al supervisor como:

- "Fiscalizador de ciertas y determinadas tareas".
- "Transmisor de información de: circulares, datos estadís- ticos, datos más actualizados, etc.".

Los profesores lo consideran:

- "Fiscalizador administrativo".
- "Desconocedor de la realidad de su zona de supervisión".

¿Qué representaciones están en juego?. ¿A qué contenidos, recla- / mos, expectativas, frustraciones remite el discurso de ese actor/ institucional?.

Si las palabras reenvían a imágenes, éstas a conceptos y éstos a/ su vez definen prácticas cotidianas, retomemos los contenidos im- plícitos en el rol.

SUPERVISION

SUPER - VISION

SUPERVISOR

SUPER - VISOR

(1) Ministerio de Educación y Justicia: "La supervisión y la participación comunitaria en la Descentralización Educativa. IV Reunión Técnica Interjurisdiccional. Proyecto Especial. OEA / 097. Mayo 1987. pág. 30.



La referencia a la mirada es demasiado importante para no considerarla.

Entendemos que el rol del supervisor está teñido por las resonancias de las palabras. Humpty Dumpty nos diría que no se puede tener "cualquier forma", al menos "no con ese nombre".

Si (super) visión nos reenvía a una acción: la de VER, un (super) visor nos reenvía a un medio, a un objeto que favorece una AMPLIACION DE LA IMAGEN. Y en el caso del supervisor se trata de una AMPLIACION DEL CAMPO que se produce al colocar un objeto en el foco incluyendo su contexto, de modo que cada figura se determina en / relación a un fondo en el que se recorta y con el que se contrasta.

Un supervisor:

. *¿Qué ve? ¿Qué campo enfoca? ¿Qué amplía?*

. *¿Cómo es visto?*

En estas páginas trataremos de reflexionar juntos sobre estos aspectos: el rol, el estilo de desempeño, ampliaremos juntos la imagen del supervisor para comprenderla mejor. Por otra parte ampliaremos la imagen institucional integrando elementos de un marco teórico que faciliten, en la cotidianeidad institucional, la comprensión del funcionamiento institucional y la elaboración de estrategias para la acción.

Consideraremos ahora el eje objetivo del que hablamos para lo cual se toman en cuenta los aspectos normativos que rigen u orientan / el quehacer del supervisor.

(Cuando reflexionemos en términos de las teorías de las instituciones consideraremos a estos aspectos como "lo instituido").

En la circular 195/84 (DINEMS) se definen las funciones de la supervisión en los términos siguientes:

"Es la función de mayor jerarquía técnica, eminentemente pedagógica, ejercida desde los organismos de conducción, conforme con los principios y normas establecidas por la Superioridad, cuyo fin es el mejoramiento de los servicios educativos, su adecuación a los progresos científicos y técnicos y a la realidad sociocultural na-



cional entendida como resultado de su proceso histórico.

Es la función representativa y vinculante que se realiza mediante la observación, el asesoramiento y el apoyo a la labor escolar".

En dicha circular y en la disposición N° 40 del 18 de febrero de/ 1988 surge un conjunto de palabras claves:

- asesorar
- orientar
- apoyar
- promover
- coordinar
- dinamizar
- evaluar
- organizar
- participar
- observar

Estas palabras comienzan a delimitar un perfil profesional, el / cual también se desprende del análisis de la bibliografía especializada, que sistematizamos en un cuadro que les presentamos a continuación.





<p><b>Conceptos sobre la supervisión.</b></p>	<p>"Proceso sintetizador que tiene en cuenta los principios enunciados de diversas teorías, con juicios acerca de las consecuencias deseables por obtener". (1)</p> <p>"Es la función de mayor jerarquía técnica, eminentemente pedagógica, ejercida desde los organismos de conducción, conforme con los principios y normas establecidos, cuyo fin es el mejoramiento de los servicios educativos y su adecuación a los progresos científicos y técnicos y a la realidad social ..." (2)</p>
<p><b>Distintas perspectivas del concepto según diferentes autores</b></p>	<p>SUPERVISION COMO INSPECCION: su propósito está vinculado al mantenimiento de pautas comunes y a la decisión/ acerca de la retención o promoción de los docentes. (3)</p> <p>SUPERVISION COMO MEDIO DE LOGRAR EL DESARROLLO DOCENTE: es un intento de ayudar al docente para su desarrollo como maestro y como persona. (3)</p> <p>SUPERVISION COMO DESARROLLO DEL PLAN DE ESTUDIOS: se hace hincapié en los materiales, unidades y contenidos/ de la enseñanza. (3)</p> <p>.....</p> <p>INSPECCION AUTOCRATICA: método fiscalizador de las actividades de la enseñanza con la finalidad de castigar/ las deficiencias de los educadores. (4)</p> <p>INSPECCION LIBERAL: cambio de actitud en la selección de supervisores (más cordiales). Los cambios se producen de arriba hacia abajo. (4)</p> <p>SUPERVISION CIENTIFICA: investigación empírica y eficacia administrativa. (3)</p> <p><u>SUPERVISION DEMOCRATICA</u>: su origen se halla en la educación progresista con énfasis en la "dignidad docente". (3)</p>
<p><b>Actividades que puede realizar el supervisor docente</b></p> <p>(5) y (6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar y desarrollar políticas educativas.</li> <li>- Diagnosticar y evaluar el desempeño docente en la sala y en el equipo de trabajo.</li> <li>- Retroalimentar la labor profesional.</li> <li>- Desarrollar nuevas técnicas de enseñanza.</li> <li>- Discutir con los educadores el plan de estudios.</li> <li>- Visitar el salón de clase.</li> <li>- Discutir con los educadores métodos de enseñanza y su aplicación.</li> <li>- Revisar el curriculum en vigencia.</li> <li>- Evaluar y seleccionar libros.</li> <li>- Entrevistar a padres.</li> <li>- Utilizar distintos modelos comunicacionales.</li> <li>- Trabajar con otros supervisores en forma conjunta.</li> <li>- Preparar informes escritos sobre la supervisión efectuada.</li> <li>- Desarrollar actitudes de cooperación y apertura en profesores, alumnos, padres.</li> </ul>

**BIBLIOGRAFIA UTILIZADA EN LA ELABORACION DEL CUADRO:**

- (1) Ministerio de Cultura y Educación: La supervisión escolar, concepto, técnicas e instrumentos. DIEPE. 1980. Documento N° 4. pág. 11.
- (2) Tognetti, M.S.: Acerca de la supervisión y los supervisores. Buenos Aires. Rev.Estrada N° 17.Año 4, setiembre-octubre-noviembre. 1983.
- (3) Purpel - Mosher: Nuevo enfoque de la supervisión educativa. Buenos Aires. Ed.El Ateneo. 1974, pág. 10-14.
- (4) Fermin, M.: Tecnología de la supervisión docente. Buenos Aires. Ed. Kapelusz. Abril, 1980.pág. 7-10.
- (5) Curriculum N° 10. Venezuela. Año 5. Dic. 1980. pág. 49-55.
- (6) Fermin, M. Op. cit. pág. 15.



Ampliaremos ahora la imagen de

## SUPERVISION DEMOCRATICA

Los siguientes serán rasgos que deberían aparecer nítidos:

<b>Objetivos y elementos a tomar en cuenta para el cumplimiento de una supervisión democrática (1)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la enseñanza (supervisor como formador):               <ul style="list-style-type: none"> <li>. trabajo con el docente como persona.</li> <li>. relación docente-alumno.</li> <li>. autonomía docente.</li> <li>. protección de los intereses de los alumnos.</li> </ul> </li> <li>- Reformulación educativa afianzando la unidad política del sistema (supervisor como líder educativo y social):               <ul style="list-style-type: none"> <li>. sensibilidad para la captación de problemas.</li> <li>. capacidad analítica.</li> <li>. capacidad de comunicación.</li> <li>. dominio de currículo y enseñanza.</li> <li>. responsabilidad social.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Características (2)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>COOPERATIVA</u>: todos los intervinientes en el proceso educativo deben ofrecer sugerencias y servicios útiles a la supervisión.</li> <li>- <u>INTEGRADORA</u>: los planes de las escuelas deben seguir una / misma filosofía de la educación.</li> <li>- <u>CIENTIFICA</u>: la supervisión debe ser reflexiva.</li> <li>- <u>FLEXIBLE</u>: abierta y adaptable a los cambios.</li> <li>- <u>PERMANENTE</u>: estimulación a todos los intervinientes del // proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>
<b>Funciones (3)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representación de los organismos superiores en las unidades escolares.</li> <li>- Acceso a las instancias de actividad escolar y extra-escolar.</li> </ul>
<b>Funciones (3)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación y asesoramiento pedagógico, profesional, organizativo y normativo.</li> <li>- Verificación del cumplimiento de las normas.</li> <li>- Rectificación de deficiencias y errores en la unidad escolar y en la acción educativa.</li> </ul>

La bibliografía empleada para la elaboración del cuadro fue la siguiente:

- (1) Purpel - Mosher: "Nuevo enfoque de la supervisión educativa". Buenos Aires. Ed. El Ateneo. 1974, pág. 1-6.
- (2) Nerici, I.: "Introducción a la supervisión escolar". Buenos Aires. Ed. Kapel / Iuz. 1975. pág. 60.
- (3) Tognetti, M.S.: "Acerca de la supervisión y los supervisores". Buenos Aires. / Rev. Estrada N° 17. Año 4, setiembre-octubre-noviembre 1983.

**PARA REFLEXIONAR:**



*¿Qué aspectos de los señalados en la  
bibliografía presentada en el  
cuadro que acaba de leer forman parte de  
las prácticas cotidianas del  
cuerpo de supervisores?*



## **C A P I T U L O   I I**

### **EL CAMPO DE LA SUPERVISION**

---

- II.1.      La importancia de lo institucional.  
              Hacia una definición del campo.**
  
  - II.2.      Entre la institución y el individuo:  
              sobre el poder y el conflicto.**
-

Este capítulo intentará en primer lugar apuntar elementos para definir el campo de la supervisión.

Recurriremos a numerosos conceptos, entre los cuales se hallan el de arquitectura y tejido institucional, fuerzas instituídas e instituyentes.

Acordemos especial atención a la noción de **ACTOR**, ya que la misma va a permitirnos articular y comprender las relaciones que se establecen entre los individuos y las instituciones.

El poder y el conflicto serán los temas centrales de la segunda parte de este capítulo.

Estas temáticas complejas, pero de necesario tratamiento serán considerados en aquellos aspectos que constituyan piezas claves para el desarrollo de la función del supervisor.



## II.1. La importancia de lo institucional: hacia una definición del campo.

La tarea cotidiana del supervisor se desarrolla en un marco/institucional entendiendo por tal los organismos estatales y regionales del sistema educativo y cada uno de los establecimientos escolares.

Es más, podría decirse que la tarea del supervisor se desarrolla en un punto de intersección de lo intrainstitucional/ y lo interinstitucional.

Antes de avanzar en la reflexión acerca de este punto de entrecruzamiento haremos un pequeño desvío. Institución e individuo están indisociablemente relacionados. Las instituciones no pueden funcionar sin la participación de los sujetos/ y éstos no pueden vivir fuera del marco de las instituciones.

El campo social, es decir el "terreno" en el que se generan/ las relaciones sociales, es la base sobre la que se construyen las instituciones. Estas aparecen a la mirada como productos o edificios acabados.

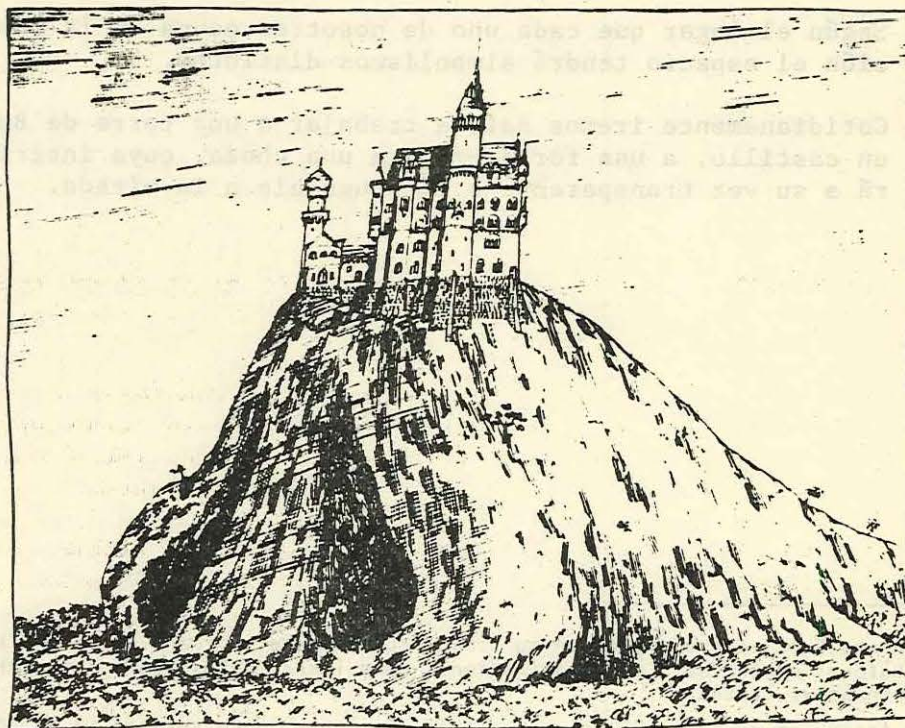


Ilustración: D. MACAULAY



Es esta imagen una de las tantas metáforas (1) utilizadas por las teorías de las organizaciones y la que ha llevado a algunos autores (Castoriadis, Chevallier) a hablar de una // arquitectura institucional. Entendiendo por tal el conjunto de construcciones que produce la sociedad y que ejercen su influencia sobre distintas áreas del campo social.

Cuando hacemos cotidianamente referencia a las instituciones, esos "edificios" donde transcurre nuestra vida personal y profesional, recurrimos a imágenes que expresan metafóricamente/ nuestra re-presentación de la compleja realidad institucional.

En efecto, solemos utilizar adjetivos tales como pesado, macizo, impenetrable, precario, inestable.

No es raro escucharnos decir que funciona "radio pasillo" que existen "intrigas palaciegas", todos sabemos que cada institución tiene sus "pasajes secretos", sus territorios que nos // son prohibidos, oficinas o despachos intransitables, fuentes/inagotables, lugares donde "se cocina todo", recodos donde se acumulan los desperdicios, "depósitos de lo inútil" y "puentes invisibles".

Según el lugar que cada uno de nosotros ocupa en la institución el espacio tendrá simbolismos distintos.

Cotidianamente iremos así, a trabajar a una torre de Babel, a un castillo, a una fortaleza o a una choza, cuyo interior será a su vez transparente o inexpugnable a la mirada.

---

(1) Ernesto Gore, por ejemplo, en su libro "Aprendizaje y organización" utiliza tres metáforas centrales: Las organizaciones como instrumentos, como escenarios, como sistemas vivientes.

D. Anzieu en su libro "El grupo y el inconsciente" hace referencia a metáforas / que explican y dan cuenta del funcionamiento de los grupos humanos: el grupo como cuerpo, como "máquina". R. Kaës habla metafóricamente de modelos de interacción.



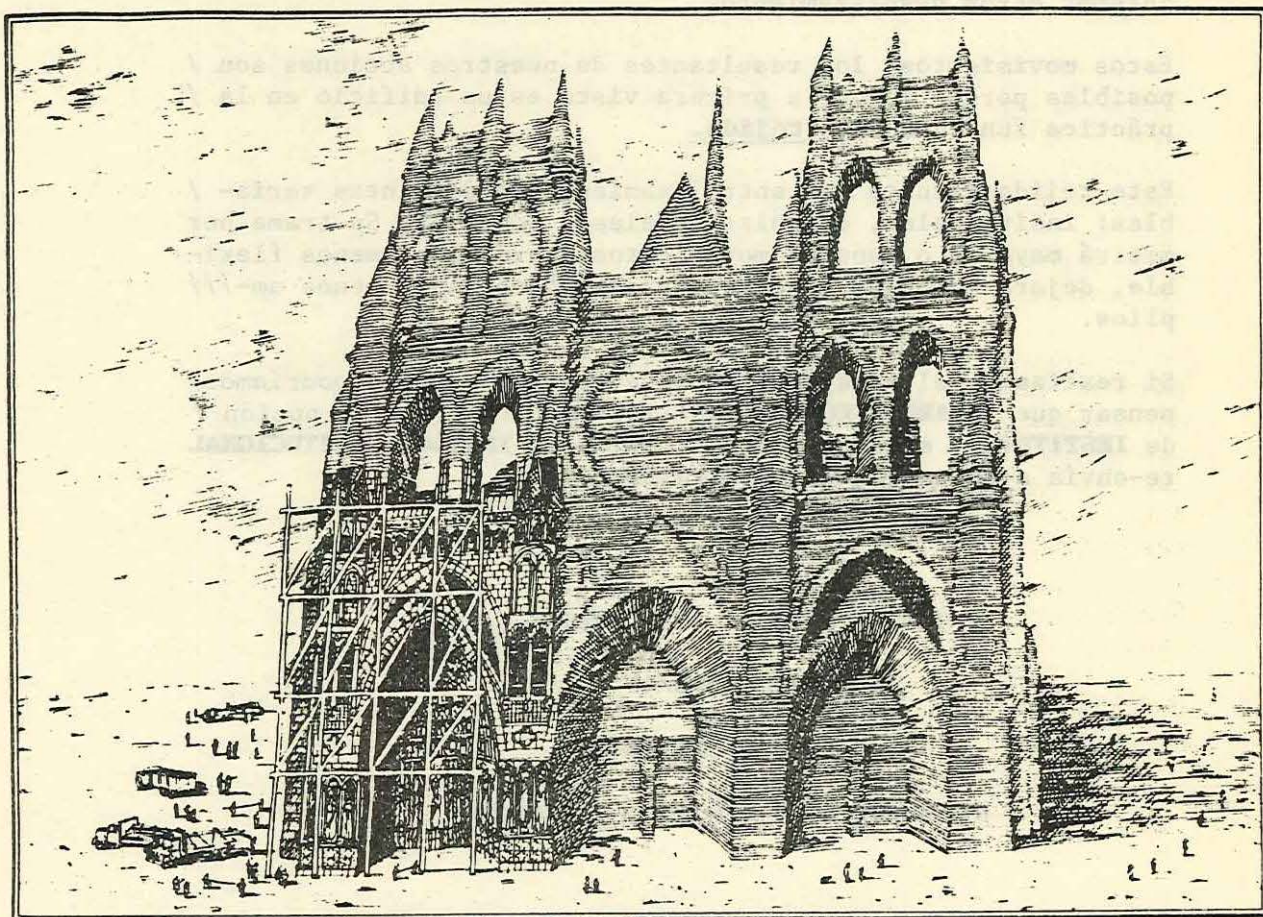


Ilustración: D. MACAULAY

Tendremos hacia ese edificio grados de adhesión y pertenencia. Nos sentiremos "como en casa", "huéspedes de honor" o "extranjeros indeseables".

Trabajaremos para mantenerlo, intentaremos demolerlo, o realizaremos otros desplazamientos.

Estos movimientos, los resultantes de nuestras acciones son / posibles porque lo que a primera vista es un edificio en la / práctica funciona como tejido.

Este tejido resulta del entrelazamiento de distintas variables: individuales, organizacionales y sociales. Su trama permitirá mayores o menores movimientos, será más o menos flexible, dejará para las innovaciones espacios más o menos amplios.

Si realizamos el pasaje de la metáfora al concepto podríamos pensar que la **ARQUITECTURA INSTITUCIONAL** remite a la noción / de **INSTITUIDO**, mientras que la noción de **TEJIDO INSTITUCIONAL** re-envía a la noción de **INSTITUYENTE**.

Institución ... Instituido ...

Instituyente

! Cuántos conceptos !

Es tiempo de empezar a definirlos

Comencemos por explicitar qué entendemos por **INSTITUCION**, ya que esta palabra se caracteriza por su valor polisémico, es decir, aparecen asignados a la misma, múltiples contenidos o significados.

Institución puede comprenderse como:





- . Formas sociales establecidas o conjunto de normas, reglas que definen, dentro de un sistema / social, aquello que es legítimos y aquello que / no lo es.
- . Los procesos por los cuales toda sociedad se organiza.
- . Establecimiento u organización, es decir una escuela, un hospital, una empresa.

Los dos primeros significados aluden a las nociones de instituído e instituyente.

En efecto, toda sociedad se caracteriza por un orden que asegura su cohesión, es decir, su integración y su continuidad. Desde esta perspectiva debemos entender a las instituciones como / **GARANTES DE ESE ORDEN**, independientes de sus creadores, ellas / imponen normas a los miembros de una sociedad. A esta tendencia conservadora y normativa se la considera como lo **INSTITUIDO**.

Si consideramos en cambio, que la institución no existe como // producto acabado, que no es una "cosa" sino una "práctica", cap-  
tamos la institución en movimiento de "desconstrucción y cons-  
trucción de formas sociales". (Castoriadis). Ese movimiento de-  
pende de lo que se llama las fuerzas **INSTITUYENTES**.

En cada establecimiento, organización, institución (entendiendo por tal, grupos organizados a través de los cuales se llevan a / cabo los procesos de socialización y aprendizaje) se ponen en / juego ambas tendencias.

La institución designa tanto a lo instituído  
como a lo instituyente.

En efecto, la institución es lo establecido, reglado, es to-  
do aquello que aparece como norma ya dada a los actores que/  
pertenecen a ella. Pero también en su interior surge lo ins-  
tituyente como fuerza de negociación de lo instituído y como  
oposición a ello. Los actores instituyen actividades con vis-  
tas a satisfacer necesidades o solucionar problemas allí don-  
de las normas instituídas no alcanzan para resolverlos. Por/



ello podemos decir que son opuestas y complementarias ya que / de su interjuego dinámico surgen los procesos de cambios en // las instituciones.

Hemos hecho referencia al concepto de **ACTOR**

*¿Qué entendemos por actor?*

Todo sujeto que desempeña un rol. (1)

Por supuesto hay modos y maneras de interpretar el rol. Aque- / llos autores (Touraine-Crozier-Touzard, entre otros) que hacen referencia a este concepto destacan que cada uno de nosotros, / al interpretar un rol, goza de un margen de libertad. Podemos / así apasionarnos, compenetrarnos, comprometernos a repetir des / ganadamente un guión.

Esto es importante porque nos permite reflexionar sobre el es- / tilo personal de desempeño de cada uno de los actores.

Esta cuestión nos remite a otra distinción útil para compren- / der la dinámica de los fenómenos institucionales:

- La **ESTRUCTURA FORMAL**, o sea la institución tal como ha sido / planificada, aquélla que se encuentra en reglamentos, normas, / actas de fundación, organigramas, descripción de puestos y / funciones, boletines oficiales, etc.
- La **ESTRUCTURA INFORMAL**, es decir el conjunto de comportamien / tos, relaciones y estrategias no previstos desde la estructu / ra formal que surge del interjuego dinámico de los actores / (ya sean individuos o grupos). Esta generalmente surge como / una respuesta a las necesidades psicológicas de los miembros / de un establecimiento.

---

(1) Puede definirse al Rol como el patrón de comportamiento que se le adjudica a una // persona que ocupa un status particular en el que se condensan y organizan significa / ciones sociales y personales específicas.  
Moreno, Touraine, Crozier y Bernstein (Poder, Educación y conciencia. Santiago, // CIDE. 1988. pág. 155) utilizan este concepto. La teoría del rol resulta de una ana / logía entre las situaciones de la vida cotidiana real y la representación de una o / bra teatral. Los sujetos se consideran como ACTORES que INTERPRETAN un rol. En esta / interpretación influyen la interacción entre los actores que comparten la escena, / el público, las expectativas del director, la personalidad y recursos del actor. To / da interpretación está en consecuencia, sobredeterminada. Ver al respecto Owens: // La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa. Santillana / 1976.



Los sistemas informales no son totalmente independientes al sistema formal, ya que se insertan en los primeros.

En consecuencia, la **INSTITUCION REAL** sólo puede ser captada y comprendida considerando la relación de interdependencia que se establece entre la estructura formal e informal.

De ahora en más consideremos que:

### EL CAMPO DE LA SUPERVISION ES LA INSTITUCION REAL

Se hace necesario, en consecuencia reflexionar sobre los conceptos fundamentales que las distintas corrientes de la Teoría de // las Instituciones y Organizaciones han aportado para la comprensión de los fenómenos institucionales, su estructura y su dinámica.

Le proponemos la lectura del siguiente cuadro de síntesis (1).

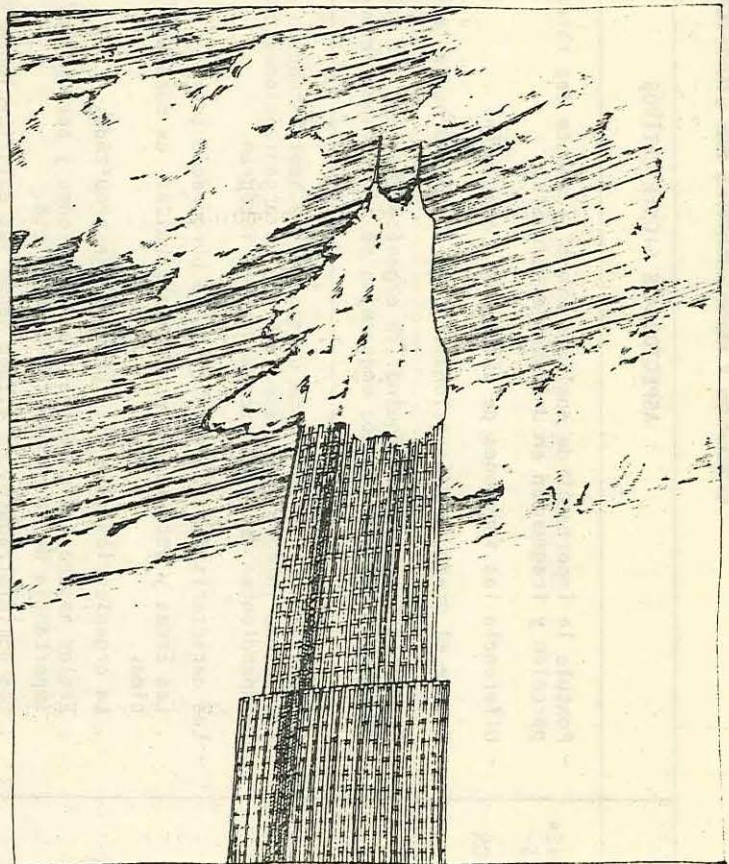


Ilustración:  
D. MACAULAY

(1) Destacamos, en el presente cuadro, los aspectos que consideramos más significativos (sin intentar agotarlos, sino puntualizar algunos a modo de síntesis) y sus / principales representantes. Es necesario aclarar que algunos conceptos constituyen puntos de intersección entre las distintas corrientes; por ello son incluidos en distintas clasificaciones por otros autores.



**SINTESIS DE LAS TEORIAS MAS IMPORTANTES.  
CONCEPTOS Y REPRESENTANTES MAS SIGNIFICATIVOS.**

CORRIENTE	ASPECTOS MAS SIGNIFICATIVOS	PRINCIPALES REPRESENTANTES
TEORICA CLASICA DE LA ADMINISTRACION O ADMINISTRACION CIENTIFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postula la importancia de analizar científicamente las tareas, las cuales se parcelan y fragmentan en unidades elementales.</li> <li>- Diferencia las funciones de dirección y ejecución.</li> <li>- Reduce el grado de discrecionalidad de los miembros de la organización.</li> <li>- El modelo ideal es la máquina: la organización, una vez racionalizada, funciona como un mecanismo cuyos engranajes se ajustan perfectamente entre sí.</li> </ul>	TAYLOR
TEORIA DE LA BUROCRACIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera la burocracia como un sistema de administración que tiende a la racionalidad integral. En este sentido las organizaciones constituyen sistemas/ independientes de las personas que las integran.</li> <li>- Las características esenciales de la burocracia son: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Las áreas y actividades están distribuidas de manera claramente pre-establecida.</li> <li>. La organización está estrictamente jerarquizada.</li> <li>. Reglas abstractas gobiernan las decisiones y acciones oficiales. De aquí la importancia de la documentación estricta.</li> <li>. Los administradores se eligen según sus calificaciones técnicas, compensados en un salario. Es importante el examen para el reclutamiento de funcionarios y su promoción de un grado o rango a otro superior.</li> <li>. El funcionario dedica su tiempo exclusivamente a la administración. Su trabajo es su actividad primordial.</li> <li>. Los administradores están totalmente separados de la propiedad de los medios de producción y administración.</li> </ul> </li> <li>- Presenta una tipología de la autoridad: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Autoridad carismática: autoridad legitimada por las "cualidades" personales del jefe.</li> </ul> </li> </ul>	MAX WEBER



CORRIENTE	ASPECTOS MAS SIGNIFICATIVOS	PRINCIPALES REPRESENTANTES
TEORIA DE LA BUROCRACIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>b) Autoridad tradicional: se basa en las normas. Los subordinados aceptan las órdenes de su jefe por considerarlas justificadas y basadas en la/ costumbre o rutina.</li> <li>c) Autoridad racional-legal: los subordinados aceptan un reglamento por-/ que lo consideran justificado ya que es acorde con una serie de reglas entendidas como legítimas. Es racional e implica relaciones impersona- les de trabajo.</li> </ul>	MAX WEBER
TEORIA DE LAS RELACIONES HUMANAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destacan la existencia de un sistema informal de relaciones.</li> <li>- No puede considerarse a los individuos como átomos aislados. Estos reac- cionan ante las situaciones no tal como éstas son objetivamente, sino tal como son percibidas. Están influenciados por las normas, las fuerzas y el clima.</li> <li>- Enfatiza la importancia del liderazgo o la jefatura democrática, que a- / lienta la participación y la comunicación. En consecuencia, realizan estu- dios sobre la influencia que los distintos tipos de liderazgo (autorita- rio, democrático y laissez-faire) producen en las conductas de los grupos.</li> <li>- El modelo ideal es el de la familia, ya que el acento está puesto en las/ interacciones.</li> </ul>	E. MAYO J. MORENO K. LEWIN R. LIPPIT R. WHITE
TEORIA PSICOANALITICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pone de manifiesto el conjunto de procesos individuales y colectivos in-/ conscientes que estructuran los estilos relacionales.</li> <li>- Plantea la necesidad de comprender los aspectos latentes que acompañan // los aspectos manifiestos que caracterizan al sistema formal e informal ex- plícito.</li> <li>- Señala la complejidad de la vida institucional ya que en ella intervienen mecanismos que escapan a nuestro sistema perceptivo-cognoscitivo conscien- te.</li> <li>- Considera que en cada institución surgen "mitos", es decir "historias" // que intentan aportar una explicación coherente a las situaciones vividas/ en la cotidianeidad institucional. Los mitos se sirven de elementos "obje- tivos para explicar lo que inconscientemente se percibe de la vida insti- tucional.</li> </ul>	S. FREUD E. JAKES W. BION D. ANZIEU F. ULLOA (arg.)

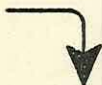


CORRIENTE	ASPECTOS MAS SIGNIFICATIVOS	PRINCIPALES REPRESENTANTES
<p>TEORIA PSICOANALITICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ulloa diferencia 4 movimientos: integración-dispersión, comunicación con el contexto, comunicación intrainstitucional, relación entre el vínculo for-/mal de cada uno de los miembros y el vínculo interno inconsciente (fantasmático).</li> <li>- Asigna importancia a dos conceptos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. Articulación: puntos de contacto que constituyen nexos entre distintos elementos en juego.</li> <li>. Fractura: elementos institucionales (roles, espacios, tiempos) que aparecen fragmentados, no ligados como resultado de conflictos inconscientes no resueltos.</li> </ul> </li> </ul>	<p>S. FREUD E. JAKES W. BION D. ANZIEU F. ULLOA (arg.)</p>
<p>ANALISIS INSTITUCIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definen la institución apoyándose en 3 nociones:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. lo instituido</li> <li>. lo instituyente</li> <li>. la institucionalización, como la integración de los dos anteriores, en la que se recupera la fuerza innovadora de lo instituyente por lo instituido.</li> </ul> </li> <li>- Introduce el concepto de analizador como dispositivo (natural o construido) que permite revelar lo oculto en una institución.</li> <li>- El análisis institucional es practicado a partir de situaciones de intervención en un establecimiento.</li> <li>- En educación plantean la importancia de la pedagogía institucional y de la autogestión como medio para transformar las instituciones escolares. En consecuencia el centro de gravedad se desplaza del docente al grupo.</li> </ul>	<p>M. LOBROT R. LOURAU G. LAPASSADE R. HESS J. ARDOINO</p>
<p>TEORIA SISTEMICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toda organización es un sistema en interacción con el ambiente o contexto. Por ello todo fenómeno debe ser abordado en sus relaciones de interdependencia con otros fenómenos.</li> <li>- El individuo es considerado como un agente complejo y con cierto grado de autonomía: no adopta una actitud pasiva frente a determinismos económicos, sociales o psicológicos sino que se constituye en ACTOR.</li> </ul>	<p>G. BATESON M. CROZIER R. FRIEDBERG M. SELVINI PALAZZOLI</p>



CORRIENTE	ASPECTOS MAS SIGNIFICATIVOS	PRINCIPALES REPRESENTANTES
TEORIA SISTEMICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analiza los fenómenos de comunicación y poder a partir de las relaciones estratégicas que los actores establecen entre sí.</li> <li>- Considera, además de los comportamientos previsibles y normados de los / actores, las zonas de incertidumbre (comportamientos no previsibles) a / partir de las cuales se desarrollan las relaciones de poder.</li> </ul>	G. BATESON M. CROZIER R. FRIEDBERG M. SELVINI PALAZZOLI

Escribe el conjunto de inquietudes que el presente cuadro le ha suscitado:



*¿Cuáles son los conceptos que le ayudarían a entender su práctica cotidiana?*

Puede ejemplificarlos con situaciones concretas









## II. 2. Entre la institución y el individuo: sobre el poder y el conflicto.

Dijimos anteriormente que institución y sujetos están indisolublemente relacionados y hablamos de la conveniencia de recurrir al concepto de actor. Cuando nos referimos a actor señalamos la importancia del "margen de libertad" para la interpretación de los roles. Agregamos ahora que éste es un **"PODER"** que cada sujeto tiene.

La problemática del poder es, sin duda, sumamente compleja y numerosas disciplinas se han abocado a su estudio.

A modo de ejemplo recordemos que la sociología estudia y analiza las relaciones de poder en la sociedad y el psicoanálisis (1) en otra dimensión, se ha preocupado por las formas en que cada individuo se conjuga el verbo. En efecto desde el // "todo lo puedo" de la omnipotencia al "nada es posible" de la impotencia paralizante se extiende una amplia gama de posibilidades. En las mismas, el matiz tendrá que ver con las formas que, en cada uno de nosotros, se han internalizado las relaciones con los otros, las situaciones de asimetría ligadas todas a las nociones de autoridad y poder.

Definiremos las relaciones de poder como



Relaciones de intercambio y negociaciones  
que se caracterizan por el desequilibrio.-

En la "negociación" propia a toda relación de poder ningún actor queda totalmente reducido a la fuerza del otro. De este modo el poder reside en el margen de libertad o discrecionalidad de los actores de modo que se establece un juego estratégico en el que:

---

(1) Señalemos que el conflicto es una situación a la que cada sujeto está permanentemente confrontado. Es más, cada uno de nosotros negocia consigo mismo para, internamente, poner de acuerdo o lograr que coexistan tendencias, sensaciones, sentimientos opuestos o contradictorios que tratan naturalmente de prevalecer unos sobre otros.

Lo mismo ocurre, en otra escala, en las organizaciones. M. Crozier y E. Friedberg. / L'acteur et le système. París. Seuil. 1977.



- a. Un actor intenta que su margen de libertad no se reduzca, /  
manteniendo para ello parte de sus conductas imprevisibles  
y
- b. Dicho actor procura encerrar a otro dentro de marcos norma-  
tivos para que sus conductas se hagan previsibles.

Denominaremos **ZONA DE CERTIDUMBRE** a las zonas previsibles, es decir aquellas que están delimitadas por las normas y "reglas de juego" que estructuran la escena donde se entablan // las relaciones entre los actores.

Simultáneamente es preciso señalar que en cada institución se detectan **ZONAS DE INCERTIDUMBRE**, entendiendo por tales aque-  
llas en las que no es posible prever el comportamiento de los actores y que son utilizadas por esto para orientar la rela-  
ción de poder en su propio beneficio. De este modo todo actor puede rechazar, regatear, negociar sobre aquello que otros // sectores quieren obtener de él.

En consecuencia podemos afirmar que



Los actores institucionales establecen entre sí relaciones estratégicas de poder mediante el // control de zonas adecuadas de incertidumbre.

Crozier y Friedberg (1) distinguen cuatro tipos de poder que / están asociados con el control de cuatro zonas de incertidum-  
bre:

1. El poder que deriva de la competencia, "poder experto", o / "poder pedagógico"

Esta zona está ligada, en toda organización, con aquella o aquellas personas que poseen un mínimo de "pericia", una / especialización funcional en algún área de la que se sirve para negociar. Este poder experto confiere poder si está u nido a una situación de reconocimiento dentro de la orga-  
nización.

2. El poder surgido de las relaciones entre la organización y su entorno o el poder de la intermediación:

La adaptación de toda organización al entorno trae apareja da fuentes de incerteza que son controladas, en forma más / o menos parcial, por aquellos actores que poseen una red /

(1) M. Crozier y E. Friedberg. L'acteur et le systeme. París. Seuil. 1977.-



de relaciones con el exterior de la organización y, en consecuencia, de las comunicaciones entre ambos dominios.

La fuerza de éstos proviene justamente del conocimiento de ambos medios, la organización y su entorno, el cual es utilizado para consolidar y/o aumentar el poder.

### **3. El poder relacionado con la transmisión de informaciones o el poder de la información:**

Las estrategias de poder están vinculadas con los procesos de comunicación ya que toda información otorga poder a aquél que la posee. Esto explica el por qué un superior jerárquico puede ocultar o no dar informaciones a sus subordinados y consolidar de este modo, la dependencia de éstos hacia su superior. Pero también explica el por qué los subordinados pueden retener información y escapar así, en parte, al control del superior jerárquico. Estas personas (a veces también grupos) que controlan algunos canales y, en consecuencia, la circulación de informaciones, se constituyen en "porteros". Un **portero** es aquél que permite el pasaje de ciertas informaciones y retiene o distorsiona otras. Se constituye en un filtro y produce, por lo tanto, cortocircuitos en las redes de comunicación.

Es importante destacar que estos procesos de alteración de // las informaciones pueden estar determinados tanto por aspectos individuales (factores culturales, de personalidad, etc.) como por aspectos relativos a la organización misma (la estructura jerárquica, los roles, etc.).

### **4. El poder vinculado a la utilización de las reglas de la organización:**

Si bien las reglas y normas son utilizadas por las organizaciones para hacer previsibles los comportamientos de los actores, esas mismas reglas no suprimen totalmente las fuentes de incertidumbre. Aún más, pueden convertirse en fuente de incerteza ya que es común que sea necesario hacer más de aquello / que las reglas prescriben para el buen funcionamiento de un / servicio. En consecuencia pueden surgir relaciones de mercadeo, negociación, chantaje, etc., a partir de las cuales los actores traten de utilizar las zonas de incerteza que controlan, aún sin transgredir las normas explícitas de la organización.

Otro aspecto que está relacionado con las reglas es aquél que, además de formalizar y precisar las reglas de juego, terminan siendo favorecidos quienes tienen el tiempo y la predisposición por conocerlas. De este modo las reglas sirven a quienes las pueden utilizar mejor, en detrimento de otros que las des



conocen, o las conocen en menor grado de profundidad.

A partir de lo expuesto, por favor, complete el cuadro siguiente:

**¿Cuál es:**

- el poder que se le atribuye a los supervisores?

- el poder que ejercen realmente?

- el poder que "se les escapa"?

- el poder que quisieran o necesitarían tener para ejercer su rol?

Los fenómenos de autoridad, liderazgo, influencia, etc. se articulan en relación a los distintos tipos de poder descriptos/ y se observan en la potencialidad de las acciones de cada actor, apareciendo en las relaciones entre los individuos y los grupos. Este carácter, de relación entre y acción sobre es aquello que se destaca como esencial.

French y Raven han indagado sobre las bases o fuentes de poder. Distinguen cinco tipos que creemos importantes mencionar:

1. **El poder de recompensa:** es aquél que surge cuando la persona que ejerce el poder sobre otra se convierte en un agente // gratificador, que premia los actos de esta última persona.
2. **El poder de coacción:** es aquél que poseen los actores que / tienen la posibilidad de sancionar a otros frente a la no conformidad por sus actos o hechos.

3. **El poder legítimo:** éste se manifiesta cuando una persona le reconoce a otra el derecho de ejercer una acción sobre él. Se/ puede basar en la aceptación de la estructura jerárquica de autoridad, en la delegación por designación o por elección (como por ejemplo cuando los alumnos aceptan la autoridad del profesor porque ha sido delegado por el director).

4. **El poder de referencia:** es aquél que surge en base al proceso de identificación. En dicho sentido una persona se esfuerza por actuar en el sentido querido por aquella otra que ejerce / el poder.

Algunas figuras de autoridad en la institución escolar que surgen como modelos identificatorios claros hacen uso de esta // fuente de poder.

5. **El poder de competencia o poder experto:** es aquél que emana de una persona en base a sus conocimientos, ya sean éstos efectivos o supuestos.

Obviamente estas fuentes de poder no se encuentran en la realidad en estado puro sino que aparecen combinadas entre sí. Es por lo tanto común que una persona recurra a varias de ellas como modo de ejercer influencia sobre otras.



*¿A qué fuentes de poder debería recurrir el supervisor?*

Según usted cuál sería la combinatoria ideal de fuentes de poder. Justifique su opinión (este tema será uno de los puntos sobre los que intercambiaremos opiniones en el próximo encuentro).

En función de las definiciones dadas establezca un cuadro comparativo señalando qué fuente de poder está en juego en los distintos roles institucionales.

	SUPERVISOR	DIRECTIVOS	DOCENTES
Poder de recompensa			
Poder de coacción			
Poder legítimo			
Poder de referencia			
Poder experto			

Reordenemos en cuatro proposiciones algunos de los elementos / vistos para introducir la noción de **CONFLICTO** ya que ésta completa la noción de PODER.

Poder y conflictos son temas centrales de la vida institucional.

### PROPOSICION 1

Todo sistema se constituye con un conjunto de grupos e individuos en situación de interacción, reunidos alrededor de un objetivo, para obtener un resultado.

### PROPOSICION 2

En toda Institución se ponen en juego los objetivos comunes explícitos y objetivos implícitos (de los individuos o del mismo sistema).

### PROPOSICION 3

Los objetivos comunes explícitos configuran un organigrama formal en el que se distribuyen roles y funciones.

### PROPOSICION 4

Los objetivos implícitos resultan de motivaciones individuales o grupales resultantes de las relaciones informales y construyen un organigrama oculto. Entre los objetivos implícitos deben considerarse aquellos / que han movilizad los fundadores de los sistemas, y los promotores de las instituciones que no han sido / incluidos en la organización formal y declarada.

Los distintos objetivos así como la puesta en presencia de diferentes actores implican la generación de toda una red de intercambios, en la que habitualmente aparecen **CONFLICTOS**.

Si mantenemos la metáfora teatral (rol-actor) podemos decir que toda obra se desarrolla alrededor de un conflicto.



En las instituciones el conflicto es un elemento normal, central. El diccionario nos remite a choque, lucha, antagonismo, pero también podemos afirmar que cuando fuerzas opuestas se enfrentan, si simultáneamente confluyen, es decir se encuentran, se juntan, y es/ de esta confluencia de donde pueden resultar las posibles vías / de solución.

Touzard define el conflicto como **"una situación en la cual unos/ actores (individuos, grupos, organizaciones) o bien persiguen objetivos o definen valores opuestos; o bien persiguen simultáneamente y competitivamente el mismo objetivo. (1)**

Piense y describa dos situaciones conflictivas concretas que pudieran responder a la definición de TOUZARD.

#### **Situación 1**

Actores que persiguen objetivos o defienden valores opuestos.

- a. Indique de qué actores se trata
- b. Explicita los objetivos o valores en cuestión
- c. Describa la situación

#### **Situación 2**

Actores que persiguen simultánea y competitivamente el mismo objetivo.

- a. Indique los actores de los que se trata
- b. Explicita el objetivo que se busca
- c. Describa la situación

En ambas situaciones se encontrará, por su lugar en la institución, con la necesidad de asegurar una adecuada gestión de los conflictos.

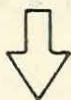
---

(1) Touzard, H.: "La mediación y la solución de los conflictos". Barcelona. Herder. // 1981.-

De aquí resulta que la mediación, la intercesión se constituyen en medios privilegiados y facilitadores en la búsqueda de posibles soluciones a los conflictos.

Podría decirse que el grado de dinámica de una institución / no se relaciona con la ausencia de conflictos sino con el hecho de que éstos sean explicitados, des-ocultados y, en consecuencia, tratados y resueltos. En dicho sentido, los conflictos pasan a ser asumidos por los propios actores.

Usted concidiría seguramente con los autores que señalan que lo importante es la



### GESTION DE LOS CONFLICTOS

ya que los mismos como decíamos antes, constituyen un rasgo normal de cualquier institución.

Para reflexionar acerca de los conflictos y su gestión, le proponemos el siguiente texto de uno de los más importantes representantes de la teoría de la comunicación, P. Watzlawick.

"... Para no parecer que nos ocupamos de las teorías demasiado vagas, aquí van un par de ejemplos prácticos: dos átomos de hidrógeno y un átomo de oxígeno, si entran en contacto, dan por resultado, como es sabido, una sustancia,  $H_2O$  cuyas propiedades no son reducibles a las de los elementos  $H$  y  $O$ . El agua es algo DISTINTO y no la suma de unas propiedades individuales determinadas. Todo intento de reducción a sus elementos constitutivos sería un absurdo. Pero nosotros cometemos precisamente ese absurdo una y otra vez. Tomemos el caso simple de una relación entre dos sujetos, no a nivel molecular sino humano. Ya hemos insinuado repetidas veces que dos personas en caso de conflicto se inclinan a ver la culpa en el otro. LAS DOS están convencidas de que por su parte contribuyen a la solución del conflicto y que, si el problema permanece es por culpa del otro, pues ¿qué otra explicación habría?

No parece haber un TERCERO cuando se trata de DOS personas //



nas. Sin embargo lo hay, pues TODA relación, ya sea entre átomos, células, órganos, personas, naciones, etc. es más y distinta que la suma de los elementos que las partes en relación aportan, es más bien una CALIDAD EMERGENTE (como se dice ya hace tiempo en biología) super-personal o una / PAUTA (gestalt en el sentido psicológico) ..." (1)

---

(1) P. Watzlawick: Lo malo de lo bueno. Barcelona. Herder. 1987. pág. 105-106.

## **CAPITULO III**

### **LAS DIMENSIONES DEL CAMPO**

---

---

- III.1. El campo institucional. Sus dimensiones.
  - III.2. La dimensión institucional/organizacional.
  - III.3. La dimensión administrativa.
  - III.4. La dimensión comunitaria.
  - III.5. La dimensión pedagógico-didáctica.
- 
-



En este capítulo consideraremos las distintas dimensiones de lo que hemos definido como el campo de la supervisión.

Las dimensiones ofrecen numerosos puntos de intersección, los tratamos separadamente a fin de abordar cuestiones específicas. El orden en que lo hacemos ~~no~~ indica ningún criterio de prioridad.

En el punto 2 haremos particular referencia a los conceptos de articulación y fractura ya que estos completan los elementos teóricos del capítulo anterior que se integran naturalmente en todas y cada una de las diferentes dimensiones.

En el tercer punto les proponemos reconsiderar la dimensión administrativa para que esta pueda ser resignificada en la práctica cotidiana.

En el punto 4 trataremos aquellas cuestiones relacionadas con la dimensión comunitaria. El concepto de participación nos permitirá abordar una propuesta de modelo.

Finalmente abordaremos la dimensión pedagógico didáctica.

El aula, la relación docente/alumno, los contenidos serán algunos de los temas abordados. (1)

---

(1) Es necesario señalar que cada uno de estos temas merecería por sí mismo no sólo un capítulo sino un módulo. Nos limitaremos aquí a articular algunos conceptos/ con la vida cotidiana de nuestras escuelas.

### III.1. El campo institucional. Sus dimensiones.

Hemos dicho en el capítulo anterior que el campo de la supervisión es la institución.

Definiremos, entonces qué entendemos por **CAMPO**.

"El conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado". (1)

J. Bleger retoma este concepto a partir de las formulaciones/ de K. Lewin, quien enfatiza la interdependencia entre los elementos.

El campo nos remite, además, a la idea de territorio, de espacio donde se localiza un sistema de fuerzas en la que los actores pueden estar desigualmente colocados (2).

Un campo es siempre dinámico, se re-estructura y modifica permanentemente.

Podemos diferenciar, dentro de un campo, distintas sub-estructuras o sub-unidades. Y esto nos conduce a las dimensiones.

Necesitamos ahora retomar dos de los significados de institución:

- formas sociales establecidas
- establecimiento u organización

Esta doble significación nos remite a la distinción que nosotros queremos introducir entre el campo institucional (entendido en su acepción más amplia como forma social o reglas establecidas) y la dimensión institucional (entendida como sinónimo de organización o establecimiento).

---

(1) J. Bleger: Psicología de la conducta. Bs. As. Paidós. 1973. pág. 47.

(2) P. Bourdieu y J.-C. Passeron toman el concepto de campo y nos plantean que se pueden reconstruir diferentes campos en donde se mueven los actores. Para dichos autores cada campo tiene su propia lógica de conformación y sus propias leyes de funcionamiento.



Agregaremos, además de esta última, otras dimensiones que "especifican" el campo:

- la dimensión administrativa,
- la dimensión comunitaria,
- la dimensión pedagógico-didáctica,

cada una de las cuales serán tratadas en un apartado. Las cuatro dimensiones mencionadas no son absolutamente independientes, ya que presentan puntos de intersección.

No obstante, tienen su propia particularidad, y justifica, por lo tanto, su tratamiento en forma separada.

### III.2. La dimensión institucional / organizacional

El conjunto de elementos teóricos fundamentales relacionados con este apartado ya han sido expuestos en el capítulo anterior.

Completaremos tratando aquí dos conceptos importantes relacionados con la supervisión: se trata de las nociones de articulación y fractura.

Volveremos a las metáforas de la arquitectura institucional y los sistemas u organismos vivientes.

Una articulación nos re-envía a la idea de puntos de contacto, unión, enlace. Según tomemos una u otra metáfora implica unión de espacios o de miembros (actores que desempeñan roles).

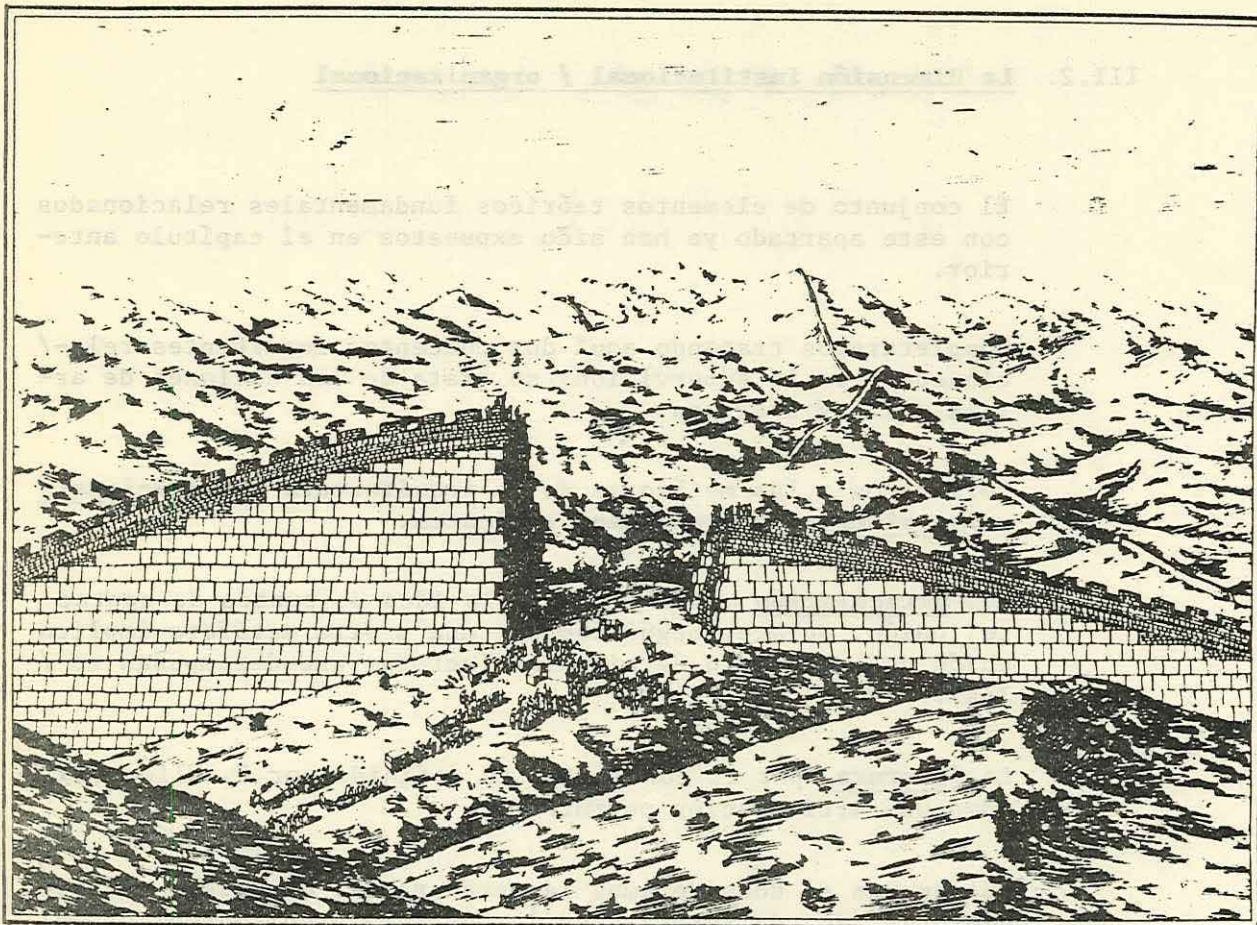
La fractura, por el contrario, es definida por F. Ulloa (1) como una articulación perturbada.

Nuevamente si consideramos la metáfora del organismo nos sugiere la idea de rotura y en la metáfora arquitectónica, la idea de falla, fisura, quiebre, grieta.

---

(1) F. Ulloa: Psicología de las instituciones. En Revista de Psicoanálisis. Tomo XXVI. Bs. As. 1969.





*Ilustración: D. MACAULAY*

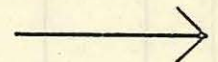
La metáfora de la arquitectura se halla imbricada, superpuesta con la del organismo viviente a partir del concepto de tejido institucional.

Este articula (aquí el término no es casual) los aspectos / estructurales con la trama de los actores (aspectos dinámicos).

Cerraremos este breve apartado, presentando un cuadro que hace específicamente referencia a / la institución educativa, se incluyen en él algunos conceptos del capítulo anterior y otros/ que se abordarán a lo largo de este trabajo.

El cuadro (1) considera dos modelos institucionales y una zona de incertidumbre que marca un espacio de intermedio entre el modelo hegemónico, actualmente en quiebre y el modelo alternativo deseado (en tanto diseño ideal).

Consideramos que será en esa zona de incertidumbre que se compondrá el modelo (para armar) de desempeño del rol del supervisor (al que haremos referencia en el capítulo IV).



(1) Este ha sido tomado de G. Frigerio y M. Poggi: Aportes para la transformación democrática. Bs. As. FLACSO. 1988.-



# MODELOS INSTITUCIONALES:

Para la comprensión y lectura de los establecimientos educativos.

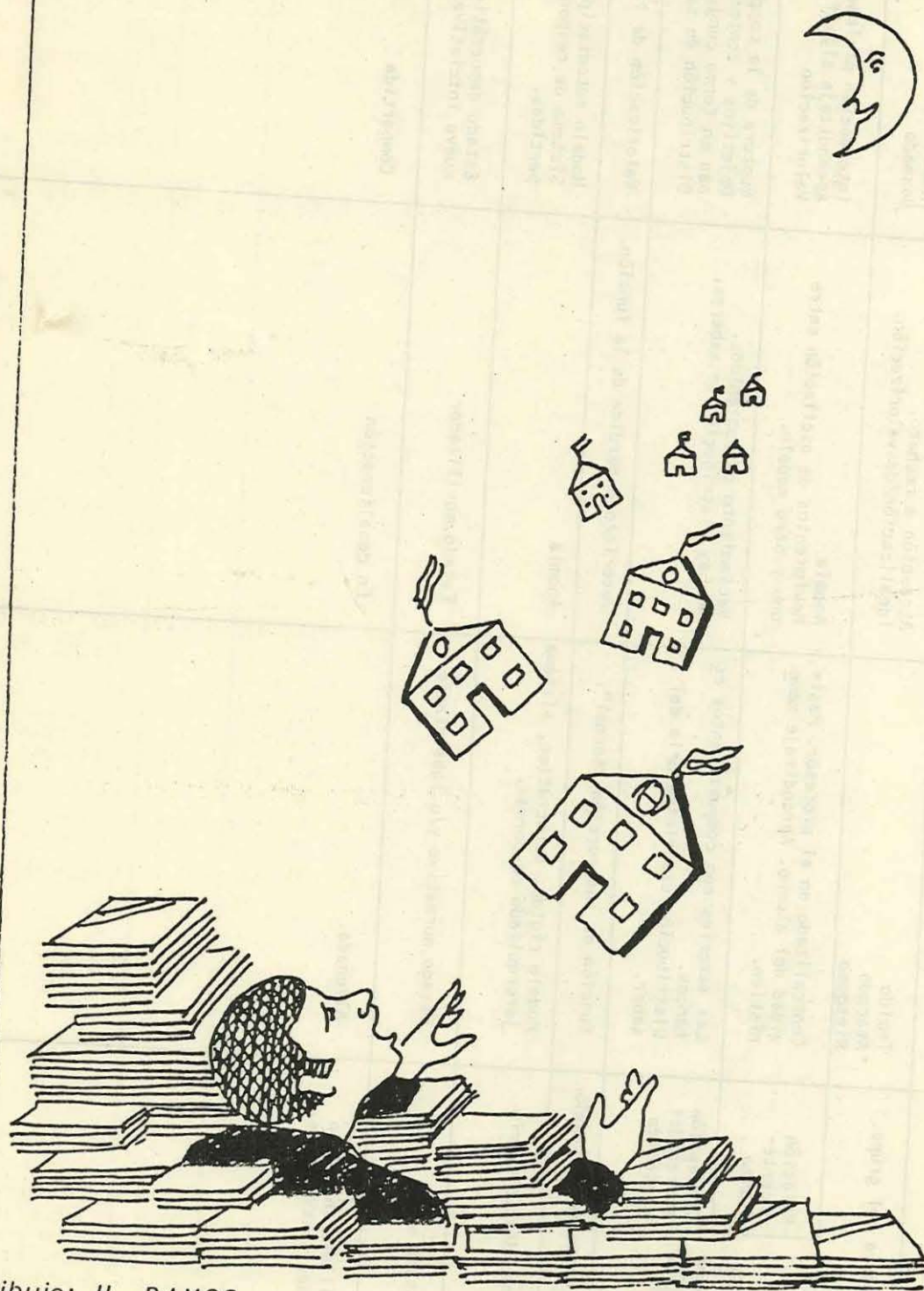
	MODELO HEGEMONICO	ZONA DE INCERTIDUMBRE	MODELO ALTERNATIVO DESEADO
Características de las instituciones escolares	Rígidas Impenetrables	Mayor o menor apertura del tejido institucional	Flexibles Receptivas
Sistema de poder	Piramidal Centralizado	Distintas modalidades de distribución del poder. Se alienta al mayor número de actores posibles a/ tomar el mayor número de iniciativas.	Compartido
Sistema de comunicación	Vertical, con manejo centralizado. Control de la información.	Circulación de información desordenada y a veces insuficiente por canales formales e informales.	Horizontal y vertical con libre circulación entre los diferentes niveles y respecto a diferentes contenidos.
Sistema de normas	No alcanza con no hacer lo que está prohibido, sino que además hay/ que hacer lo que la institución impone.	La anomia	Encuadre y límites necesarios a la convivencia de los actores.
Sistema de roles	Rígida separación entre roles centrales y dependientes.	Dificultad en la definición de los roles.	Ordenamiento flexible de roles.
Organización interna respecto de la práctica.	No hay actor, hay control. Sumisión, docilidad.	El predominio del actor. Iniciativa indirecta. Adhesión, resistencia, abstinencia, reticencia, transgresión, oposición.	No hay actor sino comunidad. Acuerdo actoral. Intercambio, participación y consenso, es decir gestión de conflictos.
Concepción acerca del cambio.	Retroversiva. La fuerza de lo instituido.	Aparición desorganizada y desarticulada de lo instituyente y lo instituido.	Proversiva, dialéctica entre lo instituido y lo instituyente.
Quién es el promotor del cambio	El Estado y la Ley. El estado normativo.	Aparecen como promotores alternativamente sólo el Estado, sólo los actores individuales.	Comunidad y Estado.



			MODELO HEGEMONICO	ZONA DE INCERTIDUMBRE	MODELO ALTERNATIVO DESEADO
Concepción acerca del grupo.			Temido Atacado Riesgoso	Atracción o rechazo. Idealización/desvalorización.	Promovido Deseado
MODELO PEDAGOGICO	Proceso enseñanza-aprendizaje	Relación docente- alumno	Centralizado en el profesor. Pasividad del alumno. Aprendizaje memorístico.	Anomia Movimientos de oscilación entre uno y otro modelo.	Interacción profesor-alumno. Aprendizaje significativo. Valorización
		Concepción acerca del contenido	Las materias son compartimentos estancos. Distribución discriminatoria del / saber.	Vaciamiento de contenidos. No hay distribución de saberes.	Ruptura de la compartimentalización. Objetivos y contenidos se determinan en forma conjunta. Distribución de saberes.
	Función de la instrucción		Función de instrucción "formal".	Deterioro o pérdida de la función.	Valorización de las funciones.
	Régimen disciplinario		Modelo rígido, autocrático, sistema jerarquizado de normas.	Anomia	Modelo autodisciplinario. Sistema de responsabilidades compartidas.
Rol del Estado en la Educación			Estado normativo y/o subsidiario	Estado movilizador	Estado democrático alienta y promueve iniciativas.
Responsabilidad social en los procesos instituyentes			Alienada.	En desalienación	Compartida



### III. 3. La dimensión administrativa



Dibujo: H. RAMOS



La práctica institucional y pedagógica no cesa de marcarnos que/ la dimensión administrativa se encuentra **SOBREDIMENSIONADA** y simultáneamente **DEVALUADA**. Veremos que la palabra administración / no ha ido perdiendo significado y trataremos de ver si juntos, / podemos resignificarla.

Numerosos son los actores del sistema educativo que afirman que/ "lo administrativo" ocupa cada vez más su tiempo institucional.- Algunos sostienen que la sobredimensión de lo administrativo se/ hace en detrimento del campo pedagógico didáctico.

Cada uno de nosotros conoce algún actor del sistema educativo // que no parece preocuparse por el porcentaje de repetidores o el/ abandono de la escolaridad y que, en contraste, se muestra sumamente inquieto por la realización de un inventario y (caricaturizamos) se desvela por hacer coincidir la fecha de una factura // con la llegada de una partida. (1)

Muchos actores viven bajo la tiranía de los papeles los cuales / parecen, como lo expresa la conocida frase, convertirse en el árbol que impide ver el bosque.

Si fuera del sistema educativo, le proponemos a cualquier persona que diga lo que asocia con la palabra **ADMINISTRACION** seguramente encontraremos un conjunto de significado, en su mayoría negativos.

Hasta es posible que las asociaciones peyorativas del estilo: administración = burocracia = papeles, demora, trámite, rutina, mecanización, (palabras que para el sentido común son sinónimos de/ lo administrativo), obtengan posiblemente un gran consenso.

Un "mal" significado de lo administrativo parece actuar sustituyendo la razón de ser de algunos servicios.

Constatamos que este "mal" sentido expresa una devaluación del // concepto de administración.

Algunos estilos administrativos justifican los apelativos desalentadores, cuya síntesis sería **ADMINISTRACION = OBSTACULO**.

---

(1) No desconocemos la importancia, en las condiciones de dificultad económica que atraviesa el sistema, de que algún actor se preocupe y se ocupe de estos aspectos. Nos inquieta, en cambio, que los mismos puedan convertirse en la única preocupación. Cuando esto ocurre pensamos que estamos frente a un efecto perverso del sistema que logra que los actores que deben ocuparse de la calidad pedagógica sólo se ocupen de los recursos económicos.



Sin embargo, la etimología de la palabra conlleva significados / diferentes ya que en latín "ministrare" remite a: cuidar, regir, suministrar, proveer lo necesario, dar, aplicar.

En el área específica de la administración escolar, Materi y // Bähler entienden la administración como una "actividad cooperativa que tiene el propósito de servir en el logro de los objetivos propuestos". (1)

Podemos preguntarnos qué ha ocurrido para que lo referido a la / administración haya sufrido simultáneamente un proceso de sobre-dimensionamiento y devaluación.

Parte de la respuesta podemos encontrarla en el concepto de



efecto no anticipado

esta noción hace referencia a

**EFFECTOS NO INCLUIDOS EN LOS OBJETIVOS EXPLICITOS DE LAS INSTITUCIONES**

Usted podría decirnos que la aparición de un efecto que no había mos previsto no tiene en sí mismo nada de malo. Y usted tendrá / razón en ciertos casos (cuando se trate de efectos no anticipa- / dos pero no indeseables), en otros deberá reconocer que el efec- to no anticipado contradice o neutraliza sus propósitos. Para a- aquellos casos de EFECTOS NO ANTICIPADOS E INDESEABLES algunos au- tores (2) hablan de



Efectos perversos

(1) L.Materi, N.R. Bähler: Administración Escolar. Planeamiento Institucional. Bs.As. El Ateneo. 1984. pág. 24.

(2) R. Boudon en su libro "Efectos perversos y orden social" (México. Premia Editio- / rial. 1980). se explaya sobre esta temática dando numerosos ejemplos extraídos / del sistema educativo.

¿Por qué incluir en este apartado sobre **ADMINISTRACION** el carácter **INDESEABLE** de los efectos no anticipados?.

Usted podría creer que "nada que ver" con el tema central, // sin embargo si sigue leyendo verá que hay una relación entre/ estos conceptos y la resignificación de la **ADMINISTRACION**.

Administrar, en un servicio público (el sistema educativo lo/ es) tiene que ver con los contenidos que, en su etimología, / se le atribuyen a la palabra: cuidar - suministrar - proveer/ lo necesario.

Dado que hablamos de lo público (que no es lo mismo que estatal) lo "necesario" está determinado por lo que se llama el / INTERES GENERAL.



Le proponemos lea atentamente este texto de Durkheim y luego lo relacione con el concepto de interés general:

"Pero de hecho la sociedad tiene una naturaleza propia y consiguientemente exigencias totalmente diferentes de aquellas que están implicadas en nuestra naturaleza individual. Los intereses del todo no son necesariamente los intereses de la parte, por eso mismo la sociedad no puede formarse ni mantenerse sin pedirnos continuamente sacrificios que pesen sobre nuestras espaldas. Por el mero hecho de estar por encima de nosotros, nos obliga a que/ nos superemos a nosotros mismos; y superarse a sí mismo/ quiere decir, para un ser, salir en cierto modo de su // propia naturaleza. Por esto no puede realizarse nunca // sin una tensión más o menos dolorosa, la atención voluntaria es evidentemente una facultad que se ve solicitada únicamente por la acción de la sociedad. Pues bien esta/ atención presupone un esfuerzo; para que estemos atentos no tenemos más remedio que suspender el curso espontáneo de nuestra conciencia que se deje llevar por ese movimiento discursivo al que tiende, en una palabra, violentar algunas de nuestras más imperiosas inclinaciones".// (1).

¿Quién determina y cómo se establece el interés general?

Hablaremos más adelante de instituciones cerradas o abiertas, según la importancia que tiene en cada modelo las relaciones con el medio.

Simplificando (ya que será ampliado en el próximo apartado) podemos decir que en el modelo **CERRADO**, es decir "cortado" y aislado/ del medio, el interés general se genera y se determina en la cabeza de un funcionario.

En contraste, en el modelo **ABIERTO**, el interés general surge de / las negociaciones y arbitrajes que los funcionarios ejercen para/ articular diferentes intereses y demandas sociales.

Es claro que, en esta perspectiva, el contacto permanente con los actores involucrados es requisito esencial para un arbitraje justo y pertinente.

(1) Durkheim, E.: Educación como socialización. Salamanca. España. Ed. Sígueme. 1976. pág. 51.

Ya hemos visto la importancia del concepto de ARTICULACION.

Usted podrá relacionar estos conceptos con la dimensión comunitaria que veremos en las próximas páginas.

Cuando desarrollemos las facetas del rol del supervisor retomaremos la función de negociador.

Retomemos la pregunta formulada anteriormente.

¿Por qué incluir en este apartado sobre Administración las nociones de efectos no anticipados y de efectos perversos?

Un administrador de lo público debe poder prever los efectos de las decisiones para evitar la aparición de efectos perversos.

Administrar implica planificar para "cuidar" - "suministrar" - // "dar lo necesario".

¿Qué concepción de planificación estamos adoptando?.

Seguimos las propuestas de I. Aguerrondo que concibe al planeamiento (1) como un



Instrumento de gobierno (2)

- (1) Esta concepción del planeamiento podría enmarcar todo tipo de proyectos.
- (2) De la Licenciada Inés Aguerrondo tomaremos especialmente en cuenta aquí el trabajo de 1988 presentado durante el Encuentro de intercambio técnico del proyecto OEA/151 en el panel: "Nuevos planteos para la planificación de la educación. Reflexiones y orientaciones", cuyo título es "Abriendo caminos".



Considerar al planeamiento como un momento esencial de la administración y definirlo en los términos de instrumento de gobierno implica sostener que administrar es articular:

- A. Un proyecto de gobierno, es decir un conjunto de principios e ideas fuertes que justifican las acciones en pro del interés general.
- B. La capacidad de gobierno es decir la formación de los que aseguran la gestión.
- C. La gobernabilidad, lo que significa conducir la relación entre los actores presentes y las variables intervinientes en cada sistema.

Desde esta perspectiva cada actor del sistema educativo que ejerza la función administrativa debería poder resignificar las funciones que le competen centrándolas en las siguientes proposiciones.

Estas se encuentran íntimamente relacionadas y constituyen ejes / que ninguna planificación debería desconocer, siendo como todos / sabemos, el primer momento de toda administración.

#### Primera proposición

**OBTENER Y SUMINISTRAR A LOS DISTINTOS ACTORES  
Y ESTRATOS DEL SISTEMA EDUCATIVO INFORMACION  
SIGNIFICATIVA**

Block (1) sostiene que

LA INFORMACION CONSTITUYE LA MATERIA DE LA ADMINISTRACION en consecuencia, la búsqueda, selección, organización y // puesta en circulación de información pertinente y significativa será uno de los aspectos esenciales del rol del supervisor.

Desde esta perspectiva el supervisor actuará como mediador, vehiculizador, facetas que profundizaremos en el capítulo IV.

- 
- (1) A. Block: Innovación educativa. México. Editorial Trillas. 1976. Ver al respecto:
  - . R.A. Kaufman: Planificación de sistemas educativos. México. Editorial Trillas.- 1978.
  - . College de France: Propositions pour l'enseignement de l'avenir. 1985.

## Segunda proposición

### **FAVORECER LA TOMA DE POSICIONES**

La recolección de datos a la que se hacía referencia en la primera proposición tendrá como objetivo el facilitar a los decisores la elección de opciones que disminuyan el riesgo de los efectos/perversos (consecuencias imprevistas e indeseables).

Prever las consecuencias de la toma de decisiones implica poner/ el saber "experto" (del que hablamos en el capítulo anterior, // pág. 43) al servicio del diseño de estrategias.

Un administrador es un planificador de estrategias.

En el momento de diseñar cursos de acción el administrador tomará en cuenta recursos (humanos y financieros), tiempos y consecuencias previsibles.

En un segundo tiempo controlará la evolución de las acciones y / propiciará las correcciones necesarias al curso de acción.

Finalmente, en el tercer tiempo ... este tercer tiempo nos lleva a la tercera proposición.

## Tercera proposición

### **PROMOVER LAS INNOVACIONES, FAVORECER SU SISTEMATIZACIÓN, EXTENDER LAS EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS.**

Haremos referencia aquí a la existencia de dos concepciones del / cambio. (1)

(1) Ver al respecto los textos de J. Ardoino. (Ver referencias en la bibliografía).



A. El cambio como tendencia al retorno a situaciones, modalidades y estrategias pasadas, cambio retroversivo, que implica transformaciones que apuntan a consolidar la autonomía relativa de/ los sistemas e instituciones obstaculizando la incorporación / de innovaciones.

B. El cambio como proceso de incorporación de novedades, cambio / proversivo, que intenta articular racionalmente los aportes // que resultan de la investigación docente, del desarrollo científico y de los ajustes de evaluación de experiencias.

Esta óptica del cambio incluye al supervisor como asesor - promotor - movilizador (facetas que consideraremos más adelante).

Si reconsideramos lo hasta aquí expuesto podemos decir que ADMI-/NISTRAR debería recuperar significados.

Al mismo tiempo que revalorizamos el concepto deberíamos reorganizar nuestro cronograma.

Administrar debe implicar también organizar, planificar y gestionar nuestro propio tiempo.

Sintetizando ¿Qué le proponemos?

- . Reflexionar y reconsiderar la dimensión "administrativa".
- . Concebir la administración como un desafío.

¿Qué desafío?

El considerar a la administración como un instrumento para:

- A. El diseño de futuros deseables.
- B. La conducción hacia la construcción de ese futuro.

En el proceso un administrador (!no confundir con un administrativo!) tendría en cuenta la necesidad y el valor de la información/ (en consecuencia la buscará, solicitará, organizará), la importancia de la previsión como modos de elegir caminos, optar por estrategias y ...

¡ No lo olvidemos !

un administrador del interés general debe ser siempre un buen árbitro.

Tal vez leyendo estas páginas usted diga

" ... si, no está mal, pero ..."

o piense que

"los autores desconocen lo que es nuestro día de trabajo"

o bien se pregunte

"¿cómo hacer para volver a resignificar lo administrativo?"

"¿cómo librarme de la tiranía de los papeleos?"

Admitimos sus dudas, conocemos su trabajo, sabemos de los niveles de gestos inútiles que la burocratización (recordemos el cuadro de la página 31) de ciertos servicios le obliga a cumplir.

También creemos que ADMINISTRAR es posible

¿Entonces?

Veamos juntos cómo reconsiderar las tareas.

En relación con las tres proposiciones enunciadas, en qué tareas o funciones usted se encontraría en condiciones de desarrollar:

1. Obtener y suministrar información
2. Favorecer la toma de decisiones
3. Promover innovaciones

Elija una de ellas y enuncie cuatro acciones fundamentales.

- . Piense cuáles serían los obstáculos que usted encontraría al tratar de poner en práctica alguna de dichas acciones.



- . Clasifique los obstáculos que usted ha mencionado como:

INSUPERABLES		
	Parcialmente superables	Superables
La relación está dentro de sus posibilidades.		
La resolución no depende exclusivamente de usted		

- . Revise aquellos que ha colocado en la parte inferior de este último cuadro (la resolución no depende exclusivamente de usted) y piense qué acciones podría sugerir o poner en práctica para facilitar su superación.

Enuncie dichas acciones.

- . Revise nuevamente los obstáculos que ha clasificado como insuperables y reflexione sobre cada uno de ellos según los siguientes pasos:

- **Planeamiento:** situación sobre la cual se trabajará con la finalidad de modificación creativa.
- **Descripción:** identificación de elementos y rasgos definitorios de la situación.
- **Análisis:** revisión de la coherencia de los elementos identificados, de acuerdo a un esquema / referencial.

- **Argumentación**: opinar e interpretar la situación original señalando los elementos necesarios para el cambio.
- **Disgresión**: contraponer elementos con la finalidad de proponer otros mejores.
- **Conclusión**: decisión y concreción del tipo de // cambio.

Les recordamos que este esquema puede ser utilizado para analizar el conjunto de obstáculos que usted ha enunciado.

Supongamos que usted haya sido pesimista y que haya señalado a los obstáculos por usted citado como **INSUPERABLES**.

Si este es el caso una última reflexión.

Usted es un actor, para ser más exactos un **ACTOR / IMPORTANTE** en el sistema educativo. Nos permitimos aquí recordarle (tal como lo expresamos en el capítulo II) que todos los actores gozan de un margen de libertad y de poder en relación al desempeño de sus funciones ...



### III.4. La dimensión comunitaria

La comunidad educativa está formada por distintos actores (directores, docentes, no docentes, alumnos, padres, instituciones intermedias) que cumplen roles específicos dentro de la // misma. Por ello, cada integrante de dicha comunidad siente, // con mayor o menor intensidad, la necesidad de participar; de // ahí que lo realicen con diferentes grados de dedicación. Así, // podemos constatar distintos intereses y necesidades de inter- // cambio e interacción para los cuales deberían buscarse ámbitos en donde la participación fuera posible.

Es importante clarificar que hay distintos grados de participación: (1) ésta puede ser consultiva, puede incluir a las diferentes personas en la gestión de una unidad educativa, y puede llegar incluso a una participación "decisoria" donde los miembros implicados elaboran los objetivos de la institución.

No importa cuál sea el grado de participación que se intente / promover en los actores, sí es imprescindible que éste quede / lo suficientemente explicitado para no crear falsas expectativas o una participación ficticia.

Señalaremos a continuación algunos obstáculos o riesgos, por / un lado, y las ventajas, por el otro, que surgen cuando se promueven diferentes formas de participación.

Aparecen como riesgos y dificultades:

En general los actores no están habituados a la participación, lo que conlleva en muchos casos a una ausencia de actitudes participativas. Encontramos, en otros casos resistencias a la participación.

La falta de práctica o la resistencia no se/ constituyen en obstáculos insalvables si por un lado se prevén entrenamiento progresivo/ en micro experiencias y si, por el otro se / trabaja sobre la resistencia misma como modo de superarla. (2)

---

(1) M.T.Sirvent ha desarrollado estos conceptos en: Estilos participativos: Sueños o // realidades?. Revista Argentina de Educación. Año III. N° 5. AGCE.

(2) Las dificultades y obstáculos a la participación se encuentran desarrollados en el/ texto "Aportes para la transformación democrática de la educación". Poggi-Frigerio. Documento del Ministerio de Educación y Justicia. FLACSO. 1988.



En contrapartida podemos señalar como **ventajas:**

- . Desde el sistema:

En un plano no inmediato (aunque no por ello menos importante) la democratización de la educación (en el sentido de que un mayor número de personas se compromete en la gestión de la educación). (1)

- . Desde las instituciones educativas:

Un mayor grado de eficacia en las tareas.

- . Desde las personas que pertenecen a ellas:

Un mejor nivel de satisfacción en las motivaciones ya que resguardan un margen de libertad propio.

Quisiéramos ahora citar algunas formas **inadecuadas de participación:**

- **Participación anárquica:** todos desean intervenir en todos / los aspectos de la vida de la institución. Esto produce un / bloqueo en la toma de decisiones.
- **Participación burocrática:** se rechaza intervenir en las de-/cisiones concretas e inmediatas que afectan a los actores.
- **Participación forzada:** es aquella que en realidad se impone/ "a pesar de" y de hecho termina por limitarla.
- **Participación doctrinal:** los actores desean intervenir en / decisiones y políticas remotas, alejadas de las posibilida-/des reales de la institución, pero se desinteresan por las / decisiones concretas e inmediatas que hacen a las activida-/des cotidianas.
- **Participación demagógica:** se centra la atención en problemas emocionales y afectivos en desmedro de problemas operativos/ o relacionados con la tarea.

Como un modo de evitar, en parte, estas formas inadecuadas y / los obstáculos a los que hicimos referencia anteriormente, des/tacaremos, por último, algunos **recaudos** que ayudarán a obtener una mayor eficacia en la participación:

- Es importante un análisis previo de la institución en la que se promoverá algún sistema de participación, sus caracterís/ticas, las de sus directivos y todos sus miembros, etc.

---

(1) Señalamos en el texto qué sentido damos aquí al concepto de democratización ya que/ el mismo puede y debe entenderse con otros contenidos: Democratización=escuela para todos - Democratización=igualdad de oportunidades (lo que implica distribución desi/gual de recursos).



- Dicho análisis se puede completar con un estudio de los diferentes tipos posibles de participación que se crean más adecuados.
- La práctica gradual de la participación en casos concretos y seleccionados, fundamentalmente a partir de las propias propuestas de los diferentes actores.
- La extensión de las propuestas una vez que se han consolidado algunas actitudes y prácticas reales de participación.

Es importante consignar aquí que la participación no se puede imponer (aunque sea un objetivo altamente deseable), ya que se la anula en aquello que le es propio y específicos: debe surgir espontáneamente de las necesidades individuales e institucionales, las cuales deben ser compatibilizadas.

Retomando el punto que nos aclara sobre la importancia del análisis previo de la institución, en la que se buscará facilitar algún sistema de participación, presentaremos un cuadro que caracterice a las instituciones en función de su relación con el medio.





# TIPOS DE INSTITUCION SEGUN SU RELACION CON EL MEDIO

TIPO DE INSTITUCION	CARACTERISTICAS	ESTILOS DE GESTION	CONSECUENCIAS
C E R R A D A	<ul style="list-style-type: none"> <li>La relación con el medio, si la hay, es un subproducto.</li> <li>La institución está replegada sobre sí misma, se preserva así de las presiones exteriores.</li> <li>Poco o nada sensible a las demandas y expectativas del medio.</li> <li>Pretende actuar sobre el medio sin ser influida por él.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exclusión e inaccesibilidad, distancia y autoridad son los principios de funcionamiento.</li> <li>Al estar distante del medio social la/gestión mantiene un circuito de comunicación unilateral (sin feed-back).</li> <li>Mantiene a los usuarios al margen para evitar toda intromisión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inadaptación</li> <li>Disfunción</li> <li>Pérdida de prestigio</li> <li>Se autonomiza exageradamente lo social</li> <li>Riesgo: en caso extremo la / institución "muere" por en-/cierre</li> </ul>
A B I E R T A	<ul style="list-style-type: none"> <li>La relación con el medio es uno de sus elementos constitutivos.</li> <li>Regula su acción según las expectativas y demandas del entorno.</li> <li>Canaliza las demandas compatibilizándolas con sus otros objetivos.</li> <li>Intercambios permanentes y reversibles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asocia al medio a su funcionamiento interno.</li> <li>Preocupación, centrada en: <ul style="list-style-type: none"> <li>calidad</li> <li>+ participación</li> </ul> </li> <li>Comunicación "recíproca".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptación</li> <li>Renovación</li> <li>Integración</li> <li>Riesgo: en caso extremo la institución "muere" por dilución.</li> </ul>



Si partimos de los obstáculos a la participación (entendidos como falta de iniciativa o como dificultades para la misma) de los diferentes actores, y de las características institucionales de nuestras unidades educativas proponemos un modelo intermedio, basado en la consulta directa para recoger la diversidad de opiniones, necesidades e intereses en presencia. Lo denominaremos:



### MODELO CONSULTIVO

*¿Por qué este nombre?*

Básicamente porque remite a los siguientes significados:

- Consulta: parecer que por escrito o de palabra se pide o se da acerca de una cosa.  
Conferencia entre profesionales para resolver alguna cosa.
- Consultar: (del latín consulere: deliberar): tratar y discutir con una o varias personas sobre lo que se debe hacer en ...  
Pedir parecer, dictamen o consejo. Someter una duda, caso o asunto a la consideración de otra persona.
- Consultivo/va: dicese de las juntas o corporaciones establecidas para ser oídas y consultadas por los que gobiernan.

Podemos concluir, en consecuencia, que un **MODELO CONSULTIVO DE PARTICIPACION** implica la consideración del "parecer" de los actores acerca de la gestión institucional y comunitaria.

Tiende a la interacción de todos los grupos que intervienen en el quehacer educativo (alumnos, padres, personal docente, directivos, organizaciones intermedias) con el objetivo de que la escuela se constituya en un lugar de actividades de intercambio dentro de la comunidad. De este modo permite a los distintos actores:

- Promover el debate y la reflexión conjunta.
- Discutir e intercambiar opiniones sobre situaciones conflictivas, problemáticas, de cambio ...
- Elaborar estrategias de apoyo con participación de todos los sectores.
- Promover alternativas de solución.
- Generar nuevas propuestas de gestión comunitaria.

Si retomamos el cuadro anteriormente presentado (Modelo de organización según su relación con el medio), esto que hemos afirmado se relaciona con la **INSTITUCION ABIERTA**, la cual se presenta como un modelo deseable. Pero aparece como un riesgo ya mencionado el que la institución pueda desdibujarse o diluirse, el cual nos remite a la pérdida de identidad, es decir aquello que la define como tal, su especificidad.

*¿Cuál es la especificidad de la institución **ESCUELA**?*

El campo ~~pedagógico-didáctico~~, es decir el área de competencia que le es propia.

Podemos concluir, en consecuencia, que el modelo consultivo / es una propuesta válida de participación con la condición de que preserve de la consulta los aspectos "técnicos" de dicho campo. Justificamos esta afirmación recordando aquello que / en el capítulo II hemos citado como **PODER EXPERTO**. Es decir que este campo (el pedagógico-didáctico) es de competencia exclusiva de aquellos actores que pueden demostrar su competencia (y aquí vale la redundancia) en el área, por su condición de expertos.



### Cómo poner en marcha instancias consultivas

El siguiente texto que presentamos es un borrador que podría servir de base para el intercambio.

Se trata de una propuesta de formación de una instancia que tenga por finalidad:

la interacción de todos los grupos interesados en la institución escolar con el objetivo de que la escuela se constituya en un lugar de actividades de intercambio dentro de la comunidad.

Analice la propuesta, critíquela y justifique sus críticas valiéndose de los conceptos con los que venimos trabajando y elabore (con la justificación pertinente) la propuesta.

## NOTAS PARA UNA PROPUESTA DE FORMACION, CONSTITUCION Y MECANISMOS DE PARTICIPACION.

La constitución del consejo contará con distintos representantes que serán elegidos mediante elecciones directas entre pares, tratando de ampliar al máximo / la representatividad (no elegir un profesor, por ejemplo, que sea Jefe de Departamento ya que el mismo puede ser elegido dentro del Consejo Asesor). En todos / los casos debe tenerse en cuenta, cuando sea posible, la elección de suplentes en igual cantidad que la sugerida en el apartado anterior: dos profesores por // turno, uno en calidad de miembro titular y otro como / suplente, que actuará en caso de licencia u otra causal justificada, como ejemplo.

Puede preverse la actuación de una Comisión Organizadora del Consejo Consultivo que resuelva las distintas formas y modos de elecciones atento al principio participativo de este Proyecto y que cesará en su cometido en el momento en que se reúna en primer plenario.

Se recomienda que los plenarios sean 4 ó 5 como / mínimo en el transcurso del año lectivo. Para sumejor funcionamiento en el primer plenario del año se elegirá un Coordinador General (de preferencia, pero no necesariamente, puede ser uno de los docentes) y un Secretario que llevará las anotaciones más importantes / y redactará las conclusiones de cada uno. (1)

Además de que la Dirección está representada por / uno de sus miembros, el Director puede asistir en calidad de Miembro Honorario a todos los plenarios.

---

(1) El Consejo podrá ser convocado en plenario a pedido de alguno de los sectores a solicitud de la dirección de la escuela.



## ORIENTACIONES PARA UNA PRIMERA ETAPA

- Se conforma una Comisión Organizadora con la / participación voluntaria de miembros de los dis tintos estamentos de la comunidad educativa.
- Se da a conocer entre sus pares la propuesta y/ se trabaja en la organización de elecciones.
- Se realizan las elecciones en los distintos es- tamentos.
- Se invita a participar a las entidades represen- tativas del barrio.
- Se conforma el primer plenario y se elige al // Coordinador General y al Secretario. Se crean / distintas comisiones - cada una puede a su vez/ tener un Coordinador - y se plantean los posi- bles proyectos.

Entre las primeras acciones se recomienda las que correspondan a un mayor acercamiento de la comuni dad con la Escuela.

Se hace saber, finalmente, que el "Consejo" puede resolver todo lo referente a validez y cantidad / de votos, "quorum", para reuniones y decisiones, / publicidad de sus actos, etc., teniendo en cuenta el objetivo inicial de este proyecto que es la // participación, intercambio e interacción de todos los actores de la comunidad educativa; tratando / a la vez de adoptar mecanismos sencillos y simples que impidan su burocratización y/o traben su fun- cionamiento efectivo y eficaz.

Se formarán distintas comisiones (las reuniones de las comisiones deben tener una cierta continuidad; sugerimos encuentros quincenales) que / estudiarán, particularmente, asuntos y volcarán sus conclusiones en los plenarios para su aprobación. Se sugiere que cada comisión tenga un / mínimo de tres integrantes y que provengan de / dos o más estamentos.

¿Quiénes participan del "Consejo"?

Todos los que integran la comunidad educativa: / docentes (profesores, maestros de enseñanza práctica, preceptores), no docentes, directivos, alumnos, padres, egresados, entidades intermedias del barrio del establecimiento.

Tentativamente la representatividad que se sugiere es la que sigue: (1)

	TOTAL
Docentes: profesores (1 por turno) (2)	3
Preceptores	1
Directivos	1
Alumnos (1 por cada año)	5/6
Egresados	1
Padres (2 por turno, preferentemente no de Asociación cooperadora)	6
Consejo Asesor	1
Centro de estudiantes	1
Centro de egresados	1
Asociación Cooperadora	1
No docentes	1
Entidades intermedias	2

Total general aproximado alrededor de 25 representantes.

- (1) Queda decidir por las autoridades escolares el grado de participación de los distintos cuerpos ya existentes y el de los distintos estamentos.
- (2) En el caso de establecimientos que trabajasen con Talleres al frente de los cuales se desempeñan los maestros de enseñanza práctica se aconseja que éstos / tengan igualmente un representante por turno.



### III.5. La dimensión pedagógico-didáctica

Podemos definir el campo institucional en su dimensión pedagógico-didáctica haciendo referencia a dos tipos de cuestiones:

1. Cuestiones relativas al aula/taller, las cuales pueden // ser analizadas a partir de la relación docente-alumno. // Nos re-envía directamente a la concepción del rol docente y a las cuestiones de formación y perfeccionamiento.
2. Cuestiones relativas a los contenidos, las cuales pueden/ considerarse a partir de las teorías del aprendizaje (que sustentan diferentes modos de apropiación del conocimiento) y las teorías acerca del curriculum.

Comencemos por ampliar el primero.

#### 1) El aula/taller. Las cuestiones relativas a la relación docente-alumno.

Vamos a partir en este punto de la caracterización del aula / taller como un espacio de interacción del docente y un grupo/ de alumnos relacionados en función de un contenido específico.

Las concepciones más actuales y renovadoras en didáctica centran su propuesta en el grupo y no en el alumno considerado / individualmente y en el rol del docente como coordinador.

Al respecto, proponemos ahora como lectura los siguientes párrafos:

"Nos han acostumbrado a pensar, y hemos llegado a aceptar, que el aprendizaje escolar se da en grupos. Sin embargo, / un salón de clase es un lugar donde se concentra un número determinado de alumnos con el propósito de concurrir, en / su calidad de auditorio, a la disertación de un maestro // que aborda un tema determinado, en un tiempo limitado. Al/ referirnos a un número determinado de alumnos queremos recalcar que un conjunto de personas, aunque coincidan en un tiempo y lugar determinado constituyen un agregado, pero / no necesariamente conforman un grupo. Este conjunto de alumnos está en un salón de clase por razones de administración escolar. Escuchan al profesor, hacen anotaciones sobre lo que logran entender, para tratar de descifrar después / sus notas, memorizarlas y presentar un examen en el que con frecuencia se les pide que reproduzcan con la mayor fidelidad posible lo que dijo el profesor.

La misma disposición del mobiliario y equipo, en el salón/ de clase, está diseñada para un auditorio, evitando así la relación cara a cara y obligando a un tipo de comunicación deficiente. Las bancas fijas son un símbolo de inmovilidad y de pasividad. El salón de clases es el lugar a donde los alumnos van a "tomar" la clase y a "recibir" la enseñanza.



Este conjunto de alumnos puede llegar a constituir un grupo, dado que en clase los alumnos son potencialmente un 7 grupo. El hecho de que estén juntos, que compartan determinados propósitos, que aborden los mismos temas y presenten los mismos exámenes, los ubica en la posibilidad de 7 integrar un grupo de aprendizaje ..."

"Al coordinador le corresponde ayudar al grupo a abordar/ la serialidad, propiciando una integración que permita a/ sus miembros abordar tareas conjuntas, operar como grupo/ y alcanzar objetivos comunes.

Para que el grupo produzca intelectualmente y avance hacia el logro de sus objetivos, es conveniente que exista/ un clima que propicie el aprendizaje; un ambiente de libertad para pensar, expresarse, intercambiar experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias, ejercer el análisis y la crítica". (1)

*¿Qué reflexiones le sugiere el texto?*

Podemos afirmar que un grupo se conforma como tal a partir de una propuesta y un encuadre de trabajo del docente - coordinador. Para ello es necesario la capacitación, formación y asesoramiento de los profesores. Al margen de que esta formación y actualización pueda efectuarse desde instancias formales // (a partir de talleres en Institutos de Formación, etc.) todo/ encuentro entre el supervisor y los docentes puede utilizarse como un aporte en este sentido.

No debemos olvidar que la observación directa de clases, de / la situación de enseñanza-aprendizaje es un ámbito propicio / para el perfeccionamiento docente.

Es decir que el primer tipo de capacitación, el que podemos / denominar sistemático o formal (2), parte de la preparación /

(1) R. Santoyo, S.: Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. Revista Perfiles Educativos. México. UNAM. N° 11. 1981. pág. 3 y 6.

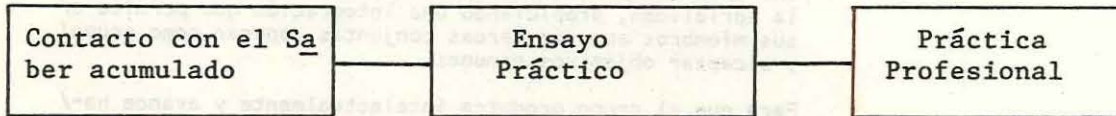
(2) De esta cuestión se ha ocupado Rodrigo Vera y su grupo de colaboradores.



teórica y técnica para luego proceder a la ampliación en la / práctica profesional.

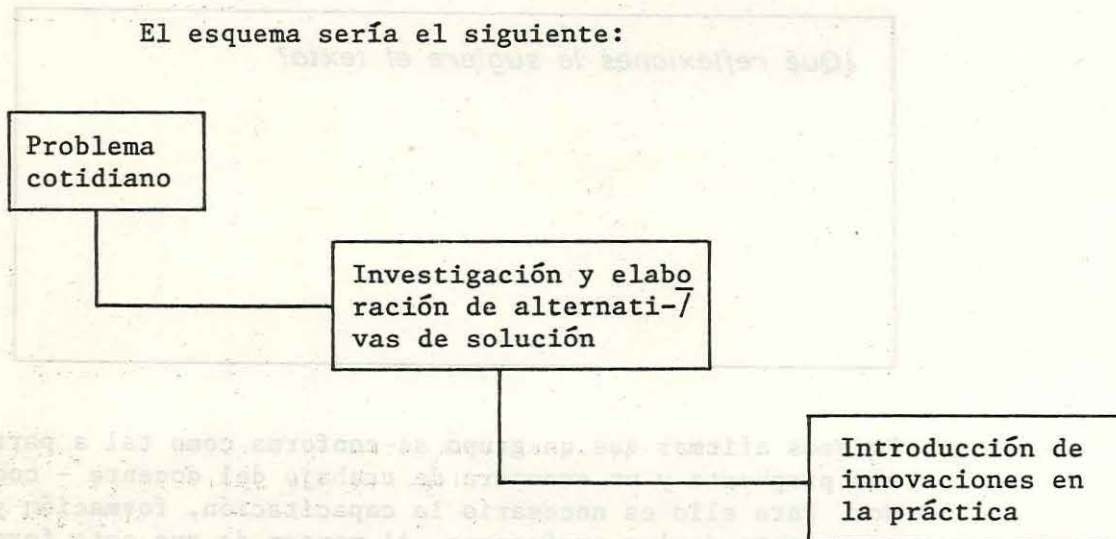
El esquema es el siguiente:

**Perfeccionamiento "formal"**



El perfeccionamiento a partir de la práctica, en cambio, rescata el saber y los problemas cotidianos para luego conectarlo con el saber teórico y elaborar alternativas u otras propuestas.

El esquema sería el siguiente:



A partir de este esquema, podemos ubicar a la observación que el supervisor pueda realizar de las clases y la retroalimentación posterior al docente.

No desconocemos que revalorizar esta actividad del supervisor (que se ha ido perdiendo en detrimento de otras funciones que éste se vio obligado a jerarquizar) puede generar resistencias y presentar dificultades. Por un lado sabemos que los docentes, incluso a veces los directivos, son reacios a este tipo de observación. Se sienten enjuiciados, controlados, "dando examen". Hablan de su actividad específica, el enseñar, como teniendo lugar a "puertas cerradas".

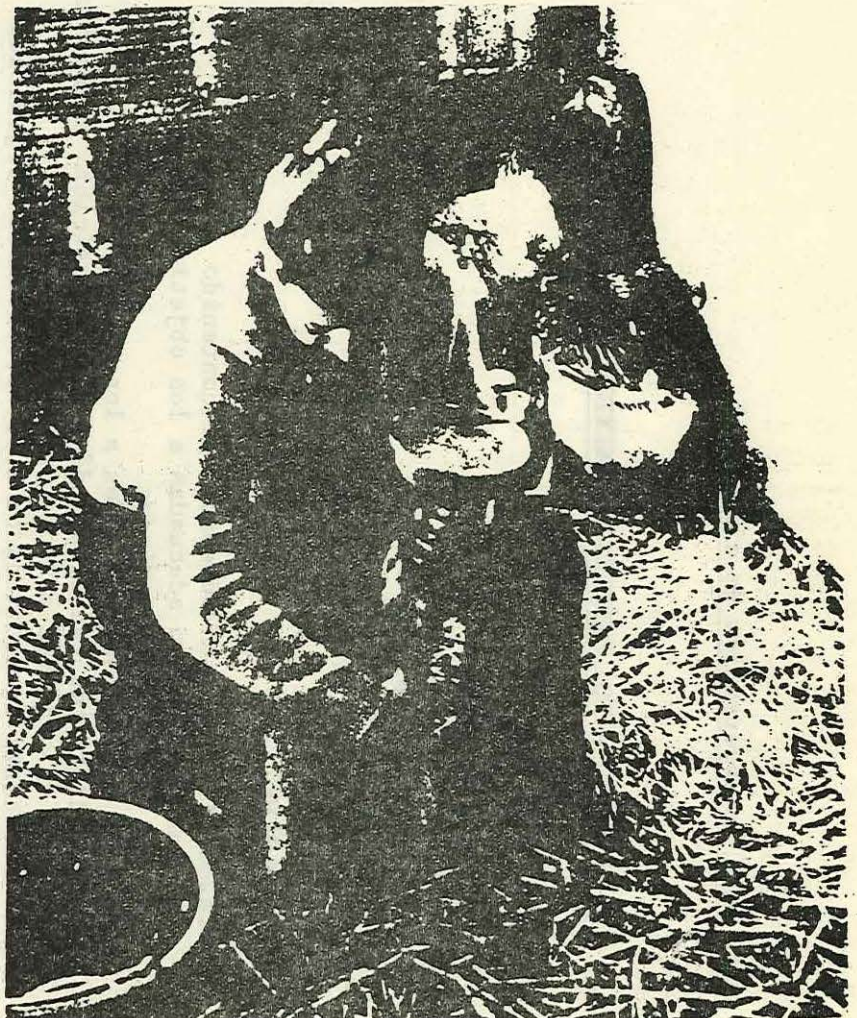


También el supervisor no desea sentirse encasillado en ese / rol de "controlador", "espía", etc.

Pero este aspecto puede ser superado a patir de una re-signi- ficación del sentido de la observación y de la consideración de la retro-alimentación posterior al docente como un instru- mento valioso en la formación y actualización del mismo (y / no como un mero señalamiento de errores).

Proponemos a continuación una guía para la observación de // clases, que también puede ser utilizada para la retro-alimen- tación.

Una aclaración: no supone ni pretende que un docente deba cum- plir necesariamente con todos los items allí enunciados. No es/ más que un modelo general y como tal aporta distintas propues- / tas que serán utilizadas para propósitos y objetivos distintos.





- 74 -

A	B	C	D
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	40
41	42	43	44
45	46	47	48
49	50	51	52
53	54	55	56
57	58	59	60
61	62	63	64
65	66	67	68
69	70	71	72
73	74	75	76
77	78	79	80
81	82	83	84
85	86	87	88
89	90	91	92
93	94	95	96
97	98	99	100


- [illegible]

- Las actividades son adecuadas al contenido
- Las actividades son adecuadas a los objetivos
- Utiliza actividades variadas
- Utiliza actividades adecuadas a los alumnos
- Emplea distintas técnicas didácticas (exposición, interrogatorio, trabajo en pequeños grupos, etc.)
- La secuencia de actividades está correctamente organizada
- El tiempo es adecuado
- Indica el tiempo disponible para cada una de las actividades
- Las consignas son claras, complejas y precisas
- Utiliza recursos variados, interesantes y pertinentes
- Cuida la claridad y precisión conceptual (con respecto a sí mismo y a los alumnos)
- Establece relaciones conceptuales
- Muestra un conocimiento válido, profundo y actualizado

(1) Esta guía se basa y reestructura la "Lista para la verificación del desempeño del rol del profesor"; elaborada por la Prof. Marta Souto de Asch y utilizada en la Cátedra Didáctica especial y Práctica de la enseñanza, Facultad de Filosofía y Letras UBA, 17 durante los años 1985 y 1986.-

A B C D

. **Cierre**

- Realiza síntesis de contenidos
- Se plantean nuevos interrogantes y problemas
- Señala dificultades y logros
- Evalúa y facilita la autoevaluación en relación a los objetivos propuestos
- Propone los ajustes necesarios

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. **CON RESPECTO A HABILIDADES Y ACTITUDES EN GENERAL**

. **Disposición física y actitudes corporales**

- La disposición física es adecuada ala tarea y flexible en relación a ésta
- Facilita la comunicación
- Se mueve y desplaza naturalmente
- Hay coherencia entre el mensaje verbal y el corporal, postural, etc.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

. **Lenguaje**

- Es claro y preciso
- Es adecuado a los alumnos
- Utiliza un vocabulario rico y en forma correcta

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

. **Manejo de la comunicación grupal**

- Varía la red de comunicación (unidireccional, bidireccional, multidireccional).
- La red es adecuada y coherente con las actividades planteadas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



que  
-En la que se relaciona a los temas con los estudiantes de manera  
-En la que se relaciona a los temas con los estudiantes de manera

que se relaciona a los temas con los estudiantes de manera

- Se dirige a un grupo o a un alumno cuando es necesario
- Contrarresta ruidos
- Utiliza la redundancia cuando es necesaria
- Utiliza aportes de los alumnos y los integra al tema
- Promueve intercambios (entre profesor y alumno, entre alumnos, etc.).

A	B	C	D
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Clima**

- Logra un clima cordial
- Modifica el clima (agresivo, indiferente) cuando no es adecuado para la tarea

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Otras**

- Presenta habilidad para solucionar problemas concretos e imprevistos
- Muestra actitudes de apertura y flexibilidad
- Muestra actitudes de responsabilidad y autocrítica

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Esta guía constituye un instrumento útil para la observación de clases, el análisis de la observación y la devolución y retroalimentación posterior al docente.

Tal como su nombre lo indica, es sólo una serie de items que orientan la observación.

A medida que usted se apropie de ella podrá modificarla y agregarle otros items que considere necesarios.

- A: El grado más alto indica la realización óptima de la actividad o tarea; el logro total del objetivo; el mejor desempeño.
- B: Este grado indica que las actividades o tareas se realizan sin que esto conlleve un desempeño óptimo, ni la concretización total de los objetivos.
- C: Este grado incluye actividades o tareas parcial, incompleta o casualmente realizadas.- Si bien no aparece la obstaculización a las mismas, tampoco se observa una actitud /// conciente, sistemática y continua para su logro. Los objetivos no se alcanzan sino parcial y azarosamente. El desempeño es limitado.
- D: El grado más bajo implica la no realización de la actividad o tarea; el objetivo no // fue encarado; no hay desempeño profesional. Puede considerarse en este ítem las actitudes que no solamente no conducen a la realización de lo propuesto o a la ausencia de / la actividad sino su obstaculización.

.....



Creemos que cualquier acción que permita la actualización de los/docentes contribuirá a la re-significación de dicho rol.

Le proponemos ahora la lectura de un fragmento de un texto que aborda esta temática y que usted eventualmente podrá utilizar para comentar con directivos de las instituciones educativas que usted supervisa.

**"La resignificación de un rol de carácter técnico en uno de carácter profesional"**.

La forma en que se encuentra institucionalmente definido el rol docente al interior de las escuelas hace que los/profesores asuman su trabajo de manera más técnica que / profesional. Con ello se quiere decir que el técnico tiene márgenes más escasos de participación en las decisiones sobre su práctica que las que tiene un profesional...

En este sentido, el profesor-técnico tiene márgenes más/ escasos de participación en las decisiones sobre su práctica pedagógica que el profesor-profesional. La práctica social del técnico es más parcelada y por ello pierde visión sobre el conjunto del acto-institucional de enseñar, dentro del cual se inserta el suyo. Al profesor-técnico/ se le programan externamente los contenidos de enseñanza, los ritmos en que debe entregarlos, los métodos con que/ debe hacerlo y hasta se le sugieren las técnicas y ejercicios que debe aplicar en clase y las modalidades de evaluación que debe emplear. Con ello, él renuncia a comprender la complejidad y la heterogeneidad de los procesos de aprendizaje que se dan en su grupo curso, y termina por estandarizar a sus alumnos y "pasar materia" según los códigos establecidos.

El profesor-profesional, en cambio tiene más capacidad / de diagnosticar situaciones complejas, de comprender que los alumnos enfrentan dificultades diversas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tienen estilos diferentes de aprender y que requieren, por consiguiente, de / distintas estrategias de enseñanza que respeten la heterogeneidad de sus experiencias de aprendizaje. El profesional tiene más iniciativa, más flexibilidad, más originalidad, más creatividad, visión de mayor globalidad, en definitiva, posee más control sobre su acto-poder de enseñar que el técnico". (1)

---

(1) R. Hevia: Aprendizaje y Evaluación en los TED. Santiago. PIIE. 1988. pág. 13 y 14.-

*¿Qué acciones concretas propondría Ud. para el perfeccionamiento y actualización docente?*

*¿Cómo podrían éstas viabilizarse teniendo en cuenta las características actuales del sistema educativo?*

Retomaremos ahora el segundo aspecto al que hiciéramos referencia al comenzar este apartado, el cual está íntimamente ligado con el anterior.

## 2) Los contenidos

A través del conocimiento, el hombre elabora las distintas formas de experiencia humana, como un modo de comprender y transformar el mundo en el que está inmerso, al mismo tiempo que se comprende y transforma a sí mismo.

Podemos así hablar de un ámbito individual de apropiación y // construcción del conocimiento y de un ámbito social en relación al mismo. Esto se encuentra estrechamente vinculado con / el punto anterior ya que la interacción docente-alumno se genera a partir de la inclusión de un contenido específico a abordar.

La cuestión relativa a los contenidos nos remite al concepto / de aprendizaje.

Obviamente diferentes teorías definen y conciben al aprendiza-



je desde sus propios marcos. Hablaremos aquí de aprendizaje / socio-dinámico y aprendizaje grupal ya que se halla directamente relacionado con el grupo como sujeto-actor.

Distintos autores definen este concepto. Tomemos uno de ellos:

"Todas las definiciones de aprendizaje coinciden en que éste es un cambio de conducta. En el caso de aprendizaje grupal, el cambio de conducta se da como resultado / de la interacción en el intento de apropiación de un conocimiento. En el aprendizaje individual, es la persona quien se enfrenta aquí al objeto, mientras que en el // aprendizaje socio-dinámico es el grupo el que aborda y transforma al objeto de conocimiento. Allí se obtienen/ simultáneamente dos aprendizajes: aquellos que se refieren a la apropiación de un saber determinado y los que se dan como resultado de la interacción cuando se encara el objeto de estudio. En sentido estricto, no se trata de dos procesos paralelos, sino convergentes y complementarios. De este modo, lo que se aprende individualmente es de naturaleza diferente de aquello que se aprende en grupo. El aprendizaje grupal tiene la fuerza del vínculo ..."

"El aprendizaje grupal es un fenómeno en el que se establecen relaciones entre el grupo y el objeto de estudio; es un proceso dinámico de interacciones y transformaciones, donde las situaciones nuevas se integran a // las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad del grupo, tanto en los aspectos cognoscitivos, como en los afectivos y sociales". (1)

Además de remitirnos al aprendizaje, la cuestión relativa a / los contenidos nos re-envía, también a la enseñanza y la función de instrucción.

Recientes investigaciones (2) señalan que la función de instrucción se ha deteriorado (particularmente en forma más marcada en el nivel medio). Esta función carece de significado / para los propios actores del sistema. Esto se traduce en una pérdida real del tiempo formal asignado y en la desvalorización y obsolescencia de los contenidos. (3)

Se hace imperativo, en consecuencia, una re-significación y / re-valorización de los contenidos propios de las distintas áreas curriculares. Para ello resulta imprescindible el trabajo conjunto e interdisciplinario entre especialistas en didácticas de las diferentes disciplinas y especialistas en los // contenidos, de modo de profundizar y actualizar los contenidos.

(1) R. Santoyo S. Op. Cit. pág. 6 y 7.

(2) Ver al respecto la tesis de L. Fumagalli: El uso del tiempo en la escuela media. FLACSO.

(3) Aguerro se refiere, en sus trabajos sobre curriculum, a una triple obsolescencia de los contenidos. Para una mayor ampliación remitirse a dichos trabajos.

dos a enseñar.

El supervisor no puede convertirse en un especialista de todas las didácticas especiales, pero su función puede centrarse en promover encuentros y experiencias centradas en las áreas curriculares.

Hemos dicho que los contenidos han perdido significación para docentes y alumnos que son obsoletos.

*¿Qué propuestas concretas presentaría al Ministerio para modificar esta cuestión?*

Hemos centrado esta dimensión pedagógico-didáctica alrededor del eje de la relación docente-alumno y de los contenidos por que ambas apuntan a un mejoramiento de la **CALIDAD DE LA ENSEÑANZA**, partiendo de la re-significación de ambos aspectos.

A modo de reflexión final le sugerimos la lectura del siguiente párrafo:



"La resignificación de un trabajo de carácter aislado en uno de carácter cooperativo."

Así como la actividad de enseñar es el ejercicio de un / acto-poder individual, puede hablarse también de que la / institución escolar en su conjunto ejerce un acto-poder / institucional que compromete a todos los grupos que tra- / bajan en el establecimiento.

El acto de enseñanza no es nunca un acto completamente / individual. Sin embargo, la manera en que se organiza el / trabajo docente al interior de la escuela intenta ocul- / tar el carácter eminentemente colectivo o institucional / del acto-poder de enseñar. Del mismo modo que la organi- / zación tecnocrática de las relaciones de trabajo al inte- / rior de la escuela dificulta el que los profesores asu- / man en forma más profesional su acto de enseñar, las re- / laciones burocráticas institucionalizadas en ella tien- / den a que los docentes asuman su acto-poder de enseñar / bajo formas de aislamiento crónico ...

... Cuando algún tipo de coordinación se hace, ésta se / monta sobre la base de los departamentos de asignaturas, / manteniendo con ello una visión parceladora más que inte- / gradora en relación a la formación de los alumnos. El // mismo profesor percibe su compromiso en forma individual / más que colectiva, como debiendo responder a demandas // que una serie de departamentos del establecimiento le // formulan individualmente.

Por otra parte, no se puede negar que en los estableci- / mientos escolares existen formas de trabajo grupal, ya / sea entre profesores o entre alumnos. Sin embargo, es co- / mún que en muchos grupos se repitan las maneras de víncu- / larse que predominan en la estructura escolar más amplia, / vale decir, el autoritarismo, la descalificación, la no- / participación de todos, etc. No se puede decir que por / el solo hecho de existir un grupo, éste funcione de mane- / ra democrática. Más bien los grupos tienden a reproducir / las relaciones desequilibradas de poder que se dan en la / institución escolar, lo que hace que los participantes / vayan estructurando una relación vincular de trabajo gru- / pal con esas características". (1)

---

(1) R. Hevia. Op. cit. pág. 14 y 15.



Le proponemos una imagen. Compárela con la otra que incluimos en este apartado (pág. 73).





## **C A P I T U L O . I V**

### **HACIA UNA PROPUESTA DE PERFIL PROFESIONAL: MODELO (PARA ARMAR) DE DESEMPEÑO**

---

---

#### **IV.1. Modelo de desempeño.**

#### **IV.2. Modelo para armar.**

---

---

En este capítulo usted encontrará una serie de  
propuestas precedidas de la conceptualización de los  
modelos de desempeño.

La mayor parte de las actividades se encuentran al final del  
capítulo ya que exigen una síntesis de lo  
considerado en el mismo.

El título colocado entre paréntesis "para armar" no es  
ni una broma ni un recurso visual. Creemos realmente que el  
modelo de desempeño resulta una construcción personal  
(recuerde que proponemos el concepto de ACTOR), no dudamos  
que esa construcción llevará la marca de los modelos de  
desempeño vivenciados, modelados por coyunturas,  
contextos e historias.

Su perfil tendrá rasgos "personales" y señas de identidad  
grupal. (De esto hablaremos en el capítulo VI).

No pensamos que un SUPERVISOR puede integrar en su rol  
TODAS las funciones que aquí describimos. Consideramos  
que cada uno lo compondrá con aspectos parciales de las  
mismas. Cada uno, además de actor tiene aquí también la  
posibilidad de ser autor.



IV.1. Modelo de desempeño

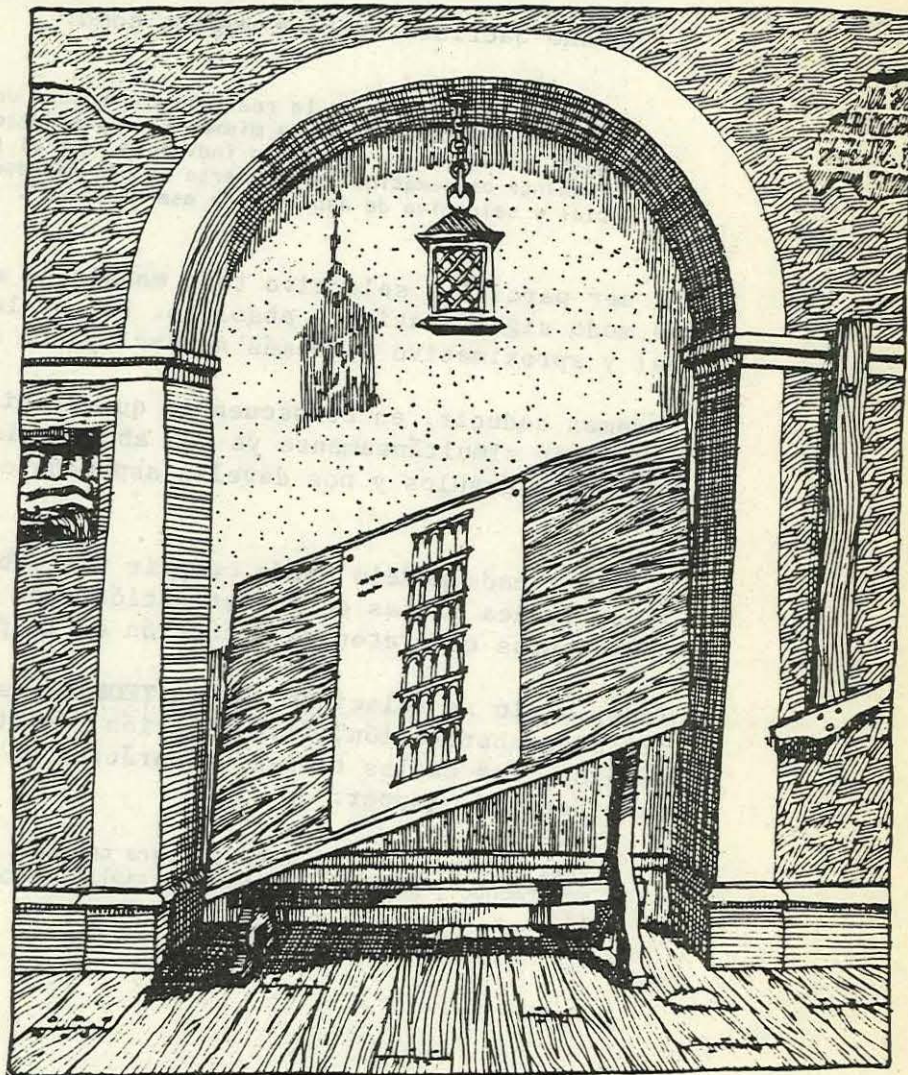


Ilustración: D. MACAULAY



El término **MODELO** aparece a menudo en educación asociado a otros términos: se suele hablar de modelo curricular, modelos/institucionales, modelos autoritarios, democráticos ...

Supone, algo o alguien a imitar, a parecer-se siendo él mismo, simultáneamente, una simulación de la realidad a la que representa en forma simplificada. (1).

En este sentido, todo modelo es una ficción, es decir, no es/realidad aunque intenta reflejarla, es otra "realidad".

J. Gimeno Sacristán define modelo como:

"una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es representación conceptual, simbólica, y por tanto indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad". (2)

Al ser parcial y selectivo todo modelo no agota la realidad / de modo significativo y absoluto. Es por lo tanto, provisional y aproximativo y además no excluyente de otros.

Podemos deducir, en consecuencia que distintos modelos pueden coexistir simultáneamente ya que abordan la realidad desde // distintos ángulos y nos revelan aspectos diferentes de la misma.

A su vez cada modelo puede cumplir una doble función: por un lado, indica líneas de investigación; por el otro sugiere procedimientos concretos de actuación en la práctica cotidiana.

Todo modelo se relaciona con la **TEORIA**. Esta supone un mayor/ grado de abstracción, formalización y sistematicidad que los/ modelos, los cuales tienen un carácter de mayor provisionalidad. Según K. Popper:

"Las teorías son hilos tendidos para capturar eso que llamamos "mundo", para racionalizarlo, explicarlo y comunicarlo". (3).

(1) Para una mayor ampliación de este punto, remitirse a J. Escudero Muñoz: Modelos didácticos. Barcelona. Oikos Tau. 1981. cap. 1: Algunos modelos de enseñanza.

(2) J. Gimeno Sacristán: Teoría de la enseñanza y desarrollo curricular. Bs. As. REI // Argentina. 1986. pág. 96.

(3) Citado por J.G. Sacristán. Op. Cit. pág. 13.



Esto que se ha presentado hasta aquí nos sirve como introducción para el concepto de

### MODELO DE DESEMPEÑO

"Hablaremos de modelos de desempeño docente cuando nos refiramos a las pautas de acción que determinado encuadre o enfoque da al docente". (1)

Si bien este concepto está referido a la práctica docente puede ampliarse a cualquier campo de acción profesional, y es // por ello válido para referirnos también al rol del supervisor.

Todo modelo de desempeño posee supuestos teóricos, con mayor / o menor grado de explicitación, es decir supone, en relación / a la práctica educativa, una cierta concepción de la enseñanza, del aprendizaje, de la apropiación o vinculación con el / conocimiento, del rol que juegan cada uno de los actores, etc.

En el marco del discurso pedagógico podemos encontrar distintos modelos de desempeño (con sus correspondientes supuestos). Estos coexisten pudiendo ser coincidentes o contradictorios.-

Pero uno de ellos se constituye como el modelo de desempeño / hegemónico, surgiendo de los quiebres y rupturas de un modelo anterior. Este modelo hegemónico es propuesto por un sector o grupo, pero es aceptado y convalidado por grupos más amplios / ya que aparecería como representando la mayor parte de las necesidades e intereses de la casi totalidad de los grupos.

Con respecto a este punto J. Chevallier nos dice: "Dotada de / una consistencia propia, cada institución intenta producir y / hacer que sus miembros internalicen, por medio de una acción / pedagógica continua que utiliza como vector principal a lo // simbólico, un conjunto de valores autónomos, de tipo corporativo que apuntan a reforzar su cohesión y unidad". (2).

---

(1) Lidia F. de Ruiz. Encuadre y supuestos de la tarea docente. Mimeog.

(2) J. Chevallier: L'Institution. París. Presses Universitaires de France. 1981. pág.42.



La unidad y cohesión surge la existencia de los modelos hegemónicos los cuales se traducen en esquemas prácticos de acción inter-nalizados y compartidos por el cuerpo de docentes, directivos en general y supervisores en particular, que se presentan como conjunto de representaciones acerca de su propio rol y de otros roles asumidos por el resto de los actores institucionales.

Denominamos esquema práctico de acción (1) al conjunto de saberes prácticos, de esquemas implícitos referentes a cómo se concibe y funciona el alumno, de concepciones acerca de la enseñanza/ y el aprendizaje, etc. Poseen como característica el ser intuitivos y pre-científicos, pero aparecen como aquellos elementos que dan cuenta de las prácticas referidas al quehacer docente.

Este concepto se relaciona con aquello que Bourdieu y Passeron / han denominado principios pedagógicos en estado práctico. Dichos autores plantean que todo sistema educativo necesita dotar a los agentes educativos de una formación homogénea, la cual aparece / garantizada por el hecho de que los agentes poseen principios pedagógicos en estado práctico.

Estos se caracterizan por su gran eficacia ya que han sido adquiridos inconscientemente al frecuentar, por tiempo prolongado, docentes que dominaban esos principios también en estado práctico.

Estos aspectos a los que nos hemos referido les permite a los autores hablar de una pedagogía implícita. Asimismo, la formación, perfeccionamiento y actualización docente, y la de los supervisores en particular, remita a cuestionar la disociación, la separación que se establece muchas veces entre teorías (del aprendizaje, de la enseñanza, reflexiones acerca de la supervisión misma, etc.) y los esquemas prácticos de acción que se ponen en juego / en todo quehacer docente y profesional.

Los esquemas prácticos de acción se nutren del imaginario. Por ello queremos dejar constancia de la necesidad e importancia en / toda acción de formación y perfeccionamiento docente, de la re-flexión y revisión por parte de los propios actores de sus esquemas prácticos de acción y del imaginario que los sustentan.

(1) G. Sacristán ha retomado este concepto en una conferencia que dictó en mayo de 1988 en Bs. As. y hace alusión a él en algunos de sus textos.



IV.2. Modelo para armar

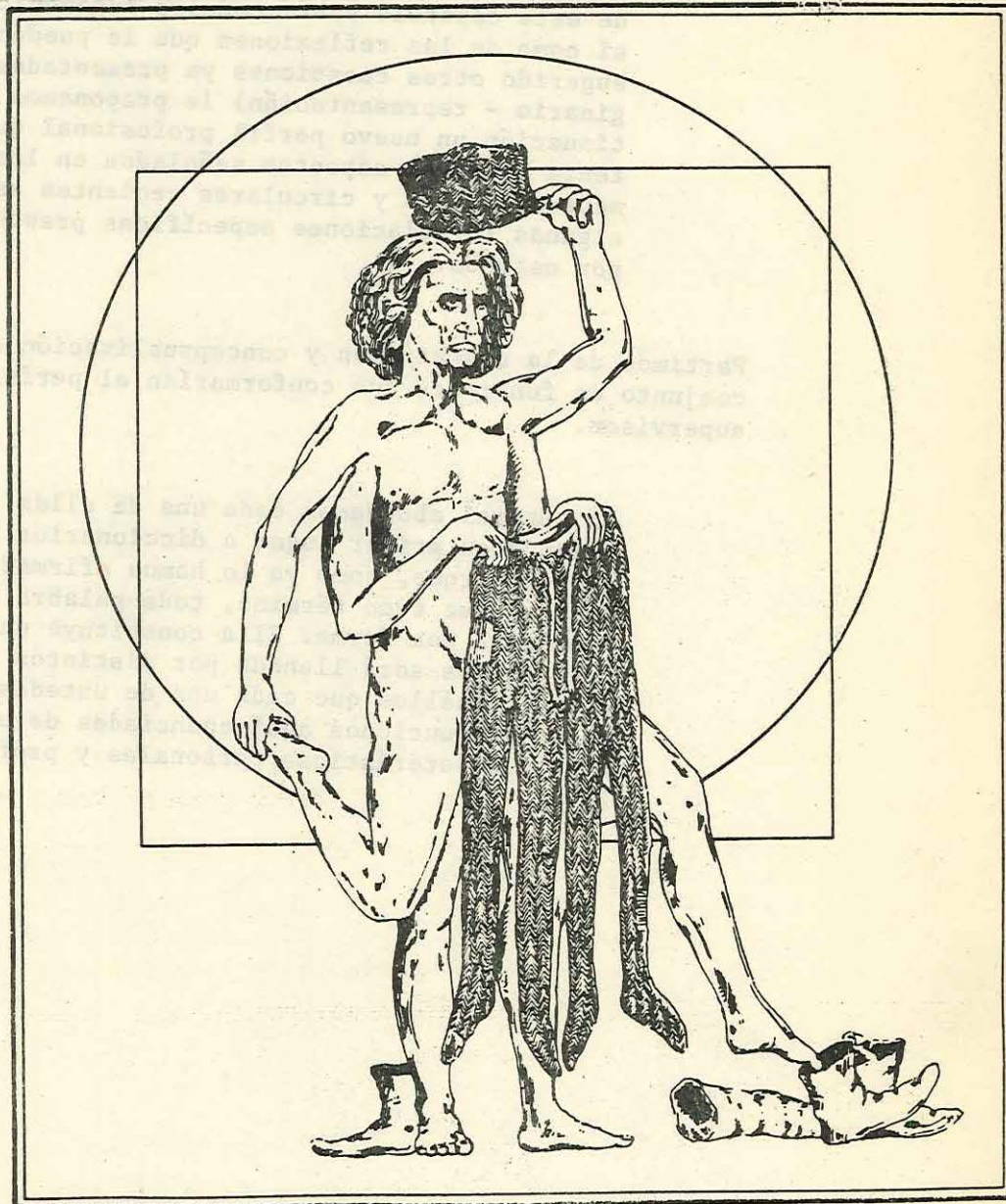


Ilustración: D. MACAULAY

A partir de lo que se ha expresado al comienzo de este capítulo sobre modelos hegomónicos, así como de las reflexiones que le pueden haber sugerido otras cuestiones ya presentadas (imaginario - representación) le proponemos a continuación un nuevo perfil profesional que intenta integrar aspectos señalados en los documentos, normas y circulares recientes así como algunas formulaciones específicas presentadas/por ustedes. (1)

Partimos de la descripción y conceptualización de un conjunto de funciones que conformarían el perfil del supervisor.

En general abordamos cada una de ellas recurriendo en primer lugar a diccionarios. Ello es así porque, como ya lo hemos afirmado, /// creemos que todo término, toda palabra lleva implícita una forma. Ella constituye un molde que después será llenado por distintos contenidos: aquéllos que cada uno de ustedes imprima a las funciones aquí enunciadas de acuerdo a sus características personales y profesionales.

---

(1) Ministerio de Educación y Justicia: La supervisión y la participación comunitaria en la descentralización de la Administración educativa. IV Reunión técnica interjurisdiccional Proyecto Especial OEA. 1987.



#### IV.2.1. El supervisor como agente social

*¿El supervisor un agente social?*

Veamos ... "Agente" significa, según el diccionario:

Persona que obra y tiene poder para producir un efecto y, al mismo tiempo obra con poder o por encargo de otra.

En esta definición están presentes la idea de poder (relacionado en este caso con una función que el supervisor detenta); y la idea de delegación de poder y autoridad.

La delegación aparece con un doble sentido:

1. El supervisor como agente de las autoridades del sistema educativo, **DELEGADO** del Ministerio, representante de la política educativa (y encargado en el área comunitaria de promover políticas de participación).
2. El supervisor como **delegando**, es decir, favoreciendo mediante la delegación la aparición y organización de otros actores.

Estos conceptos pueden articularse con aspectos que hemos considerado en otras partes de este módulo.

Recordemos ...

En cada establecimiento educativo se entrecruzan tres tipos / de actividades:

1. Actividades que se refieren al logro de los objetivos propios y específicos, en este caso la producción de un servicio.
2. Actividades que se centran en el mantenimiento del sistema interno, es decir, todas aquéllas que apuntan a favorecer/ relaciones satisfactorias entre los // miembros o grupos.  
En este sentido facilitan y regulan las relaciones internas al sistema y coadyuvan, de este modo, al logro de las actividades del primer grupo citado.



3. Actividades que se orientan hacia la adaptación al entorno las cuales repercuten, a su vez, en el desarrollo de la institución. Estas últimas actividades contribuyen, especialmente a perfilar el concepto de comunidad/educativa, compuesta por todos los / actores institucionales y por otras/ instituciones educativas, laborales, recreativas, de salud, etc. que se / encuentran en el medio social.

Por otra parte este tercer tipo de actividad es aquélla que / influirá en que una institución funcione como sistema **ABIERTO O CERRADO**.

Hemos hablado de ello casi al comienzo de nuestro trabajo, // puede encontrar los conceptos en el capítulo III.

Elija entre sus múltiples experiencias aquélla que podría ejemplificar esta faceta del rol.

Describa brevemente por qué, en ese caso, usted actuó como **AGENTE SOCIAL** (utilice los conceptos aludidos más arriba).

Le proponemos el siguiente texto sobre el concepto de delegación, léalo y brevemente apunte los comentarios principales que le suscita.

"La delegación de responsabilidad no es una respuesta paternalista a un deseo confuso de participación, sino un estilo coherente de Dirección que se basa en la confianza de que los hombres son capaces de iniciativa y pueden asumir responsabilidades con éxito; pero/ como esta confianza puede ser ilimitada, los resulta-



dos deben ser controlados.

Hay que hacer notar que aunque muchos dirigentes dicen ser partidarios de la delegación, pocos están dispuestos a delegar sus propios poderes y // suelen encerrarse en un círculo vicioso: no delegan porque los subordinados no son competentes, y no lo son porque al no recibir ninguna delegación no tienen oportunidad de formarse". (1)

#### Comentarios

(1) G. Barcelo: El dirigente del futuro. Madrid. Asociación para el progreso de la Dirección. 1973. pág. 145.

#### IV.2.2. El supervisor como asesor:

##### *¿Qué es asesorar?*

Asesorar remite etimológicamente a asistir, ayudar a otro. Su significado es "dar consejo al letrado asesor y, por extensión, dar consejo o dictamen a cualquier otra persona". (1)

Se define **ASESOR** como

El "funcionario que aconseja e ilustra a otro, ayudándole en el desempeño de su cargo, // ("en sentido estricto en derecho, es el letrado que asiste al juez lego para aconsejarle / de la administración de la justicia"). (2)

A pesar de que las definiciones de asesoramiento son múltiples y variadas (3), destacaremos algunos puntos de vista que son / comunes a ellas:

- El asesoramiento alude no sólo a los aspectos cognitivos sino también a las experiencias afectivas.
- Implica un aspecto relacional, que no necesariamente es diádico (uno a uno) sino que puede incluir a grupos.
- Supone la noción de proceso, es decir, no / un acontecimiento único sino que aparece caracterizado por distintas acciones o prácticas que tienen una secuencia en el tiempo y están orientadas en dirección a objetivos o metas.

(1) Enciclopedia Sopena. Barcelona. Edit. R.Sopena. 1963.

(2) Diccionario Espasa Calpe. Madrid. 1978.

(3) En obras especializadas aparecen también definiciones de asesoramiento. Tomaremos / aquí sólo algunas:

- "proceso mediante el cual el asesor ayuda al asesorado a interpretar hechos relacionados con una elección un plan o ciertos ajustes que necesita hacer". Glenn // Smith. Counseling in the Secondary School. New York. The Macmillan Company. 1955. pág. 156.
- "... la interacción que a) se produce entre dos individuos llamados asesor y cliente, b) tiene lugar en un contexto profesional y c) se inicia y mantiene como medio para facilitar que se produzcan ciertos cambios en la conducta del cliente".- H. y P. Pepinsky. Counseling Theory and Practice. New York. The Ronald Press Company. 1954. pág. 3.



- La consecuencia del asesoramiento supone el mejoramiento o cambio de conductas // del asesorado, pero es éste el que desea cambiar y busca la ayuda del asesor para lograrlo.

En este sentido se facilita el cambio voluntario promoviendo en los asesorados, actitudes de independencia y autonomía.

- No consiste sólo en el suministro de información, aunque ésta pueda darse durante el asesoramiento, sino en el aporte de información significativa. (1)

Un aspecto que nos interesa resaltar aquí es que el supervisor, en tanto asesor, asume esta función desde su **condición/ de experto** en las áreas institucional, pedagógica-didáctica, administrativa, de gestión comunitaria (éstas han sido detalladas anteriormente).

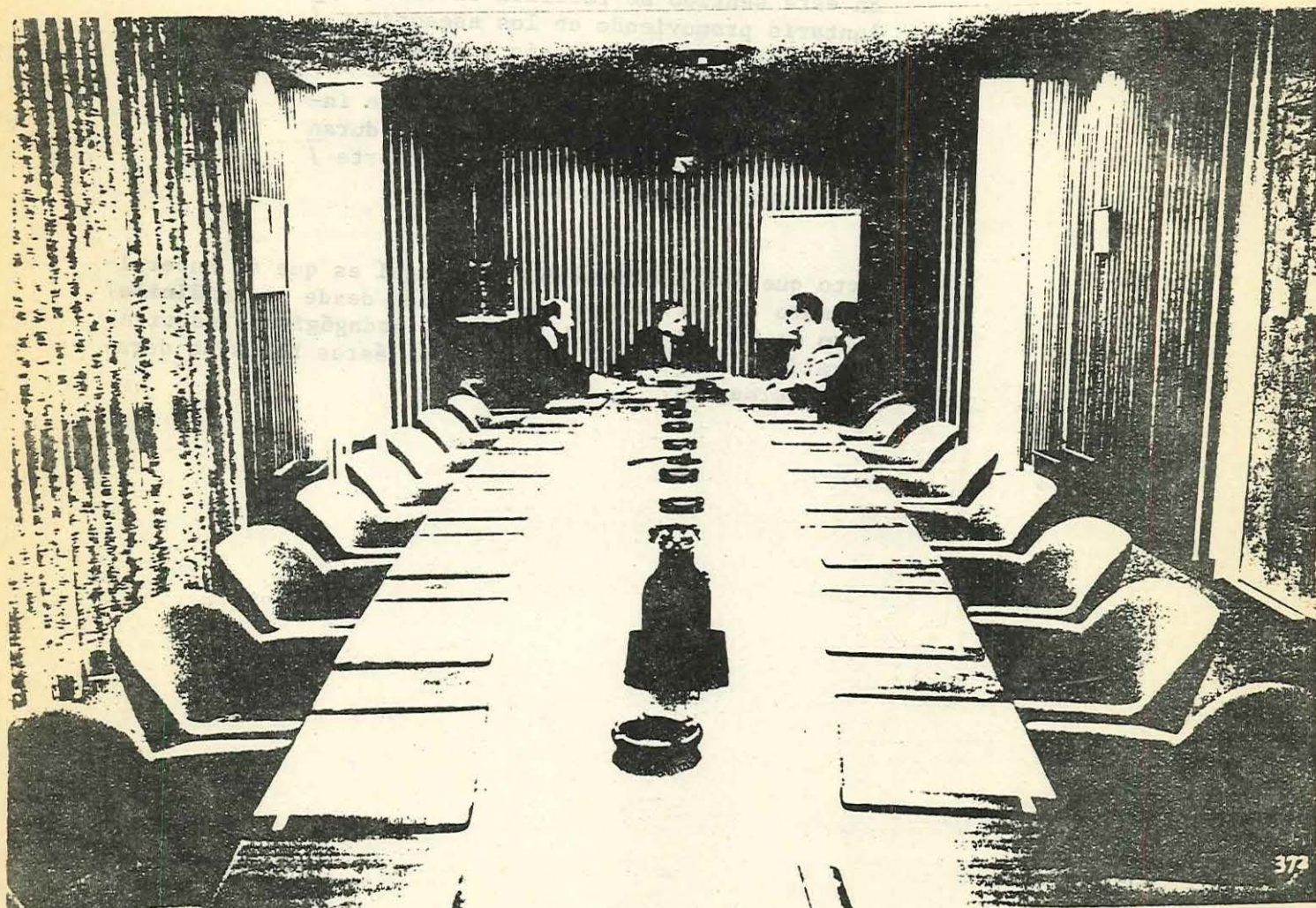
---

(1) La significación está dada por el marco conceptual de referencia.



La concepción de la educación es el fundamento de la cultura y el desarrollo de la sociedad. El aprendizaje es el resultado de la actividad humana y el proceso de la formación del individuo. La cultura es el conjunto de valores, normas y comportamientos que definen a una sociedad. El desarrollo es el proceso de crecimiento y mejora continua de la sociedad y sus miembros.

El aprendizaje es el resultado de la actividad humana y el proceso de la formación del individuo. La cultura es el conjunto de valores, normas y comportamientos que definen a una sociedad. El desarrollo es el proceso de crecimiento y mejora continua de la sociedad y sus miembros.



372

El aprendizaje es el resultado de la actividad humana y el proceso de la formación del individuo. La cultura es el conjunto de valores, normas y comportamientos que definen a una sociedad. El desarrollo es el proceso de crecimiento y mejora continua de la sociedad y sus miembros.



Dado su lugar en el sistema el supervisor puede / verse solicitado como asesor por aquéllos frente / a quienes ocupa el lugar de la autoridad. A su // vez las autoridades de los organismos centrales / pueden pedir el asesoramiento del supervisor.

Recordemos que, cuando hablamos del campo administrativo, es decir de **ADMINISTRAR** la cosa pública, destacamos la // importancia de la información como nexo del sistema. El / supervisor se encuentra de hecho confrontado a una doble / demanda. La de asesorar a los decisores para la toma de / decisiones y la de asesorar a los otros actores.

El hecho de tener dos solicitaciones que puedan / ser simultáneas (coincidentes o contradictorias) / puede colocar al supervisor en una situación de / conflicto interno.

Su capacidad para obtener y procesar la información, así / como su "saber" experto constituirán los elementos sobre / los que deberá apoyarse para la resolución de este con- / flicto.

#### IV.2.3. El supervisor como analizador

Partiremos de un conjunto de términos que intentaremos conceptualizar para luego precisar esta función del supervisor.

Dichos términos son analizador, analista, analizar y análisis.

El Diccionario (1) define **analizar** como "estudiar, criticar / una obra de arte en todos sus pormenores" y "hacer análisis / de alguna cosa". Su etimología proviene de un término griego / cuyo significado es desatar.

**Análisis** aparece definido según distintas acepciones. Algunas de ellas son:

- descomposición de un todo, con distinción y separación de sus partes o elementos constitutivos, hasta llegar a conocer sus principios o elementos.
- fig. examen detenido (de una obra, discurso, etc.).
- med. examen químico o bacteriológico de los humores, secreciones o tejidos con un fin / diagnóstico.

El **analista** es la persona que hace los análisis.

El concepto de **analizador** es introducido por Pavlov en las // ciencias humanas, pero proviene de la física y la química. Es retomado por la corriente institucionalista francesa (2) y de finido como un hecho, acontecimiento o un dispositivo experimental que revela, descompone, desoculta la estructura de una institución.

---

(1) Enciclopedia Universal Ilustrada. Madrid. Barcelona. Espasa-Calpe. Enciclopedia Universal Sopena.

(2) Ver R. Lourau: El análisis institucional. Amorrotu. Bs. As. 1975.



"La operación del analizador produce una descomposición de la realidad material en elementos, sin intervención de un pensamiento consciente. El análisis se efectúa en el analizador y/a través de él, que es así una máquina de descomponer, ya natural, ya construida con fines de experimentación". (1)

Vemos así que un analizador puede ser natural (en el sentido/ de que cualquier situación, acontecimiento o intervención de/ un actor puede constituirse en analizador con la única condi/ ción que debele algo que en la institución permanecía hasta / ese momento oculto o artificial (cuando es un dispositivo // construido por el analista).

El analizador y el analista suponen, en consecuencia, funciones distintas.

El analizador es un catalizador de significaciones disimula-/ das y ocultas, implica un analista que decodifica los mensa-/ jes y los interpreta.

El supervisor puede constituirse simultá-  
neamente en analizador y analista.

A partir de su participación e intervención en distintas ins-  
tituciones puede desarticular y poner de manifiesto la estruc-  
tura oculta de las mismas: las redes de comunicación y de po-  
der implícitas, los sistemas de roles y liderazgo y su cohe-/  
rencia, contradicción, estereotipia o movilidad y, en fin, //  
las determinaciones más profundas e implícitas, en algunos ca-  
sos inconscientes, que explican ciertos conflictos institucio-  
nales.

Asimismo puede permitir, constituyéndose él en un analizador,  
que los otros actores institucionales actúen también como ana-  
listas, y sean ellos mismos los encargados de decodificar, de  
otorgar significado a aquello que se revela/devela.

(1) G. Lapassade: El analizador y el analista. Gedisa. Barcelona. 1979.

G. Lapassade. Op. cit. pág. 18.



### Lo tercero que está (supuestamente) excluido

"Quizás exagero, y en realidad la cuestión no es tan peligrosa como parece. Pero no hay duda de que el mundo maniqueo, el mundo de las alternativas caería en graves apuros, si existiesen más personas del temple de Franz // Wokurka de Steinhof, un pueblo de Austria.

Las tribulaciones del joven Franz, que aquí sólo vamos a mencionar brevemente, llegaron a su punto culminante // cuando, siendo un colegial de trece años, descubrió al // borde de un jardín público un letrado que decía: PROHIBIDO PISAR EL CESPED. LOS INFRACTORES SERAN MULTADOS. Esto le planteó un problema que se había asomado repetidamente en el curso de los últimos años. La situación sólo dejaba dos posibilidades abiertas y las dos eran inaceptables: afirmar su libertad frente a esta represión de // las autoridades y pisotear el césped y las flores con el riesgo de ser sorprendido y castigado, o dejar de hacerlo. Pero el solo pensamiento de tener que obedecer a un miserable letrado le encendía de ira por la cobardía de tal sumisión.

Estuvo parado largo tiempo, indeciso, perplejo, hasta // que de repente, tal vez porque nunca antes se le había // ocurrido mirar las flores, se le ocurrió pensar en algo completamente distinto: Las flores son realmente bonitas.

Querido lector: ¿encuentra usted que la historia es trivial?. A esto sólo podría responder diciendo que el joven Wokurka no pensaba así. Este pensamiento cayó sobre él como la rompiente de una ola que inmediatamente después le sube a uno como si fuera ingravido. De repente // se dio cuenta de la posibilidad de que la visión del mundo que había tenido entonces podía tener otro sentido. // Quiero las flores como son; YO quiero esta belleza; soy // mi PROPIA ley, mi PROPIA autoridad, decía Wokurka una y otra vez en el interior. Súbitamente el letrado de la // prohibición ya no tenía importancia alguna; el dilema // maniqueo "sumisión o rebelión" se había diluido en la // nada. Naturalmente, el entusiasmo duró poco, pero algo // había cambiado de raíz en él; era como una melancolía // suave dentro de él, muchas veces casi imperceptible, pero que oía lo bastante fuerte en los momentos en que parecía que el mundo iba a hundirse de nuevo en el lodo de la alternativa". (1)

Este texto nos lleva a reflexionar sobre las numerosas situaciones en las que nos planteamos alternativas excluyentes que se constituyen en callejos sin salida. // ¿Cuántas veces podríamos incluir una 3ra. opción que, // como el título lo aclara, está a veces excluida?.

(1) P. Watzlawick: Lo bueno de lo malo. Barcelona. Herder. 1987. pág. 47 y 48.



#### IV.2.4. El supervisor como orientador

Orientar remite, según el Diccionario (1), a distintas acepciones. Veamos cuáles son, para que a su vez, nos "orienten" acerca de esta función del supervisor:

- Determinar el Este u Oriente (nacimiento de una cosa).
- Determinar el lugar de una cosa respecto de los objetos próximos.
- Informar a alguien, darle datos y noticias/ acerca de un asunto para que sepa a qué atenerse y cómo ha de manejarse en él.
- Dirigir o encaminar una cosa hacia un punto determinado.
- Reconocer el lugar en que uno se halla y determinar la buena ruta para no perderse.

Las ideas predominantes que se desprenden de la definición // son:

- . determinar los puntos que orientan (los objetivos).
- . dirigir o encaminar hacia ese punto (lo que/ exige la elección de la ruta más apropiada).
- . informar a otro para que logre un mejor desempeño.

Encontramos así ciertas pistas para especificar un poco más / esta función.

#### ***¿Qué orientar?***

El proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se juega lo/ sustancial de la relación educativa. Este aspecto se relaciona con el hecho de que la función del supervisor tiene siempre como objetivo el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

---

(1) Enciclopedia Universal Sopena. Barcelona. Edit. R. Sopena. 1963.

### ***¿A quién orientar?***

A los docentes, en primer lugar, en la cotidianeidad del aula, en el hacer y la práctica, de modo que éste pueda capitalizar/sus propias fuerzas y desarrollar mejor su propio estilo docente.

A los directivos y otros profesionales, ya que a partir de promover experiencias pedagógicas en el ámbito institucional, se estará indirectamente actuando al nivel del aula y facilitando que éstos puedan, a su vez, convertirse en orientadores de los docentes a su cargo.

### ***¿Cómo orientar?***

Es fundamental la observación, el análisis y la elaboración / posterior a dicha observación. En este sentido el análisis implica un pensamiento disciplinado; sistemático, que parte de/ una situación concreta. A partir de él se trata de promover / (para aquél que es orientado) un tiempo y un contexto en el / que pueda pensar, reflexionar y elaborar su práctica cotidiana.

Pero orientar es, recordémoslo, informar, transmitir a docentes y directivos nuevas orientaciones pedagógicas, metodologías didácticas renovadoras, concepciones acerca de los contenidos, de la adquisición del conocimiento, etc. para que aquellos puedan confrontar y modificar sus prácticas pedagógicas.

(1)

---

(1) Para mayor ampliación ver: R. Moshier y D. Purpel: Nuevo enfoque de la supervisión. Bs. As. El Ateneo. 1974. cap. 5.



#### IV.2.5. El supervisor como transmisor

Tomaremos esta función desde el punto de vista de la teoría / de la comunicación ya que transmitir (1) es:

"trasladar, transferir" y también  
"comunicar"

La comunicación adquiere en toda organización un espacio destacado ya que muchos conflictos que aparecen en ella son en / realidad problemas de comunicación.

Para que podamos afirmar que dos o más personas establecen entre sí una comunicación no basta con que una de ellas se constituya en emisor y la otra en receptor sino que debemos considerar que ambas son, simultáneamente, emisor y receptor y que se establece entre ellas un proceso de retroalimentación (o / fedd-back) continuo.

No obstante en ciertas situaciones podemos decir que predomina la transmisión de ideas, órdenes, consignas, etc. casi de / modo unilateral de un emisor hacia un receptor. (2)

En este caso nos referimos a la comunicación lateral para diferenciarla de la comunicación recíproca (en la que la estructura que se establece entre las personas es más compleja y se enfatiza en el proceso de retroalimentación). Ambos tipos de comunicación poseen ventajas y desventajas y, si bien se considera a la segunda como más conveniente y deseable, no debe / excluirse el recurso a la primera cuando las circunstancias / así lo requieran.

#### Ventajas y desventajas de la comunicación lateral:

La comunicación lateral posee las siguientes **ventajas**:

- (1) Enciclopedia Universal Sopena. Barcelona. Ed. R. Sopena. 1963.
- (2) Un receptor se convierte también en emisor a partir de la utilización del lenguaje analógico: es decir su postura corporal, su silencio, su expresión facial, etc. En todo caso podemos afirmar que se constituye en receptor de una comunicación digital (verbal) y emisor de comunicación analógica. Retomaremos esta cuestión más / adelante en el capítulo referido a devolución de diagnóstico.



- Mayor rapidez en la transmisión de los mensajes.
- Mayor claridad y orden.

Estas características la hacen particularmente adecuada para/situaciones de urgencia.

No obstante estas ventajas dejan de ser tales si se consideran las **desventajas**:

- la posible falta de precisión en el mensaje, ya que el emisor no necesariamente tiene un registro acerca de cómo el receptor ha recibido el / mensaje.
- un cierto grado de insatisfacción en el receptor ya que éste tampoco tiene la seguridad de / haber comprendido correctamente el mensaje y corre el riesgo de no estar ejecutando correctamente su tarea. Esto termina por afectar los resultados.
- la posibilidad de que se establezcan circuitos/ o redes de comunicación paralelos, en algunos / casos clandestinos. Esto permite un cierto distanciamiento entre los interlocutores que de este modo preservan un grado de independencia y / poder.

Esto que acabamos de exponer permite esclarecer el hecho de / que ciertas comunicaciones que en apariencia parecen recíprocas son, en realidad, comunicaciones laterales paralelas en / sentido descendente y ascendente.

Veamos a continuación las

### **Ventajas y desventajas de la comunicación recíproca**

Las **ventajas** de la comunicación recíproca son:

- Mayor precisión, exactitud y claridad en el flujo de los mensajes.
- Mayor grado de satisfacción, de implicación y / compromiso en los interlocutores.

Aparecen en cambio, como sus mayores **desventajas** las siguientes:

- Mayor lentitud en la circulación de informaciones, la cual puede ser compensada por la exactitud lograda en la transmisión.



- Un cierto grado de inseguridad e incomodidad en los interlocutores ya que se ponen en evidencia errores, omisiones, etc. Este inconveniente se reduce en parte cuando se convierte en el modo habitual de funcionamiento, pero resulta particularmente sensible cuando se pasa de una comunicación lateral a otra recíproca.

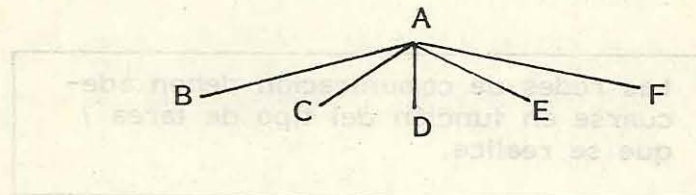
Otras cuestiones importantes que el supervisor como transmisor debe considerar son las relativas a los canales y redes de comunicación y el contenido de la comunicación.

- A) Es importante destacar que en toda organización existen canales y redes de comunicación que han sido previstos y planificados y que coinciden con el organigrama, pero junto a éstos se establecen (en forma duradera o intermitente) canales y redes no planificados ni previstos. Es ésta la red informal de comunicación que, conjuntamente con la formal, constituye la red real de toda organización. (1)

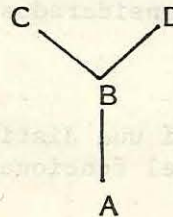
Las formas que estas redes pueden adquirir varían en función de las personas que la integran y las características de las actividades para las cuales se estructuran.

Veamos algunos tipos:

#### Red centralizada



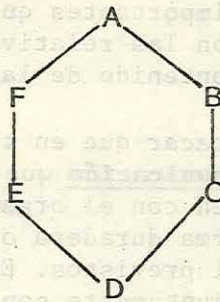
#### Red en "Y"



(1) Las redes de comunicación formales e informales están estrechamente vinculadas con el organigrama formal y el oculto a los que hemos hecho referencia en el capítulo II.

Son éstas las formas más habituales que adoptan las comunicaciones en las instituciones con una estructura jerárquica.

### Red circular



Es la red opuesta a la centralizada.

En la práctica, es bastante difícil que estos circuitos o redes aparezcan en forma pura; en general, adoptan formas mixtas, denominados **circuitos múltiples**.

Volvemos a recordar que

Las redes de comunicación deben adecuarse en función del tipo de tarea / que se realice.

- B) Pasaremos ahora a considerar los **contenidos de las comunicaciones** en las organizaciones, es decir, el qué se transmite, los/cuales podrán ser considerados por el supervisor cuando desempeña esta función.

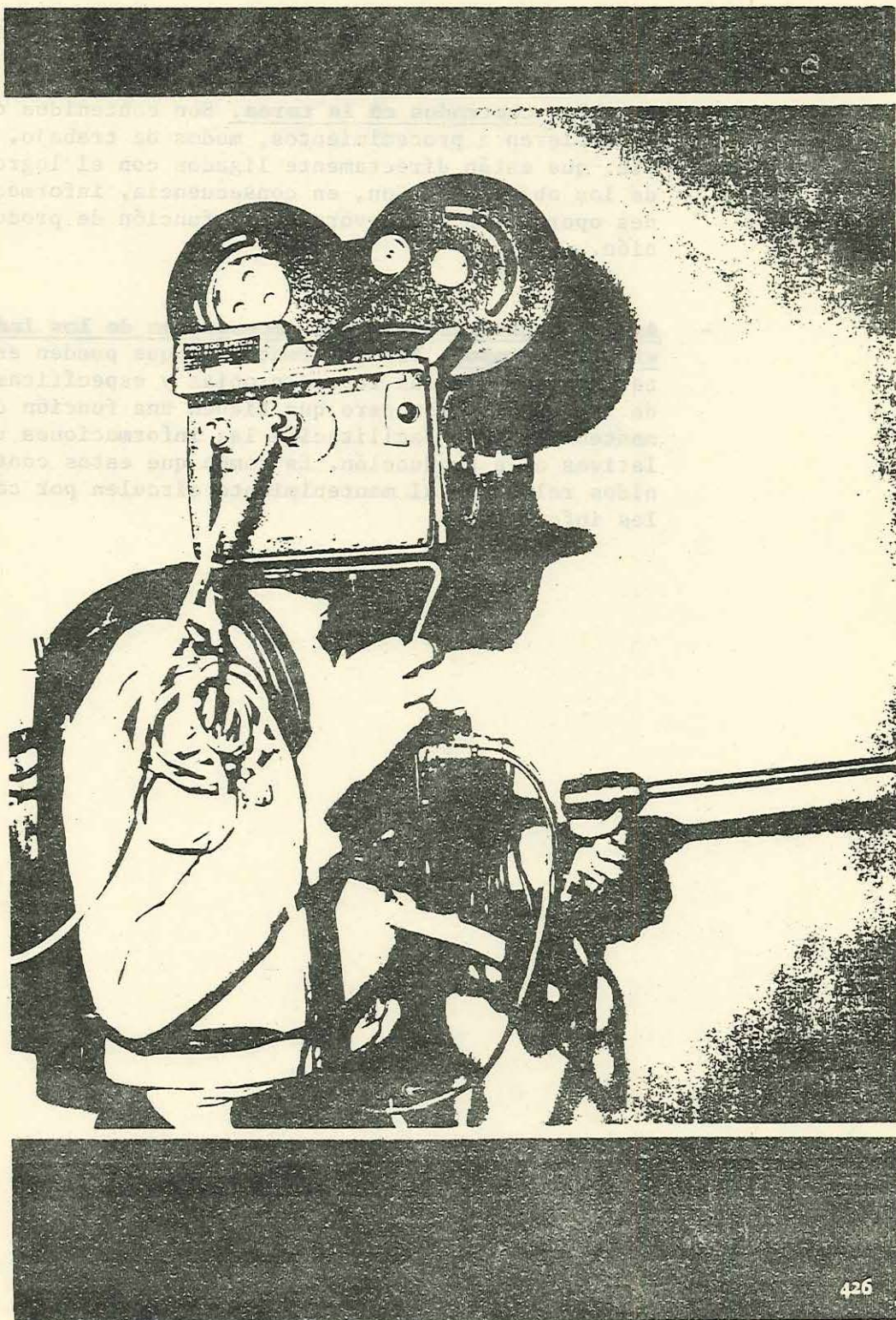
Retomaremos aquí una distinción introducida por la escuela lewiniana para el funcionamiento de los grupos.



Podemos diferenciar dos grandes áreas de contenidos:

- **Aquellos centrados en la tarea.** Son contenidos que se refieren a procedimientos, modos de trabajo, // etc. que están directamente ligados con el logro / de los objetivos. Son, en consecuencia, informaciones operativas que favorecen la función de producción.
- **Aquellos centrados en las necesidades de los individuos y grupos.** Son informaciones que pueden es- / tar alejadas de las tareas propias y específicas / de la organización pero que tienen una función de / mantenimiento y facilitación las informaciones re- / lativas a la producción. Es común que estos conte- / nidos relativos al mantenimiento circulen por canales informales.





426



#### IV.2.6. El supervisor como vehiculizador

Esta función está asociada con la idea de vehículo como

aquello que sirve para transportar, con  
ducir o transmitir.

Está íntimamente relacionada con la función que hemos descrito en el apartado anterior, ya que ambas están conectadas con el proceso de comunicación.

En relación a éste se constata que habitualmente en las organizaciones las comunicaciones son objeto de alteraciones, o-  
misiones, etc. ya sean ellas voluntarias o involuntarias.

¿Por qué se producen dichas alteraciones?. Porque las informaciones circulan y atraviesan varios **PORTEROS** (1) (que además, son más numerosos cuanto mayor es una organización) y sufren, al pasar cada portero, un proceso similar al que se reveló al estudiar el fenómeno del rumor.

Allport y Postman (2) pusieron de manifiesto distintos procesos que sufren las informaciones al atravesar los porteros. - Ellos son:

- **Reducción**: se producen pérdidas y ciertos elementos del / mensaje no son comunicados.
- **Acentuación**: ya que algunos elementos desaparecen, se o-  
torga mayor importancia a aquellos que sí permanecen.

Cuanto más ambiguos y poco claros son los mensajes a comuni-  
car, mayor será la deformación que éstos sufran.

---

(1) Recordemos aquí el concepto de PORTERO como aquella persona que controla la circulación de informaciones y permite el pasaje de algunas o retiene otras. Este ya ha sido tratado en el capítulo II.

(2) Ver G. Allport y L. Postman: Les bases psychologiques des rumeurs en A. Levy: /// Psychologie sociale, textos fondamentaux anglais et américains. 2 vols. Dunod. París. 1965.

Recordemos, asimismo, que influyen en la alteración tanto factores individuales (culturales, de personalidad, etc.) como / institucionales (estructura jerárquica, roles, estrategias de poder, etc.).

### ***¿Cuál es la contrapartida del portero?***

Precisamente aquella persona que se constituye en **vehiculizador**, en **facilitador de las comunicaciones**. Como tal, / promueve el intercambio de ideas y opiniones, facilita la adopción de decisiones y favorece que éstas puedan ser to / madas por otras personas.

En este sentido, el supervisor como vehiculizador se instala / en lugar de articulación del flujo de las comunicaciones. Por una parte, transmite a las escuelas las informaciones referi- / das a políticas educativas, nuevas concepciones de enseñanza / y aprendizaje, cambios de contenidos curriculares, etc. pro- / puestos por los órganos encargados de la planificación, con- / ducción y evaluación de dichas políticas generales.

Por otro lado, acerca a dichos órganos propuestos, inquietu- / des, sugerencias, experiencias innovadoras, etc. que provie- / nen de las distintas unidades educativas.

Es decir que:

El supervisor garantiza la doble comunica-  
ción, la permanente retroalimentación en- /  
tre las distintas instancias decisoras: ha- /  
cia y desde la escuela (comunicación con /  
directivos, docentes, alumnos) y la comu-  
nidad (padres, otras organizaciones) y ha-  
cia y desde los organismos centrales.



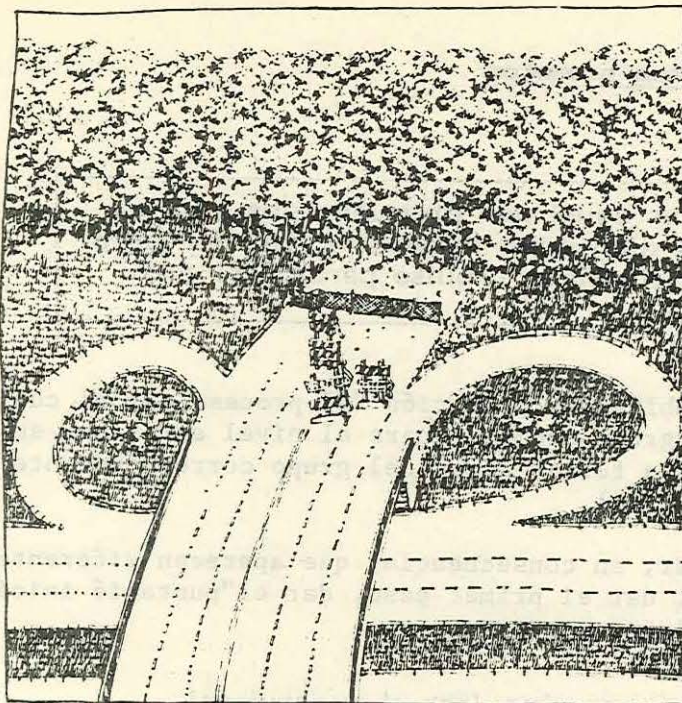
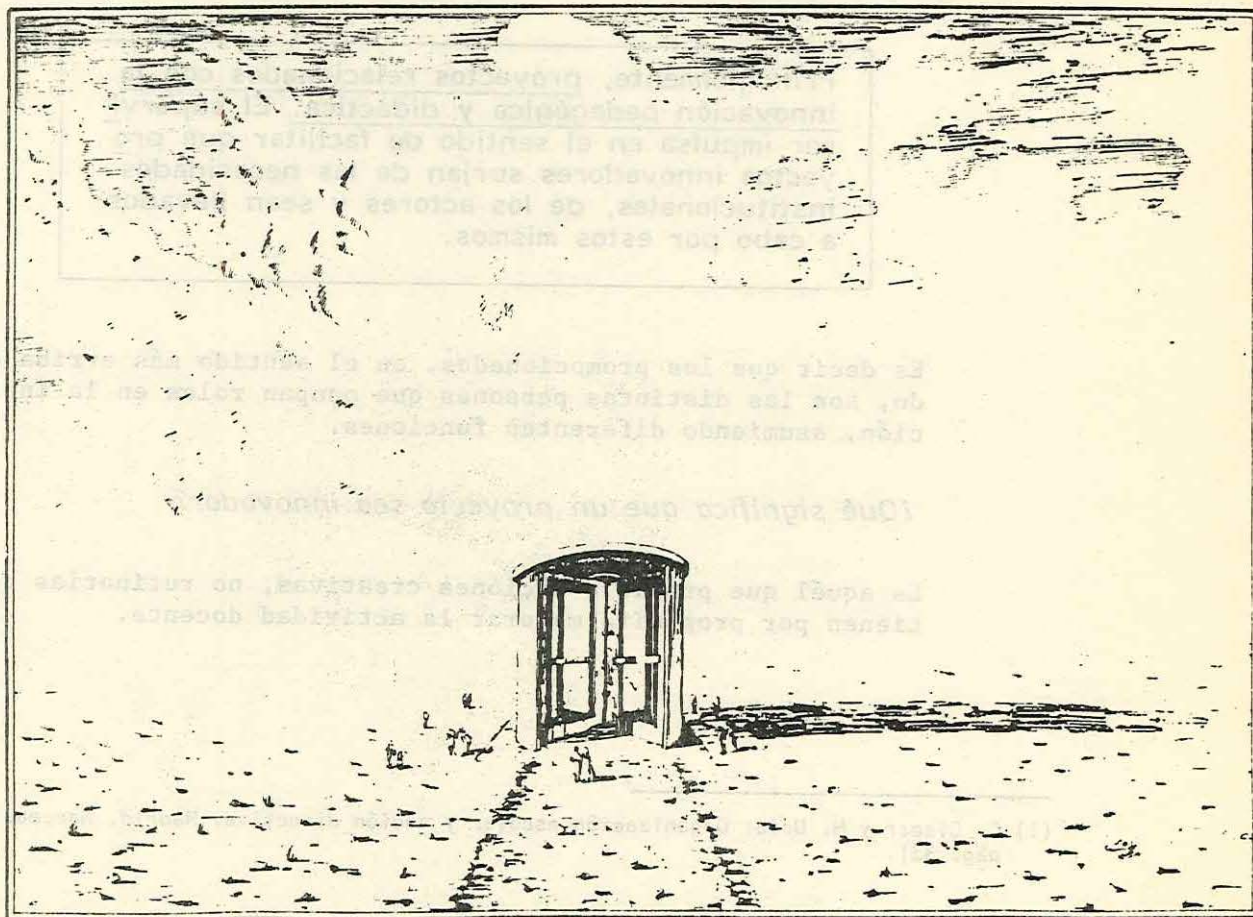


Ilustración: D. MACAULAY





#### IV.2.7. El supervisor como promotor

Promotor es aquél que promueve una cosa haciendo las diligencias necesarias para su logro, el que da el primer impulso para hacer algo.

Se entiende también por promoción "el proceso por el cual un individuo o un grupo social supera el nivel en el que se encontraba y pasa a formar parte del grupo correspondiente al nivel superior". (1)

Podemos observar, en consecuencia, que aparecen diferentes ideas: impulsar, dar el primer paso, dar el "puntapié inicial" / y adelantar, elevar, superar.

*¿Qué debe promover, impulsar el supervisor?*

Principalmente, proyectos relacionados con la innovación pedagógica y didáctica. El supervisor impulsa en el sentido de facilitar que proyectos innovadores surjan de las necesidades institucionales, de los actores y sean llevados a cabo por estos mismos.

Es decir que los promocionados, en el sentido más arriba citado, son las distintas personas que ocupan roles en la institución, asumiendo diferentes funciones.

*¿Qué significa que un proyecto sea innovador?*

Es aquél que propicia acciones creativas, no rutinarias que tienen por propósito mejorar la actividad docente.

---

(1) C. Ciscar y M. Uria: Organización escolar y acción directiva. Madrid. Narcea. 1986. pág. 331.



Toda innovación (1) implica, además de aspectos cognitivos, / la afectividad, valores, ideales, etc. Por ello es importante considerar la noción de temporalidad diferencial de los actores, así como la lógica de los mismos.

En este sentido, es importante destacar que no es imprescindible renovar en aspectos fundamentales sino que todo intento / puede focalizar sólo algunos puntos de vista acerca de una // cuestión. En ese sentido el buscar soluciones originales, respuestas nuevas o infrecuentes es ya una innovación.

Los siguientes artículos hacen referencia a un proyecto que considera alguno de los puntos aquí desarrollados.

Léalo y señale cuáles podrían ser las acciones del supervisor frente a la propuesta.

## CRONICA

### RELEVAMIENTO PEDAGOGICO

Una labor de recopilación, sistematización y difusión de experiencias sobre innovaciones pedagógicas en materia de enseñanza técnica, esta realizando el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET).

El proyecto apunta a recoger las nuevas experiencias de gestión comunitaria realizadas en los establecimientos del CONET, con la participación conjunta de la escuela y otros sectores de la comunidad; la gestión institucional entre alumnos, docentes, no docentes y familias, y la gestión pedagógica y didáctica.

Los mejores trabajos participarán en un concurso interno del consejo cuyo jurado estará integrado por destacadas personalidades del ámbito científico, técnico y educativo.

---

(1) Usted encontrará más desarrollados en otros puntos de este trabajo los conceptos // mencionados. Ver al respecto por ejemplo el capítulo V.

## LA PRENSA

### Informó el CONET sobre sus tareas pedagógicas

El Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) informó que en la actualidad, realiza en establecimientos de enseñanza de su dependencia, diversas tareas de recolección, sistematización y difusión de las experiencias efectuadas en ese nivel en materia de innovaciones pedagógicas.

En virtud de ello, enunció que el CONET concretará próximamente un concurso interno cuyo jurado estará integrado por destacadas personalidades del ámbito científico, técnico y educativo.

El organismo, que depende del Ministerio de Educación y Justicia, considera como áreas específicas de esta iniciativa a las experiencias e innovaciones de gestión comunitaria efectuadas en sus establecimientos educativos, con la participación en actividades conjuntas de la escuela y otros sectores de la comunidad, así como la gestión institucional entre alumnos, docentes, no docentes y sus familias, además de las efectuadas en materia de gestión pedagógico-didáctica en su sentido más amplio.

13 MAY 1988



#### IV.2.8. El supervisor como animador

Animar posee, según el Diccionario, diferentes acepciones:

- Infundir vigor a un ser viviente.
- Infundir energía moral a una persona.
- Motivar para la realización de una acción.
- Dar movimiento, calor, vida.

Veremos cómo estas ideas que surgen de las definiciones se // han deslizado en la concepción que del animador se tiene en / educación.

Proveniente de la Educación No Formal y ligado a la animación de grupos de jóvenes, adultos, etc., generalmente culturales/ o de tiempo libre, surgió el concepto de animador sociocultural que luego se integró (en algunas corrientes pedagógicas)/ a la educación formal.

En este sentido el educador, el docente abandona sus antiguos estereotipos y se centra más en las personas y miembros del / grupo que en las actividades, los resultados, los programas, / etc.

El animador sociocultural se constituye en un agente de cam- / bio de las personas y los grupos. En este sentido permite a / cada persona descubrirse, participar en la vida de los grupos, vivir en relación con otras, aceptando sus valores, creencias, ideas; desde los grupos, facilita y favorece la adhesión a ob- / jetivos que han sido libremente elaborados por los diferentes miembros, en función de las necesidades y aspiraciones.

Toda animación se convierte, así en un trabajo en equipo con las connotaciones que esto implica: escuchar, intercambiar, discutir, tomar decisiones, compartir y repartir las tareas y responsabilidades, elaborar las frustraciones inevitables que la vida grupal provoca, etc.

A partir de lo que hemos afirmado, el supervisor es también un animador en el sentido en que incita a acciones, infunde energía a aquellos equipos de trabajo con los que mantiene/intercambios en cada institución.

Se convierte así en un animador de grupos, pero parte / principalmente de las necesidades de esos grupos, de la institución, de los objetivos que ellos se formulan y / facilita la búsqueda de medios adecuados que tiendan al logro de dichos objetivos.

Toda animación se convierte, así en un trabajo en equipo con las competencias que esto implica: escuchar, interpretar, discutir, tomar decisiones, compartir y repartir los intereses y responsabilidades, elaborar las instrucciones necesarias que la vida grupal provea, etc.



#### IV.2.9. El supervisor como coordinador

Etimológicamente coordinar proviene de "co" por con y "ordinar", ordenar. Remite entonces a la idea de ordenar con otro y otros.

Toda institución supone unos determinados objetivos o propósitos a lograr y la búsqueda de estrategias de acción concertadas para la consecución de dichos objetivos. Esto nos remite a la necesidad de una coordinación que facilita la unidad de acción y asegura la mejor combinación de esfuerzos en ese sentido.

Un supervisor es un coordinador

Además de esta sincronización de actividades, recursos materiales y humanos, tiempos, etc. es fundamental la continuidad necesaria de la función de coordinación para garantizar el funcionamiento lo más adecuado posible de la institución.

La coordinación es un proceso y no meramente un acto.

Cuanto más compleja es una institución, más necesaria es esta función que está íntimamente relacionada con otras que hemos mencionado en este capítulo: el supervisor como asesor, orientador, mediador, transmisor, animador, etc.

El supervisor al asumir la función de coordinador (1) debe observar el tipo de vínculo y relación que los actores, en una institución, establecen entre ellos y con la tarea y promover el abordaje de los obstáculos que impiden el logro de dicha tarea. Como tal, se constituye en un facilitador del funcionamiento institucional, en un observador del mismo, en un propiciador de la comunicación (manteniendo canales adecuados para la circulación de las informaciones) en un transmisor o informador y en asesor y orientador del grupo con el que trabaja.

---

(1) Para ampliar este apartado, consultar: R.Santoyo: Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. Revista Perfiles Educativos UNAM N° 1. 1981. C.Ciscar y M. Uria: Organización escolar y acción directiva. Madrid. Narcea. 1986.

Se puede lograr, a partir de la coordinación, que los distintos miembros y departamentos se formulen un objetivo común / dominante sobre el resto de los objetivos. Esto consolida el trabajo en equipo y evita, por lo menos hasta cierto punto, / cierto tipo de conflicto interno.

Los efectos más destacados de una correcta coordinación se observan cuando se consolida un "espíritu" de grupo o equipo y se manifiesta un sentido de pertenencia de los individuos a la institución, el cual favorece la tarea.



#### IV.2.10. El supervisor como interventor institucional

Etimológicamente intervenir significa venir entre, interponerse. J. Ardoino (1), desde la corriente institucional, /// plantea que la intervención se asocia con diferentes ideas:

- la mediación, la intercesión, el apoyo, la ayuda.
- la operación o tratamiento (en medicina, operación quirúrgica).
- factor determinante, causa incidente (en el sentido de la "intervención" de un factor que influencia y explica un fenómeno).
- en derecho civil, la acción de un tercero que se presenta para hacer valer sus derechos o los de una parte principal.

En las distintas acepciones constatamos como dominante la idea de un tercero. Por ello, Ardoino define intervención como:



"El acto de un tercero que sobreviene en relación con una situación pre-existente". (2)

Además es interesante señalar que una de las finalidades que el derecho civil atribuye a la intervención es hacer suya la causa de una de las partes o defender intereses propios. Esto no puede sino llevarnos a la reflexión sobre la función / que el supervisor puede asumir y el significado explícito o implícito que los actores institucionales asignarán a la misma.

---

(1) J. Ardoino: La intervención ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? en/ F. Guattari y otros: La intervención institucional. México. Folios Ediciones. 1981.

(2) Op. cit. pág. 13.

### ***¿Por qué intervención institucional?***

Porque es en las instituciones educativas consideradas como sistemas (que a su vez se desglosan en sub-sistemas y/ se incluyen en sistemas mayores) donde se desarrolla la práctica educativa. Esto no implica desconocer la importancia de factores individuales, interpersonales y grupales. Pero éstos adquieren otro significado y la comprensión de los mismos se enriquece si tomamos como objeto de análisis y de operación la institución.

Es importante destacar que el supervisor ocupa una posición privilegiada para constituirse en interventor institucional ya que de hecho, no pertenece, no es un miembro de la unidad educativa y por ello se puede constituir en ese tercero que posee una mirada más objetiva, una distancia óptima, para ayudar a los actores directamente implicados a elucidar fenómenos institucionales ocultos, regular y reducir tensiones y conflictos (1), promover cambios institucionales.

### ***¿Cómo efectuar una intervención?***

Un punto primordial es que toda intervención supone siempre un acto previo y fundador de la misma: la demanda, la petición expresa de un actor institucional (o más comúnmente un grupo). Esta demanda puede ser formulada de un modo preciso o vago, pero es importante "ir más allá", es decir tratar de elucidar el por qué de la misma, cuál es su objetivo, de quién emana realmente, quién va a sentirse afectado, etc.

Esta demanda puede llegar a formularse, incluso, en un contrato metodológico, o sea el conjunto de reglas que van a regir la relación entre el interventor y la institución. En él puede constar los objetivos, un calendario aproximado e indicativo de la intervención, la metodología a utilizar, modalidades de evaluación y revisión, etc.

Este contrato de comienzo a la fase de observación y familiarización destinada a esclarecer la estructura de la institución, sus actividades y tareas, las relaciones entre los actores, las instancias de poder, las redes de comunicación, los principales problemas, etc.

---

(1) Este aspecto será completado y ampliado en el punto siguiente: el supervisor como mediador.



Para ello se pueden utilizar distintos procedimientos: // entrevistas, observaciones, encuestas, análisis de documentos y del organigrama.

Este proceso de relevamiento de datos va produciendo, por parte del interventor, un esclarecimiento de aspectos has ta ese momento oculto, pero debe tener también como objetivo el desarrollar la capacidad de los propios actores / para desentrañar esos fenómenos ocultos y la capacidad pa ra resolver las dificultades y conflictos por sí mismos.

### ***¿Qué se esclarece durante una intervención?***

Entre otros aspectos: el disfuncionamiento en las comunicaciones, lugares o roles en donde se concentran las in-/ formaciones (ya que si se monopoliza el saber se impide / una lectura de las situaciones), zonas de poder y contra- poder y territorios reivindicados por distintos grupos, / aspectos más o menos inconscientes asociados con ciertos/ conflictos, la historia institucional (en la que se puede constatar, a veces, la repetición de ciertas dificultades y disfunciones) ...

A partir de este esclarecimiento la mirada de los actores hacia la situación puede cambiar ya que el trabajo de elu cidación modifica la relación de cada uno con la institu- ción.

### ***¿Cómo finaliza una intervención?***

Primero aclaremos que ésta debe ser limitada en el tiempo, no puede prolongarse indefinidamente ya que en este caso, termina por neutralizar su potencialidad para producir // cambios y los actores pueden llegar a establecer una rela ción de dependencia hacia la misma.

En realidad debe finalizar cuando han emergido procesos / de cambio, cuando la institución es capaz de hallar reajus tes necesarios para solucionar tensiones internas y pre-/ siones del entorno. Esto no significa que se han resuelto todos los problemas o dificultades sino que se buscan nue vas estrategias de resolución que favorecen una mejor di- námica institucional.

La intervención se ubica en el inacabamiento, en el senti do de que las instituciones también son inacabadas y desa rrollan procesos de cambio y reajuste. No obstante, puede resultar que la institución en otro momento de su historia requiera nuevamente otra intervención para reactivar su / capacidad de análisis.



#### IV.2.11. El supervisor como mediador

Tomemos la definición del diccionario

**Mediar:**

"Interceder o interponerse entre dos o más que riñen y contienden, procurando reconciliarlos y unirlos con amistad". (1)

El término nos remite, en consecuencia a la noción de conflicto y al lugar que éste ocupa en las instituciones.

El conflicto es un fenómeno sumamente complejo que puede ser abordado desde distintos puntos de vista.

Recordemos que en un capítulo anterior seguimos los conceptos de H. Touzard, quien lo define como una situación en la cual unos actores (individuos, grupos, organizaciones, naciones)/ o bien persiguen objetivos o defienden valores opuestos; o / bien persiguen simultáneamente y competitivamente el mismo / objetivo". (2)

Hicimos también referencia a otro psicólogo, F. Petit, / quien lo conceptualiza desde la óptica del poder en las instituciones como "un conjunto de interacciones concretas y // complejas, entre individuos y/o grupos, sin olvidar, de todos modos, que estas interacciones son las manifestaciones / localizadas de fenómenos de poder que se inscriben en la dinámica global de una sociedad determinada".

Sería difícil, en consecuencia, imaginar situaciones institucionales, en las cuales se desarrollan relaciones humanas // donde no surjan conflictos y tensiones derivadas de éstos.

Por lo tanto el problema principal no es evitar que aparezcan, ni reducirlos o eliminarlos, sino encauzarlos productivamente y constructivamente en función de los objetivos institucionales y las tareas destinadas a su consecución.

---

(1) Diccionario de la Lengua Española. Real Academia. España, Madrid. 1970.

(2) Touzard: La mediación y la solución de conflictos. Barcelona. Herder. 1981. pág.341.

(3) F. Petit: Psicología de las organizaciones. Barcelona. Herder. 1984. pág. 121.



Nos interesaría destacar diferentes tipos de conflictos, los cuales podrían enmarcarse en dos grandes categorías:

**a. Conflictos individuales:**

Son aquellos que aparecen por:..

- . diferencias entre los sujetos en cuanto a pautas de conducta, de formación de concepciones ideológicas, etc.
- . conflicto de roles, los cuales aparecen cuando éstos no / están claramente delimitados.
- . conflictos relacionados con la toma de decisiones.
- . diferencias en la percepción de la realidad.
- . conflictos causados por objetivos que se pretenden alcanzar.

**b. Conflictos intragrupales:**

Estos surgen habitualmente cuando son superados los conflictos entre los individuos.

Las condiciones por las cuales éstos se manifiestan son variadas y en general están relacionados con características / institucionales.

Debemos destacar que ambos tipos son, en definitiva, conflictos institucionales, ya sea que aparezcan siendo asumidos // por un individuo o un grupo, pues terminan por alterar el // funcionamiento de la institución, la puesta en acción de las tareas específicas y el logro de los objetivos.

*¿Cómo solucionar los conflictos que surgen en toda institución?*

Es aquí en donde la figura del supervisor se constituye como un factor privilegiado para la mediación.

El supervisor aparece, en consecuencia,  
como mediador, facilitando la negociación.

Para ello es necesario destacar, primero, las causas que están produciendo el conflicto para intentar proponer distintos procedimientos (técnicas de resolución de problemas, de persuasión, de negociación, etc.) que viabilicen su solución.

Introduciremos aquí una breve reflexión sobre una modalidad/ que adquieren los conflictos. Estos aparecen, repetidas ve-/ ces, planteados como dilemas. (1)

En un dilema aparecen dos opciones como irreconciliables. La única posibilidad de solución es la eliminación de una u o-/ tra. En cambio en el conflicto se presentan distintas posibi- lidades que son encarnadas por distintos grupos o individuos dentro de la institución. Es importante poder transformar // los dilemas (que en el fondo aluden a situaciones de confu- sión y ambigüedad) en conflictos. A su vez estos deberán po- der ser convertidos en problemas, en los cuales aparecen va- rias disyuntivas o variables en una situación que deben ser/ dirigidas hacia alguna dirección, pero donde no son asumidas por distintos grupos sino que se constituyen en situaciones/ problemáticas donde la tarea es la búsqueda de posibles solu- ciones.

### Del dilema al conflicto

Le proponemos el siguiente fragmento de P. Watzlawick que e- jemplifica el concepto de "dilema".

"El signore Amadeo Gacciavillani encarnaba lo que en términos de la teoría matemática del juego se llamaría un jugador de / sumas a cero. Esto no tenía directamente nada que ver con su/ condición de italiano, pues jugadores de sumas a cero los hay incluso en la Casa Blanca y en el Kremlin.

(El concepto de JUEGO DE SUMAS A CERO se refiere a situacio- / nes de juego cuyo ejemplo más sencillo es una apuesta entre / dos personas. Lo que una pierda, por ejemplo 50 pesetas, re- / presenta la ganancia de la otra. Ganancia (+50) y pérdida /// (-50) dan por resultado cero. Ganancia y pérdida están por // tanto relacionadas indisolublemente; una sin la otra sería im- pensable).

Ser jugador de sumas a cero significa haberse comprometido // hasta los tuétanos con la tesis maniquea de que en todas las/ situaciones de la vida sólo da dan dos posibilidades: ganar o perder; no existe una tercera posibilidad". (2)

---

(1) Para mayor ampliación ver: J. Bleger: Psicohigiene y psicología institucional. Bs. As. Paidós. 1986.

(2) P. Watzlawick: Op. cit. pág. 55 y 56.



Cuanto mayor sea la capacidad de una institución (y por lo tanto de los grupos que la conforman) de convertir los dilemas en conflictos y éstos en problemas, mayor será el grado de dinámica de la misma.

Esto nos remite nuevamente a la función del supervisor como/mediador, en el sentido de propiciador de ámbitos intragrupalles que posibiliten la problematización de los conflictos, / si ésto no es posible (por las características institucionales) es función de éste (también como mediador) la negociación por medio de la cual se llega a acuerdos aceptables para las partes interesadas.

Es importante distinguir entre negociación ideológica y negociación técnica.

La primera está centrada en las concepciones, valores, filosofía de vida, etc. de los grupos en conflicto; la segunda / se centra en temas operativos, es decir, distintos métodos, / procedimientos propuestos para la consecución de los objetivos.

Una negociación es rara vez, netamente técnica o netamente / ideológica. En consecuencia el mediador debe ser capaz de pasar de una a otra. No obstante la negociación ideológica se / centra o focaliza en las relaciones interpersonales, inter- / grupales, etc. mientras que si la negociación es técnica se / orienta hacia la tarea del grupo, el modo en que ésta es a- / bordada, el contenido de la misma.



Cuanto mayor sea la capacidad de una institución  
para convertir los grupos que la conforman  
en grupos de trabajo, mayor será el grado de  
dinamismo de la misma.



378



#### IV.2.12. El supervisor como evaluador

Evaluar es, según el Diccionario (1)

Señalar, estimar, apreciar el valor de una cosa.

Está también relacionado con la idea de valuar, fijar por // cálculo. Precisamente en las concepciones pedagógicas renovadoras se intenta quebrar con la evaluación como procedimiento que se basa casi exclusivamente en los resultados numéricos, aunque no los excluya totalmente. Se tiende, de este modo a evitar la confusión entre evaluación y medición y, a su vez, entre éstas y la calificación.

Esta concepción acerca de la evaluación adquiere mayor importancia cuando consideramos esa función que el supervisor debe ejercer. Esta se orienta hacia proyectos y experiencias / pedagógicas, planes de acción, estrategias de implementación, etc. ya sean éstos promovidos directamente por el supervisor o por el personal de las unidades educativas.

Es importante señalar que la evaluación se realiza no sólo a partir de los productos / o logros (que en este caso se ubica al final de un proceso de puesta en práctica de un proyecto) sino que también es ella misma un proceso que acompaña los distintos / momentos, se constituye en una retroalimentación permanente y facilita, en consecuencia los reajustes necesarios.

La evaluación (2) en tanto proceso, parte de un marco teórico global que orienta las acciones. Dicho proceso adquiere / las siguientes características:

(1) Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. Madrid. 1970.

(2) Completaremos conceptos sobre evaluación en el próximo capítulo.

- es totalizador: descompone para el análisis e integra y comprende las distintas dimensiones intervinientes.
- es histórico: incluye las diferentes estrategias/ y acciones en un marco histórico y social que las abarca.
- es comprensivo: no se limita a la descripción de situaciones sino que intenta analizarlas y explicarlas.
- es transformador: además de una lectura correcta/ de la realidad propicia la reflexión sobre cómo o perar con dicha realidad y sus posibles modificaciones. De este modo permite una revisión constante de la teoría a la práctica y de ésta nuevamente a la teoría. (1)

Una evaluación que se concibe desde esta perspectiva no es efectuada sólo por el supervisor sino que, en definitiva lleva al compromiso y participación de todos aquellos actores involucrados de modo tal que se convierten, sucesiva y alternativamente en sujetos y objetos del proceso de evaluación.

Es decir que la evaluación como proceso adquiere sus propios objetivos y sus técnicas específicas, como la observación participante, entrevistas, cuestionarios, análisis de situaciones individuales, grupales e institucionales, datos provenientes de informes documentales e históricos, // etc.

---

(1) Para ampliar este punto puede consultarse: P. Morán Oviedo: Propuesta de evaluación/ y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal.- Revista Perfiles Educativos. UNAM.



#### IV.3. Actividades

##### Actividad 1

Lea, por favor el siguiente artículo.

## Intentó suicidarse un docente en una escuela de educación técnica

Un oficial de la Policía Federal, que cumple servicio en la División Prevención del Delito de la Superintendencia de Investigaciones, evitó en arriesgada acción que un profesor, luego de efectuar disparos de armas de fuego al aire, se impactara con un proyectil en el estómago, en un intento de suicidarse.

A las 22.15, en el interior de la Escuela Nacional de Educación Técnica N° 25, Teniente 1° Fray Luis Beltrán, ubicada en Jujuy 760, un profesor, cuya identidad quedó en reserva y por causas que se trata de establecer, sacó a relucir un revolver calibre 22 largo y comenzó a efectuar disparos al aire, al mismo tiempo que anunciaba que finalmente se quitaría la vida.

En el interin fue llamada al lugar una ambulancia de CIPEC y llegó también un policía —oficial principal Juan Carlos Palacios— el cual, tras presenciar el desarrollo de los acontecimientos, pidió un guardapolvo a un empleado de la asistencia pública y se fue acercando al profesor —de 42 años de edad— en forma disimulada.

En un momento dado, y cuando el intento de suicidio estaba por consumarse, debido a que el arma estaba apoyada en el estómago, el policía tomó por detrás al profesor y consiguió reducirlo, a la vez que le quitaba el revolver.

Seguidamente, el funcionario dio cuenta del episodio a sus pares de la comisaría 6a, al mismo tiempo que tomaba conocimiento de los hechos el juez nacional de primera instancia en lo criminal de instrucción N° 20, doctor Eduardo Mugaburu.

1 DIC 1988

Diario: La Prensa.

## De la crónica de la vida cotidiana

Una crisis, una urgencia, una nota en el diario. Detrás ... los personajes, los actores / de la vida real.

Si usted fuera el supervisor del establecimiento citado en el artículo:

- a) Cómo trataría el acontecimiento en el / seno de la comunidad educativa.
- b) Trate de conceptualizar su decisión apoyándose en las funciones que desarrolla mos, completándolas si fuera necesario.



## Actividad 2

### Resolución de conflictos:

- Elija alguna institución educativa que usted supervisa.
- Elabore un listado de los conflictos que surgen con mayor asiduidad en dicha institución, clasificándolos en:

individuales

o

grupales

operativos (o de tarea)

o

"emocionales"

Aclaremos que un mismo conflicto puede estar / incluido en ambos pares.

Para realizar esta actividad puede apoyarse en su propia experiencia acerca de la institución y/o puede consultar a directivos, profesores, / alumnos de la misma.

- Seleccione el conflicto que usted considera / que mayores dificultades acarrea y proponga / un plan de acción para intentar resolverlo.
- Confronte dicho plan con los directivos para ampliarlo, modificarlo, etc. y propóngales / llevarlo a la práctica.
- Registre los distintos pasos que se van efectuando, los logros y las dificultades.

- Realice, finalmente, una evaluación del plan de acción, de su puesta en práctica, sus aspectos positivos y negativos.
- Confronte dicha evaluación con aquélla/ que también realicen los directivos.
- Anote sus conclusiones.



### Actividad 3

Un hecho ... varias lecturas ... distintos discursos ... numerosos actores implicados ...

Supongamos que usted supervisa alguna de las escuelas afectadas a que se alude en las siguientes notas periodísticas. Frente a esta coyuntura usted decida convertirse en interlocutor de distintos actores, o clases institucionales.

Frente a cada interlocutor usted opta por apoyar su acción en alguno o algunas de las facetas a las que se han hecho referencia en este capítulo.

Usted tiene sus motivos y sus objetivos. Explícelos.

El siguiente cuadro puede ser usado como esquema para organizar la presentación de sus opiniones.

Su interlocutor: actor o clase institucional.	Usted se presenta- ría o actuaría co- mo (función)	Su justifi- cación

## Incendio intencional de una escuela

La Escuela Nacional Normal Superior de Villa Urbana, en el partido de Lomas de Zamora, quedó destruida por un incendio provocado en forma intencional. El atentado se produjo en una madrugada, cuando tres personas ingresaron en el colegio con fines de robo y, al no poder concretar sus propósitos, no encontraron una idea mejor que prenderle fuego.

El establecimiento tenía 20 aulas, en las cuales funcionaban una escuela primaria, dos de nivel secundario y un profesorado de enseñanza elemental, donde unos 150 docentes atendían a más de 1500 alumnos. Los salones de clase, el material didáctico, la papelería y la documentación se convirtieron, en pocos minutos, en escombros y cenizas.

El delito perpetrado con el objetivo de obtener provecho personal aparece, en nuestros tiempos, como algo un tanto olvidado, porque formas absolutamente irracionales lo están reemplazando. En el caso señalado hubo un primer intento de robo, seguido después por la manifestación absurda y despiadada que terminó con la existencia física de la escuela. El primer objetivo quedó desplazado por otro, que procura

no el beneficio personal sino exclusivamente el daño ajeno.

Aunque resulte lamentable decirlo, hay que reconocer que si la escuela de Lomas de Zamora hubiera tenido algo con valor económico (computadoras o videocassetteras, por ejemplo), se le habría "perdonado la vida". Esto es exactamente lo mismo que ocurre con las personas, que pueden salvarse de males mayores (ultrajes, ataques físicos) si consiguen conformar las expectativas de sujetos con características psicológicas de una anormalidad que en otros tiempos era menos frecuente.

La comunidad educativa de la escuela de Lomas de Zamora se ha puesto en marcha ya para reconstruir el edificio dañado con insana perversidad. Con ese motivo está organizando encuentros artísticos, para asistir a los cuales los espectadores tendrán que contribuir con materiales de construcción. La fe de los vecinos es admirable, pero sería necesario que fuera mantenida con tranquilidades de otro tipo. Quienes tienen la responsabilidad de proporcionarlas son los poderes públicos y las autoridades policiales, cuya misión consiste, precisamente, en impedir que estos actos puedan seguir ocurriendo.

18 DIC 1988



# Villa Urbana no está para lágrimas

"No hay bandera de ceremonias pero no importa, seguimos igual". Esto fue todo lo que Francisco Zimei, gestor y director del Complejo Educativo de Villa Urbana, pudo decirle a los alumnos, docentes y padres ante el macabro espectáculo de las cenizas en que quedaron convertidas las veinte aulas levantadas a pulmón en solo cuatro años y todavía sin terminar de pagar.

Ocurrió en la madrugada del 5 de diciembre pasado, cuando tres delincuentes, amparados por la oscuridad, forzaron una de las aulas para hacerse de unas viejas máquinas de escribir con las que los chicos estudiaban mecanografía. Desairados por no dar con el botón, prendieron fuego al colegio con la antorcha casera que llevaron para orientarse.

Bastaron cuarenta minutos para que 1.500 alumnos y 150 docentes se quedaran sin techos, sin bancos, sin bandera para sus clases. Y para que el esfuerzo de toda una comunidad de 300.000 personas se borrara por las implacables lenguas de fuego.

La pérdida de material se estima en 1.500.000 australes. La pérdida moral, para Zimei "es incalculable". Aun así, con expresión firme dice:

—Para marzo del año que viene tenemos la escuela de nuevo y esta vez de material.

—¿Cómo van a hacer?

—Como sea; lo que hicimos en cuatro años ahora tenemos que hacerlo si o si en cuatro meses. Esa noche vi florecer de las llamas un jardín con el que siempre había soñado. Todo el mundo estaba destrozado pero nadie se quedaba quieto y renació una solidaridad que para mí fue lo más importante que pudo pasar.

Con 35 años de docencia, Zimei sabe que llegó el momento de cosechar todo lo sembrado. La movilización de los vecinos, de las amas de casa ofreciendo vender tortas para recaudar fondos, los chicos de jardín juntando uno a uno las clavijas entre los escombros, la donación del dinero que los alumnos habían juntado para irse de campamento fue suficiente testimonio para que hoy Zimei tenga la certeza de que la escuela —su escuela, la de todos—, va a volver a levantarse con más fuerza que antes.

—La escuela es nacional, pero la construyeron ustedes...

—Digamos que el terreno es municipal y el edificio lo hicimos nosotros a través de la Mutual San José con el aporte de los vecinos y padres. No queríamos que fuera privada para que puedan acceder la mayor cantidad de chicos posible. Esta es una zona de gente humilde, trabajadora y uno de los motivos por los que hicimos la secundaria fue porque muchos se quedaban sin estudios por no tener el dinero para pagar el boleto a Lomas de Zamora todos los días.

## ♦ Los comienzos

—¿Y cómo nació la escuela?

—Se acuerda de las inundaciones del '67? En ese entonces, daba clases de matemática en una escuela de Villa Lugano, aquí nomás, y con un grupo de quinto año vinimos a colaborar. La cosa es que establecí mi base en la capilla San José, conocí a la "animadora so-

ciocultural" Rosaluna, me casé con ella y me quedé para siempre. Acá todos la llamamos así porque donde está Rosaluna pasa algo. Incentiva a la gente para hacer cosas en comunidad, se entrevista con quien sea necesario para conseguir las herramientas, un poco de todo y entre los dos hicimos un buen equipo. En el '74 llegó el padre José Bellerot y quedó conformado el terceto que impulsó todo esto. La historia comienza a tomar forma en el '84, año en que se constituye la Mutual San José como continuación de la Agrupación de Familias Cristianas. A partir de ese momento lograron el tendido de las redes de agua sanitaria para todo el barrio, asfaltaron cuatro cuadras y consiguieron custodia policial.

En el '85 se abre la ENET N° 2 y en los últimos dos años se levantaron las veinte aulas prefabricadas donde se albergó a la nueva Escuela Nacional de Comercio con anexo bachillerato, el jardín de infantes, el profesorado, el departamento de aplicación primaria, que era atendido por los mismos maestros recibidos en la escuela, y un taller de 320 metros cuadrados, lo único que quedó es pie junto con tres aulas de infantil.

## ♦ Terreno baldío

El resto es un terreno descampado en el que se dibuja lo que fue la escuela por los cimientos de material que recortan el piso de tierra. Una pila de escombros donde se confunden libros, máquinas de escribir destruidas, esqueletos de bancos, las heladeras del quisequito, tinas carbonizadas, se amontonan a un costado mientras que al otro lado se ve a los chicos, que se sacaron el delantal y cargan los ladrillos —que de a uno o dos fueron, llevando los vecinos—, arrastran carretillas mientras toman mate y se hacen bromas a pesar de todo.

El ánimo se lee en cada uno de los rostros. Zimei los señala emocionado y dice:

—Se da cuenta, estos chicos están trabajando para tener su escuela; este es el año más feliz de mi vida.

Los medios con los que habían construido las primeras instalaciones son los mismos que tienen ahora. Festivales, rifas, bonos, la ayuda del Ministerio de Educación, donaciones, un arduo camino por el que no temen volver a transitar. Zimei repasa los días de trabajo pasados y los presentes:

—Todo el esfuerzo que nos costó levantar estas aulas de madera, chiquitas pero que servían para todas las actividades que tenemos, me hacía pensar que la posibilidad de tener una escuela de material era un proyecto demasiado ambicioso y a larguísimo plazo. Pero ahora los tiempos se acortaron a la fuerza, y la gente demuestra un entusiasmo inusitado. No podemos permitir que la inconciencia de unos pocos nos detenga en el espacio.

Todo indica que mano de obra es lo que sobra. Pero necesitan los materiales de construcción, ladrillos, arena, cemento, aberturas, chapas de aluminio, en fin, lo que ayude a cumplir con el sueño de Villa Urbana. También precisan material didáctico, ya que perdieron desde los equipos de proyecciones, au-

dio, elementos de laboratorio, mapas, hasta los borradores.

## ♦ Las clases continúan

—¿Cómo se ingresa a la Mutual?

—Con una cuota mensual de un austral con cincuenta centavos se tiene acceso a los talleres de literatura, pintura, campismo, repostería y otras cosas que se van organizando sobre la marcha. Eso les permite, además, ser partícipes de la obra de la escuela porque con esos mismos fondos se compraron las aulas y todas las cosas que teníamos.

—¿Continúan dando clases?

—Por supuesto, ahora estamos con los exámenes recuperatorios, para lo que usamos el salón parroquial y lo más importante es que el segundo Festival Artístico y Cultural del Cuartel Noveno que estaba programado para el 10 y 11 pasados se hizo igual, sobre las cenizas. Fue decisión de los vecinos y alumnos y eso me llenó de alegría. Acá la cosa es seguir para adelante, construir la realidad que elegimos para Villa Urbana, elevar al ser humano, darle un oficio, independizarlo y hacerlo querer lo suyo.

Para el festival, Zimei escribió un largo y emotivo discurso, pero apenas alcanzó a pronunciar unas pocas palabras antes de que las lágrimas lo delataran.

El terceto que integra con su mujer y el padre José era lo único que podía animar a la gente. Ahora ya pasó lo peor. Zimei no traga su llanto:

—Sabe que pasa, teníamos que organizar todo y pronto, no podía aflojar en ningún momento. Ya están formadas las comisiones para todo, iniciados los trámites con el Ministerio y las empresas y personas —como Maradona, por ser de la zona— que pueden hacer donaciones. Fueron cuatro días de dolor contenido y de felicidad inmensa a la vez por la respuesta de la gente. Ya puedo llorar tranquilo todo lo que ellos lloraron los primeros días.

Este año, de acuerdo a declaraciones del oficial principal Darío Maciel, se detuvieron a 80 bandas, entre ellas, a los tres responsables del incendio: Marcelo Wayar, de 21 años; Hugo Martínez, de 19, y José Luis Fernández, también de 19 años. Hoy dos de ellos, Martínez y Wayar, recuperaron la libertad, mientras que Fernández quedó detenido por estar implicado en un asesinato.

Pero todo esto es ajeno a Zimei. Ni siquiera quiso saber quiénes eran y cuál es su destino. Su mirada se pasea por los chicos que alzan los brazos de los bancos para después pintarlos y pegarles las maderas; en las madres que hacen las empanadas ahí mismo para una de las tres fiestas que organizarán; en las chicas que compiten con los varones a ver cuántos ladrillos pueden cargar.

—Para mí todos ellos son las flores más hermosas que pude tener jamás, y pensar que toda esta unión nació de las llamas". Si, como dice Zimei, la Escuela de Villa Urbana tendrá techos para marzo, porque se está construyendo en el alma de cada uno de sus habitantes y también en la de cada persona que pueda acercarse una mano solidaria.

Gabriela Piepoch



#### Actividad 4

Le proponemos ahora una actividad final, de cierre de este capítulo, en la que se articulan los aspectos teóricos y prácticos del campo (y sus / dimensiones) con el rol y las funciones. A partir de ella intentamos que usted se posicione como **ACTOR**.

Usted deberá completar el siguiente cuadro de modo de incluir en la columna de la derecha las diferentes funciones que se podrían corresponder / con cada una de las dimensiones del campo institucional.

Considere que éstas no son excluyentes y por lo tanto, algunas de las funciones pueden incluirse en más de un casillero.

CAMPO INSTITUCIONAL DIMENSIONES	FUNCIONES
Institucional (en el sentido organizacional)	
Administrativa	
Comunitaria	
Pedagógico-didáctica	



## **C A P I T U L O    V**

### **DE LA LECTURA MULTIDIMENSIONAL A LA ACCION**

---

---

V.1. Diagnóstico : ¿cómo mirar para ver y entender?

V.2. Devolución : ¿cómo comunicar?

V.3. Proyectos y estrategias de acción :  
¿qué y cómo hacer?

V.4. Evaluación : ¿Cómo mejorar?

---

---

DE LA LECTURA MULTIDIMENSIONAL A LA ACCIÓN

---

De la lectura multidimensional a la acción.

Desde el título mismo se propone la articulación  
de la teoría con la práctica.

Hemos presentado en los capítulos anteriores un conjunto de  
conceptos y nociones, éstos constituyen  
un marco de referencia para la acción cotidiana.

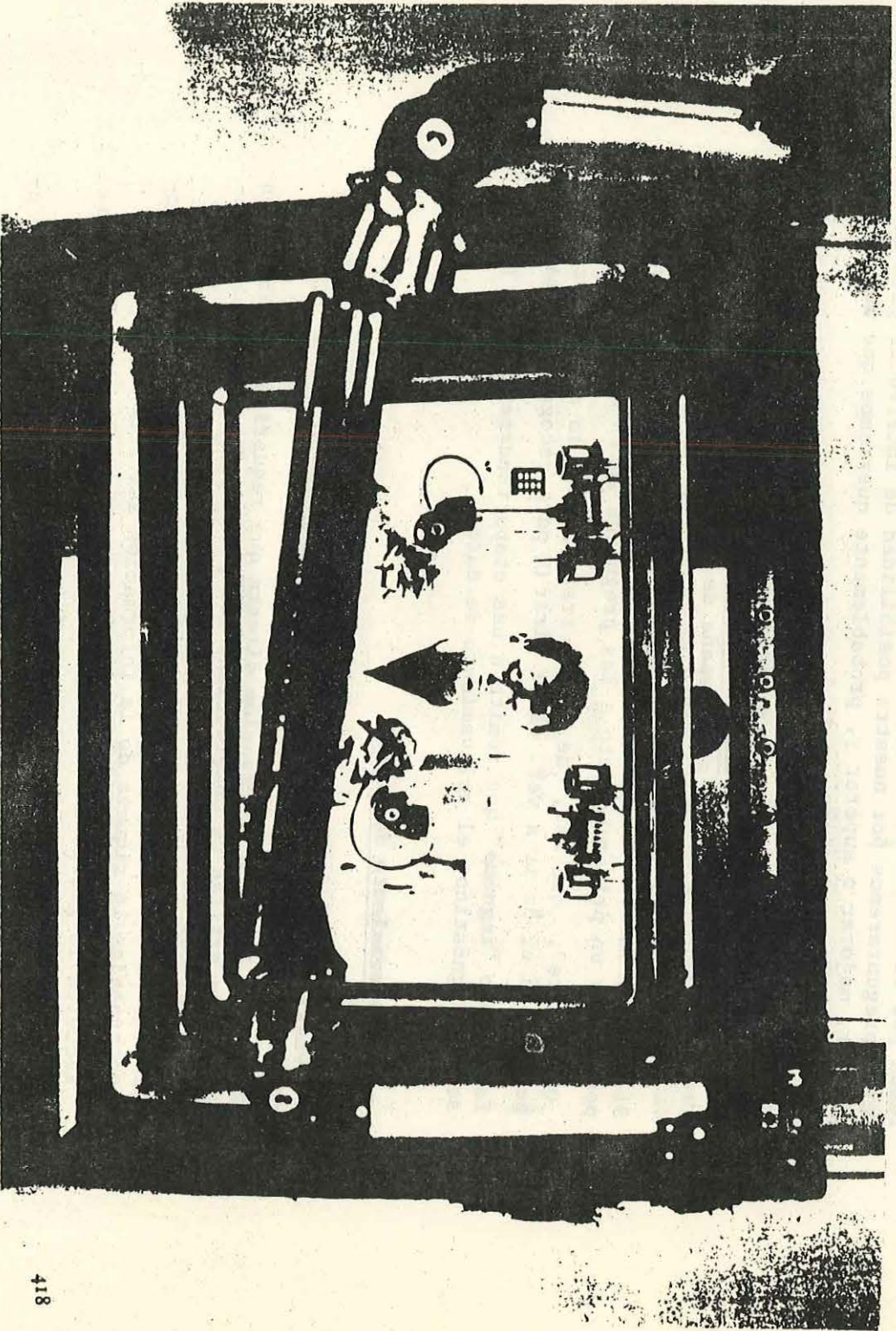
Toda nuestra práctica supone un marco conceptual de referencia  
(aún cuando éste no se explicita). Miramos la realidad  
desde ese encuadre, desde él actuaremos sobre ella,  
para transformarla.

Este capítulo incluye la propuesta de una actividad de lectura  
institucional que le permitirá articular sus conocimientos previos,  
los adquiridos en estas páginas y toda su experiencia.

El producto de la actividad  
es objeto de un intercambio con usted y sus pares;  
y entre ustedes y los que como consultores coordinen  
las actividades presenciales.



V.1 Diagnóstico: ¿Cómo mirar para ver y entender?





Distintas razones nos llevan a solicitar o a realizar un diagnóstico. Una crisis institucional, el deseo de contar con el estado de situación antes de proponer innovaciones: también podemos, como // parte de una evaluación continua realizar un diagnóstico de funcionamiento.

En cualquiera de los casos citados:

Cuando solicitamos un diagnóstico esperamos que el interlocutor // nos conteste, con seguridad, a la pregunta ¿qué ocurre? ¿qué es? // ¿de qué se trata?

Los más curiosos inmediatamente solicitaremos la justificación // por qué pasa esto?, cómo se llegó?, simultáneamente nos inquieta remos por el futuro ¿qué va a ocurrir?, queremos saber ¿qué ha-// cer?, preguntaremos por nuestra posibilidad de intervenir para modificar, mejorar o superar y, probablemente queremos que nos den/ una **receta** que solucione.

En consecuencia podemos decir que "**Diagnóstico**" remite, en primer / lugar, a una descripción que organice los datos de la realidad y / en segundo término a una interpretación de esos datos; se esperará luego que el diagnóstico se acompañe de una receta (plan de ac-// ción).

Si intentáramos realizar un diagnóstico deberíamos pretender res-// ponder, en un primer momento a las preguntas antes mencionadas.

¿Qué ocurre?, ¿qué es?, ¿de qué se trata?, para lo cual el primer/ gesto será el de ir a ver, el de mirar (1) para recoger información.

Este gesto "**ingemo**" nos remite a una etapa fundamental del proceso de diagnóstico: el relevamiento de datos.

#### - El relevamiento de datos.

Recoger, obtener y sistematizar los datos es una etapa que puede / realizarse siguiendo distintos procedimientos.

En primer lugar la observación directa que requerirá la elaboración previa de grillas de observación, nos permitirá contar con un conjunto valioso de datos.

Las corrientes de la etnografía educativa (1) han marcado en numerosos trabajos la riqueza de la información así recogida

Recuerda la grilla de observación de clase que le propusimos en el capítulo III ?

El siguiente texto vuelve a dar sentido a algunos contenidos de e-

---

(1) Tal vez sea oportuno destacar que es posible que de la mirada de la super-visión se espere mucho.  
Justa EZPELETA; Elsie ROCKWEL; P. JACKSON, entre otros. Ver al respecto la bibliografía.



sa grilla y al mismo tiempo subrayar la importancia de la observación.

"Mientras miramos debemos tener en cuenta la ubicuidad de los fenómenos de clase tanto en el tiempo como en el espacio". Sólo si recordamos que cada minuto de clase es uno de los millones de minutos similares que experimentan millones de personas y millones de veces cada persona, llegaremos a acercarnos a los detalles de los conocimientos que tenemos por delante. Si los consideramos por separado, muchos de los aspectos de la vida de la clase parecen triviales y en cierto sentido lo son. Únicamente cuando se considera su ocurrencia acumulativa, empieza a ser aparente su importancia. Por tanto, aparte de observar los aspectos dominantes de los intercambios didácticos, y el diseño del plan de estudios, no debemos dejar de pensar, mientras observamos, la importancia de las cosas que aparecen y desaparecen en un abrir y cerrar de ojos, cosas como el bostezo de un alumno o el ceño de un profesor. Estos sucesos transitorios pueden que contengan más información sobre la vida en clase de lo que aparentan a primera vista". (1)

F. Petit en su libro *Psicología de las organizaciones* afirma:

"No dudamos en decir que cuanto más evidente parezca la situación, a primera vista, tanto más atento deberá ser el esfuerzo de descripción". (2)

En este sentido, seguramente coincidiremos con ustedes en que Sherlock Holmes era un verdadero **MAESTRO**:

"... - Me pareció que observaba usted en ella muchas cosas / que eran completamente invisibles para mí - le hice notar.

- Invisibles, no, Watson, sino inobservadas. Usted no supo / dónde mirar, y por eso se le pasó por alto lo importante. No consigo convencerle de la importancia de las mangas, de los sugerentes que son las uñas de los pulgares, de los problemas que se solucionan por un cordón de los zapatos. Vamos a ver: ¿qué dedujo usted del aspecto exterior de esa mujer?. - Descríbamelo.

- Bien, llevaba un sombrero de paja, de alas anchas y de color pizarra, con una pluma de color rojo ladrillo. Su chaqueta era negra, adornada con abalorios negros con una orla de pequeñas cuentas de azabache. El vestido era de color castaño, algo más oscuro que el café, con una pequeña tira de fel

(1) P. Jackson: *La vida en las aulas*. Madrid. Marova.

(2) F. Petit: *Op. cit.* pág. 230.



pa purpúrea en el cuello y en las mangas. Sus guantes tiraban a grises, completamente gastados en el dedo índice de la mano derecha. No presté atención a sus botas. Ella es pequeña, rechoncha, con aretes de oro en las orejas y un aspecto general de persona que vive bastante bien, pero de manera vulgar, cómoda y sin preocupaciones.

Sherlock Holmes palmeó suavemente con ambas manos y se rió por lo bajo.

- Por mi vida, Watson, que está usted haciendo grandes progresos. Lo ha hecho usted pero que muy bien. Es cierto que se le ha pasado por alto todo lo importante, pero ha dado usted con el método y posee una visión rápida del color. Nunca confíe en las impresiones generales, amigo, concéntrese en los detalles.

Lo primero que miró de una mujer son las mangas. En el hombre quizá, tanga más importancia la rodillera del pantalón. Según ha podido usted advertir, esta mujer lucía felpa en las mangas, y la felpa es un material muy útil para descubrir los rastros. La doble línea, un poco más arriba de la muñeca, en el sitio donde la mecanógrafa hace presión contra la mesa, estaba perfectamente marcada ..." (1)

Partiendo del fragmento citado surge la importancia de la observación como un paso imprescindible para la realización de un diagnóstico válido y confiable.

La observación, nos provee de datos descriptivos acerca de una situación, y el relevamiento de otros datos, a partir de la utilización de instrumentos pertinentes, nos permitirá el cuadro de situación.

Si este momento es soslayado rápidamente para pasar al análisis e interpretación situaciones, se corre el riesgo de interpretar no unos hechos, sino sentimientos, sensaciones, pensamientos de quien se halla realizando el diagnóstico, los cuales son proyectados (en el sentido adjudicado) en las distintas situaciones de la institución.

Esto no implica, obviamente, negar la importancia fundamental que el análisis y la interpretación poseen, sino remarcar // que la descripción de hechos y la recolección de información es un paso imprescindible.

Además de observar ...

*¿Cómo podemos obtener información?*

---

(1) T.A. Sebeok y J. Umiker-Sebeok: Sherlock Holmes y Charles S. Pierce; El método de la investigación. Barcelona. Paidós. 1987. pág. 45.



Otra forma de relevar información es recurrir a INFORMANTES.  
(1)

Entendiendo, como B. Gerson, por tales a:

**INFORMANTES:** "Personas seleccionadas, para obtener información de acontecimientos que no son fácilmente accesibles a la observación". (2)

El abordaje de estos informantes puede realizarse mediante / dos instrumentos básicos.

**a) entrevistas individuales y grupales**

**b) encuestas por cuestionario escrito**

**a) Entrevistas individuales y grupales:** Estas brindan acceso a / un conjunto de informaciones muy ricas desde el punto de vis / ta cualitativo. Se realizan a actores considerados como in- / formantes claves. Una de las modalidades más apropiadas es / la denominada entrevista semi-abierta: en este caso se re- / dacta un guión de entrevista con las principales cuestiones / que se desean abordar, pero se deja librado a la espontanei- / dad del entrevistado y a sus posibilidades de expresión el / modo en que se estructura la entrevista. Los puntos consigna- / dos en el guión se utilizan para retomar la conversación y pa- / ra conducirla hacia ciertos temas cuya indagación es de espe- / cial interés.

**b) Encuestas por cuestionario escrito:** Estas son particularmen- / te indicadas para indagar un conjunto de temáticas bastante / amplio a un número importante de actores institucionales. // Puede constar de preguntas cerradas (en las cuales el encues- / tado debe elegir entre varias opciones) o preguntas abiertas / (en las cuales debe emitir opiniones, justificaciones, creen- / cias, sugerencias, etc.). Es importante aclarar que es un // procedimiento costoso (en el sentido de recursos materiales

---

(1) Los documentos escritos pueden jugar el rol de informantes si son convenientemente / interrogados. Las estadísticas, los reglamentos y normas de funcionamiento, los ac- / tos propios de la institución, los organigramas, las circulares, etc. nos darán da- / tos para reconstruir la historia o los modos de funcionamiento.

(2) Boris Gerson: Observación participante y diario de campo en el trabajo docente. Re- / vista Perfiles Educativos. UIAH N° 5. Julio-Agosto-Setiembre-1978.



y humanos que se necesitan disponer para su preparación y posterior análisis de resultados) que no hace viable su aplicación a cualquier situación. (1)

### Aproximación a un diagnóstico

Esta actividad, por su extensión y por el producto que se espera, le llevará varias horas de trabajo.

Usted puede recurrir al material de los primeros capítulos si necesitara rever conceptos o recordarlos.

### Guía para la actividad

Usted encontrará en las páginas siguientes un conjunto de elementos para reflexionar y organizar los datos // más relevantes del funcionamiento de una institución.

- 1°.- Léalo atentamente.
- 2°.- Construya su propio "cuadro" o grilla para el relevamiento.
- 3°.- Tome un caso es decir una institución que le // preocupe o sobre la que quiere reflexionar y complete, con el máximo de información pertinente, / su grilla.
- 4°.- Elabore una pequeña síntesis en la que destaque/ los aspectos que le parezcan más significativos/ y aquellos que le llamen la atención. (2)
- 5°.- Avance en una definición provisoria del "perfil/ de la cultura institucional".

Cuando nos encontremos trabajaremos sobre el material/ producido por usted para articular los elementos conceptuales con la práctica cotidiana.

- 
- (1) Es necesario considerar igualmente que la preparación de un cuestionario escrito exige conocimientos específicos para que el mismo proporcione la información buscada.
  - (2) Considere que, eventualmente, este informe será un documento de trabajo para organizar la devolución. Tal vez se pueda, a partir del mismo, comenzar a diseñar estrategias de acción.





410



## **Elementos para una lectura institucional.**

### **1. Una relación entre objetivos y productos.**

En primer lugar es necesario ubicar a cada institución según:

#### **1) OBJETIVOS**

Se tomará en cuenta la definición de los mismos, el grado/ de claridad y coherencia con el que se explicitan. No se olvidará que en todo proyecto institucional hay objetivos no explícitos, pero presentes tanto en los propósitos de los fundadores como en las motivaciones de los actores. En consecuencia, los objetivos presentes y actuantes/ en todo establecimiento pueden ser:

- . coincidentes
- . contradictorios
- . excluyentes

Esta presencia simultánea de distintos proyectos nos lleva a recordar el concepto de conflicto y la necesidad de su / gestión (ya vistos en el capítulo II).

#### **2) TAREAS Y ACTIVIDADES**

Los objetivos se traducen en una propuesta de organización de tareas y actividades.

Deberá tomarse en cuenta que simultáneamente en cada establecimiento se efectúan 3 tipos de tareas, las cuales están centradas en:

- a. El logro de los objetivos
- b. El mantenimiento del sistema interno
- c. La adaptación al entorno o contexto

Las tareas pueden, por otra parte, estar claramente definidas o dejar amplios márgenes de incertidumbre (releer / lo visto al respecto en el capítulo II). Asimismo, pueden tener distintos grados de adecuación a los objetivos formulados.

#### **3) RESULTADOS O PRODUCTOS**

Toda institución se propone la obtención de ciertos resultados, sean éstos: a. materiales,  
b. simbólicos.

Los resultados pueden evaluarse: a. en cantidad,  
b. en calidad.

estando estas categorías totalmente interrelacionadas.

Así en cada escuela se podría tomar en cuenta, por ejemplo, el porcentaje de retención, de repitencia, etc. Pero también se deberá estudiar la calidad del producto. Este/ se relacionará con los objetivos propuestos (socializar y/ o educar, por ejemplo) y se observará, además:

- . el efecto sobre el medio externo
- . la valorización de los resultados por parte del contexto.



# Elementos para una lectura institucional

Encuadre para un diagnóstico de funcionamiento

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	FACTORES A CONSIDERAR	NIVELES DE LECTURA E INTERPRETACION	
<b>EL CONTEXTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características del entorno geográfico</li> <li>- Características del entorno económico</li> <li>- Características del entorno socio-cultural</li> <li>- Características del entorno temporal o histórico</li> </ul>	* Las características del entorno	* Las representaciones que del entorno construyen los actores
<b>EL ESTATUTO JURIDICO Y NORMATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reglamentos</li> <li>- Textos normativos</li> <li>- Documentos</li> <li>- Organigramas</li> </ul>	* Lo explícito: el texto	* Lo implícito: la lectura e interpretación individual del texto
<b>LA HISTORIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyecto original</li> <li>- Momentos y acta de fundación</li> <li>- Núcleos pre-institucionales: los promotores</li> <li>- Acontecimientos e hitos importantes</li> <li>- El presente institucional: descripción de la coyuntura</li> </ul>	* Los aspectos objetivos (resoluciones, decretos, actas, // etc.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Los aspectos subjetivos: la forma en que cada actor "reconstruye" y "lee" la historia de los orígenes y el proceso de desarrollo</li> <li>* Mitos alrededor de la fundación</li> <li>* Recuerdos y omisiones significativas</li> </ul>
<b>LA ORGANIZACION ESPACIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planos</li> <li>- Características edilicias. Equipamientos</li> <li>- Distribución de zonas por tareas y/por personas</li> <li>- Aprovechamiento de las distintas zonas</li> </ul>	* La arquitectura y los espacios medibles	* La "arquitectura institucional" el modo en que los distintos actores se apropian del espacio.



\* Las relaciones estratégicas de poder de los actores

- 647 -



## Elementos para una lectura institucional

### 3. Hacia una definición del perfil institucional

Del modo en que se entrelazan los aspectos institucionales y la lógica de los actores resulta un perfil de la cultura // institucional.

Definimos cultura institucional como el / conjunto de significaciones, compartidas / por un grupo de personas, relevantes y // distintivas para dicho grupo.

La cultura se puede analizar en distintos niveles: aquél que se relaciona con los / aspectos manifiestos y explícitos, otro / (que se infiere de lo manifiesto) relacio-  
nado con el conjunto de valores que orien-  
tan las conductas de los miembros. Por úl-  
timo el nivel de los supuestos subyacen-  
tes, generalmente inconscientes, los cua-  
les determinan el modo en que las perso-  
nas perciben, sienten y piensan.

#### FACTORES A CONSIDERAR

##### LA CULTURA

##### INSTITUCIONAL

- Sistemas de socialización, ingreso, ascenso y promoción, sanciones y control
- Usos y costumbres
- Valores, prejuicios, modelos de relación
- Descripción de la dinámica de las relaciones
- Sentimientos de pertenencia de los actores a la institución
- Primacía de lo emocional / lo racional en las relaciones
- Mitos y leyendas
- Estilo de funcionamiento progresivo / regresivo
- Concepción acerca del cambio proversiva / re-  
troversiva



## V. 2. Devolución Cómo comunicar?

Después del diagnóstico, es decir de haber definido los problemas, localizado las definiciones y entendido cómo se construyeron, se / hace necesario dar respuesta a la pregunta

*¿Ahora qué?*

Recuerdas que en los primeros capítulos decíamos que toda tarea / se organiza alrededor de dos ejes: el "objetivo" y el "subjetivo"?

Podemos expresar lo dicho allí en otros términos: la imbricación / de lo "relacional" entendiendo por tal el conjunto de relaciones / entre los diferentes actores y de lo "operativo" es decir los as-/ pectos "técnicos".

La fase de proyecto debería articular ambos aspectos para aumentar las posibilidades de éxito (ampliaremos estos conceptos en las páginas siguientes).

La forma en que se realice la devolución: es decir la puesta en // circulación del contenido del diagnóstico favorecerá y obstaculizará esa articulación entre lo racional y lo operativo.

*¿Cómo realizar la devolución?*

En primer lugar es necesario elaborar un informe que comprende:

1. Una síntesis del conjunto de los datos recogidos.
2. Un análisis de esos datos.

"Entonces puede empezar el feedback. El informe se transmite a los actores afectados: a los responsables jerárquicos que habían formulado la petición, al servicio de formación y, obviamente, a las categorías de personal acerca de las cuales se recogió la información.

El feedback se hace, generalmente, en ocasión de / reuniones de grupos formales (por ej.: comité de / dirección, equipo de mandos de un servicio) o de / instancias creadas... Tales reuniones constituyen / ya unos actos de formación que permiten también // provocar eventualmente un proceso de cambio en el / funcionamiento de la organización". (1)

En la devolución es necesario tomar en consideración dos aspectos:

1. La importancia de la información
2. El proceso de comunicación.

---

(1) F. PETIT: Psicología de las organizaciones. Barcelona. Herder, 1984, pág. 207.



## 1. La información

Cuando hicimos referencia a la dimensión administrativa indicamos que para numerosos autores LA INFORMACION es la base de la administración. (1)

Los datos significativos y relevantes constituyen una pieza clave para la toma de decisiones.

L. GOLDMANN, nos señala

"Es importante, en efecto, para quien quiere intervenir en la vida social, saber cuáles / son, en un estado dado, en una situación dada, las informaciones que puedan transmitir/se, las que pasan sufriendo deformaciones / más o menos importantes y las que no pueden pasar". (2)

El mismo autor nos propone reflexionar acerca de los obstáculos o dificultades más frecuentes:

Primer obstáculo : los insumos para la decodificación del mensaje

Un mensaje puede "no pasar" por que el interlocutor carece de / información previa necesaria para comprender lo nuevo.

en consecuencia se pueden pensar "facilitadores"

Las campañas de información en las que se pongan en circulación los datos previos y necesarios facilitarán la comprensión de nuevos mensajes.

(1) Ver capítulo III. 3.

(2) L. GOLDMANN : Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación. En El concepto de información en la ciencia contemporánea. México, Siglo XXI, 1977, pág. 33.

**Segundo obstáculo : el mundo interno del sujeto**

El yo consciente de cada individuo puede acordar diferentes significaciones a ciertos mensajes, ser "**refractarios**" a otros, integrar // ciertos fragmentos de un mensaje y desconocer otros. Todo lo cual ocurre en función de **la / estructura psíquica** de cada sujeto, es decir/ del conjunto de representaciones.

En consecuencia nuestra capacidad de intervención tiene un estrecho margen, tal vez, ciertas modalidades de formación puedan favorecer la elaboración de las representaciones en juego, facilitando la transformación de las mismas.(1)

La transformación de las representaciones de cada actor exigiría un proceso de cambio en/ el mundo interno del sujeto.

(1) Ver al respecto los trabajos que sobre el perfeccionamiento docente ha elaborado Rodrigo VERA. Ver bibliografía.



Tercer obstáculo : lo grupal

Cada grupo institucional posee una determinada capacidad de conciencia que puede llevarla a ser "**resistente**" a ciertas informaciones.

Esto puede entenderse dado que, en algunas instituciones

La historia institucional ha generado un alto grado de desconfianza.

En consecuencia

Solamente un proceso continuo de información adecuada podría facilitar un cambio en la actitud de desconfianza y resistencia.

**Cuarto obstáculo** : el miedo a la pérdida de una identidad grupal

La incorporación de ciertas informaciones traería aparejada una modificación de las características esenciales de un grupo.

En consecuencia se puede decir que/cierta información es incompatible/ con la estructura de ciertos grupos dado que éstos temen perder su identidad si la integran. En realidad, de hacerlo se verían "obligados" a transformarse.

La consecuencia es

"Si un conjunto de actores por su historia grupal o institucional, considera que integrar novedades pone en peligro su existencia como grupo desarrollará conductas que apunten a no innovar". (1)

¿Recuerdan que hablamos de un "cambio retroversivo"?

Este concepto puede integrarse aquí, dado que, al no querer innovar, el grupo intentará consolidar posiciones en las que no pase / ninguna información que apunte a transformar lo existente.

¿ *Cómo transformar esta situación ?*

La articulación de: campañas de información, talleres de elaboración, un proceso continuo de información que disminuya la desconfianza y finalmente experiencias de micro participación que progresivamente incorporen más actores, podría coadyuvar a la disminu-//

(1) Ver al respecto G. FRIGERIO y M. POGGI : "Aportes para la transformación democrática de la educación". FLACSO, Mayo 1988.



ción del miedo a la pérdida de la identidad y en consecuencia a una reducción de las resistencias.

Simplificando y sistetizando piense a partir de estas propuestas qué elementos corre el riesgo de poner en juego en la devolución de un diagnóstico y qué recursos empleará para reducir los obstáculos.

Recuerda la actividad de la página 69?

Relea su opinión de aquel momento, tenga en cuenta las consideraciones de Goldman y reflexione sobre la posibilidad de ampliar, modificar parcialmente o cambiar totalmente lo que sostenía en aquel momento.

Explicite su decisión y justifíquela.

Pasemos ahora a considerar el punto 2.

## 2. El proceso de la comunicación

Por razones de espacio no podemos aquí sino enunciar algunos aspectos generales a tener en cuenta en la devolución de un diagnóstico así como en cualquier otra conducta en donde interaccionen dos o más personas. Al respecto remitimos a ustedes a la excelente obra de P. Watzlawick sobre la comunicación. (1)

¿Qué aporta esta teoría a un tema del que tanto se ha escrito como el de la comunicación?

Fundamentalmente un marco teórico conceptual distinto; quiebra con el clásico circuito de la comunicación entendida como un proceso / que parte de un emisor para llegar a un receptor, el que a continuación se convertirá en emisor y así sucesivamente.

Estos autores, que se incluyen dentro de la teoría de los sistemas, consideran la interacción entre dos o más personas como conformando parte de un sistema en donde todas son simultáneamente emisores y receptores.

Tratemos de aclarar esto que afirmamos con un ejemplo:

Usted supervisor, llega a la escuela... y mantiene una reunión con los directivos de la misma en la / que informará sobre una nueva disposición del Ministerio.

La mayor parte del tiempo es usted quien habla; el resto hace alguna pregunta cada tanto para pedir a claración, a lo que usted responde. Una vez finalizada dicha reunión, como ése era el objetivo de su visita, usted se retira del establecimiento.

Intentaremos ahora analizar este pequeño ejemplo utilizando conceptos que nos aporta esta teoría.

Usted podría afirmar que gran parte del tiempo de la reunión usted ha sido emisor y los directivos presentes, receptores, a excepción del momento en que realizaban preguntas y, en consecuencia, se intercambiaban los roles.

Esto no es explicado así desde esta teoría ya que estos autores // consideran una distinción importante: no nos comunicamos sólo a // partir de palabras (o sea la denominada comunicación digital) sino también a partir de gestos, expresiones faciales, actitudes corporales, tonos de voz, etc. (la denominada comunicación analógica).

(1) P. WATZLAWICK y otros : Teoría de la comunicación humana. Barcelona. Herder, 1987.



Así cuando usted está hablando en la reunión mencionada además de las palabras que usted está "diciendo" otras cosas a partir de // cómo comunica esas palabras. Y asimismo, los que están escuchando la información que usted está transmitiendo no son meros receptores ya que también le están comunicando a usted (y por lo tanto / son simultáneamente emisores) un mensaje a partir de la utilización del lenguaje analógico. (Podrán mostrar atención, disgusto, / desinterés, ansiedad, etc.)

Incluso en el caso extremo de que los participantes permanezcan / en absoluto silencio durante el transcurso de la reunión están, / de algún modo, comunicando algo.

Y usted estará a veces sin darse cuenta, decodificando el mensaje no verbal y modificando su información, el modo en que transmite / su información. Tal vez, será más puntual y cortante en la transmisión si percibe que no hay interés o se establecerá entre todos ustedes un verdadero intercambio y reflexión sobre la disposición del Ministerio si ésta genera ansiedad pero también expectativas / porque responde a algunas necesidades de los actores...

En conclusión podemos afirmar que se ha establecido entre los participantes un sistema de interacción en el cual la comunicación / (y en último término la conducta ya que son sinónimos) afecta la / relación establecida entre todos los elementos del sistema.

También podemos agregar que en un sistema de interacción es imposible la no comunicación.

Otro elemento importante a tener en cuenta es el contexto en el // cual se efectúa una comunicación. Retomemos nuestro ejemplo y podremos entender de modo distinto la relación que se establece entre usted y los directivos si incluimos algunos otros elementos, / que pueden cambiar el significado. (1)

Si la disposición se refiere, supongamos, a algún cambio que hay / que introducir en la redacción de una planilla y el establecimiento está pasando por un momento de serios conflictos disciplinarios (alumnos lastimados por sus propios compañeros, expulsiones...) es to justificará tal vez, su premura, y la de los directivos, por fi nalizar la reunión.

Sigamos con esta hipotética situación: los problemas disciplina-// rios pueden constituirse en un ruido para la comunicación establecida en la reunión, es decir una interferencia que impida la decodificación correcta del mensaje.

Para disminuir o neutralizar el ruido usted, desde su función de / facilitador de la comunicación, puede señalar que el contexto les / está dificultando la tarea.

---

(1) Por ejemplo relaciones o vínculos previos entre los participantes, el momento por el que puede estar pasando el establecimiento, etc.



Si este señalamiento usted lo efectúa con un tono de voz bajo // sin acompañarlo de un gesto que lo reafirme, probablemente su // mensaje quedará neutralizado.

Tome en cuenta que debemos tratar que el código analógico coincida con el digital para evitar contradicción entre ambos.

A partir de lo que hasta aquí se ha enunciado, sintetice qué elementos aporta esta teoría para comprender el proceso de comunicación.

Piense en algún ejemplo de su práctica cotidiana, reflexione a partir de la síntesis por usted efectuada y analícelo.

Anote aquí algunas conclusiones que considere como resultado de dicho análisis.



Le proponemos a continuación una pequeña guía para la preparación y conducción de reuniones.

Las reuniones pueden ser un instrumento de las fases que hemos visto (diagnóstico o devolución) pero también favorecen las fases que consideraremos más adelante (proyecto o extensión).

Esta guía pretende ser sólo una ayuda memoria de aspectos que debemos tomar en cuenta. Usted podría completarla, complejizarla y adaptarla a diferentes objetivos específicos.

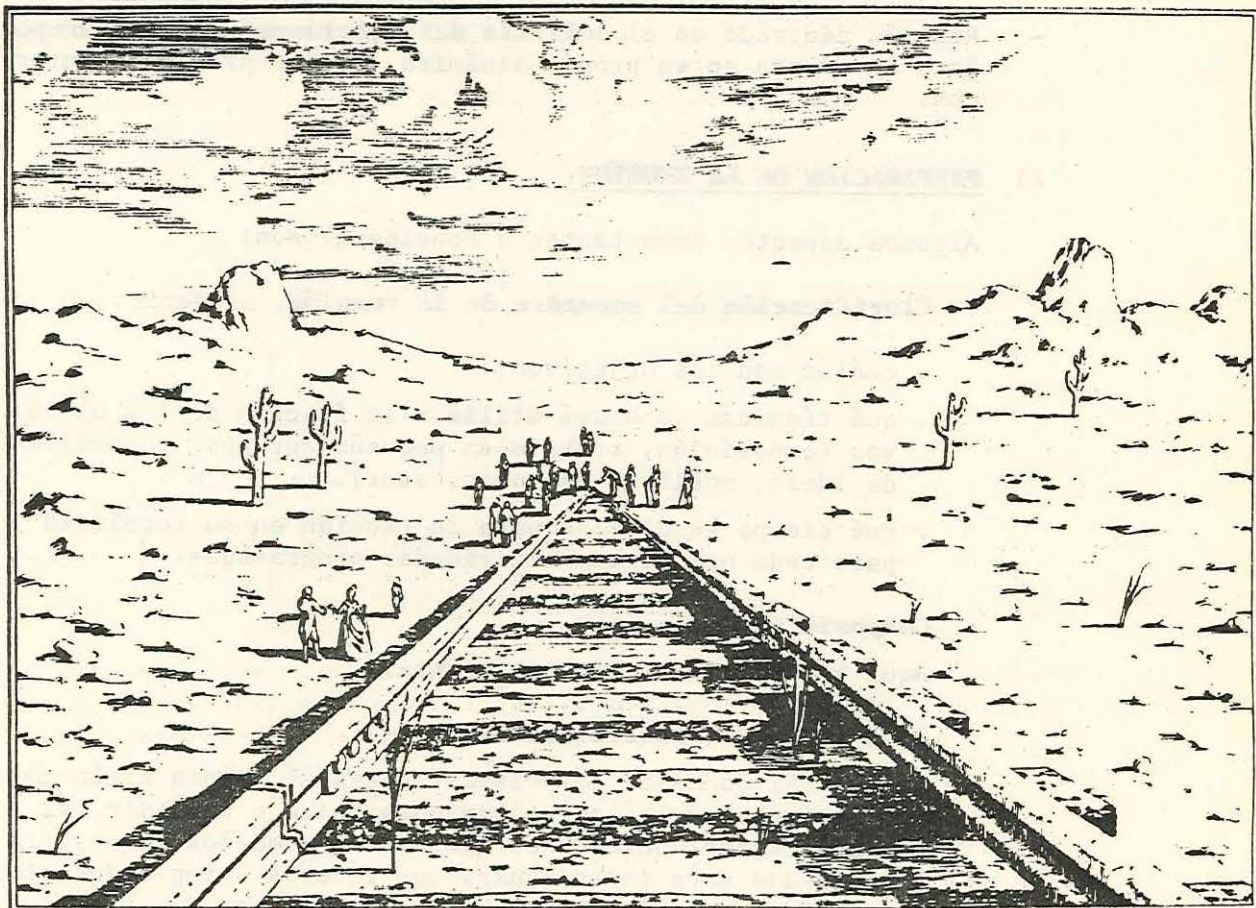


Ilustración: D. MACAULAY



## Guía para la preparación y conducción de reuniones

Es importante destacar en primer término que existen distintos tipos de reuniones: (1)

- Reunión de **información descendente**: se transmite información/ desde quien conduce la actividad hacia el auditorio.
- Reunión de **información ascendente**: se trate de recoger información proveniente del grupo. Se denomina, también de encues o sondeo.
- Reuniones de **resolución de problemas**: se intenta buscar distintas alternativas a una situación problemática mediante la utilización de procesos lógicos e inventivos.
- Reunión centrada en el **análisis del funcionamiento del grupo**: éste se centra en su propia dinámica, en sus problemas inter nos.

### A) PREPARACION DE LA REUNION:

Algunos aspectos importantes a considerar son:

- **Clarificación del encuadre de la reunión**, es decir:
  - . cuáles son los objetivos.
  - . qué técnicas se prevé utilizar en función de los objetivos (exposición, trabajo en pequeños grupos, torbellino de ideas, análisis de casos, etc.).
  - . qué tiempo se dispone para la reunión en su totalidad y para cada una de las actividades programadas.
- **Composición del grupo**:

Aquí es necesario tener en cuenta:

  - . el número de participantes.
  - . las cualidades de los mismos, o sea si tienen algún conocimiento previo sobre las cuestiones a trabajar, si / poseen experiencia en el trabajo en pequeños grupos, la capacidad para interactuar, qué interés e implementación manifiestan sobre los temas a tratar, etc.

---

(1) Para una mayor ampliación de este punto, consultar: G. Amado y A. Guittet. La comunicación en los grupos. Bs. As. El Ateneo. 1978.-



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

Algunas cuestiones debe especialmente ocupar la atención/ del conductor de una reunión, ya que pueden producir dificultades en el transcurso de la misma:

- . la presencia de varios niveles jerárquicos.
- . la diferencia muy marcada en los niveles de información de los participantes.

- **Presentación de los temas o cuestiones a tratar:**

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

Es importante:

- . proporcionar el objetivo de la reunión y los datos fundamentales.
- . incitar a la búsqueda de alternativas (en el caso de // que se trate de una reunión de resolución de problemas, por ejemplo).

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

- **Organización material:**

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

B) **CONDUCCION Y ANIMACION DE LA REUNION:**

El animador deberá:

- Presentar a los participantes o invitar a que ellos mismos se presenten, en el caso de que no se conozcan entre sí.
- Presentarse a sí mismo y las funciones que desempeñará en/ el transcurso de la reunión.
- Explicitar el encuadre (objetivos, momentos y técnicas pre vistas, tiempos disponibles).

- Animar o conducir las distintas actividades programadas / (las funciones obviamente variarán en relación al tipo de reunión: no será la misma si ésta es meramente informativa o si es de resolución de problemas o para recoger información, etc.).

- Realizar un cierre de la reunión:

Este puede constar de una síntesis y/o evaluación de la / misma centrada en:

- . la tarea que se llevó a cabo.
- . el funcionamiento del grupo en su conjunto para desarrollar dicha tarea.

Las funciones que el animador puede asumir durante una reunión son:

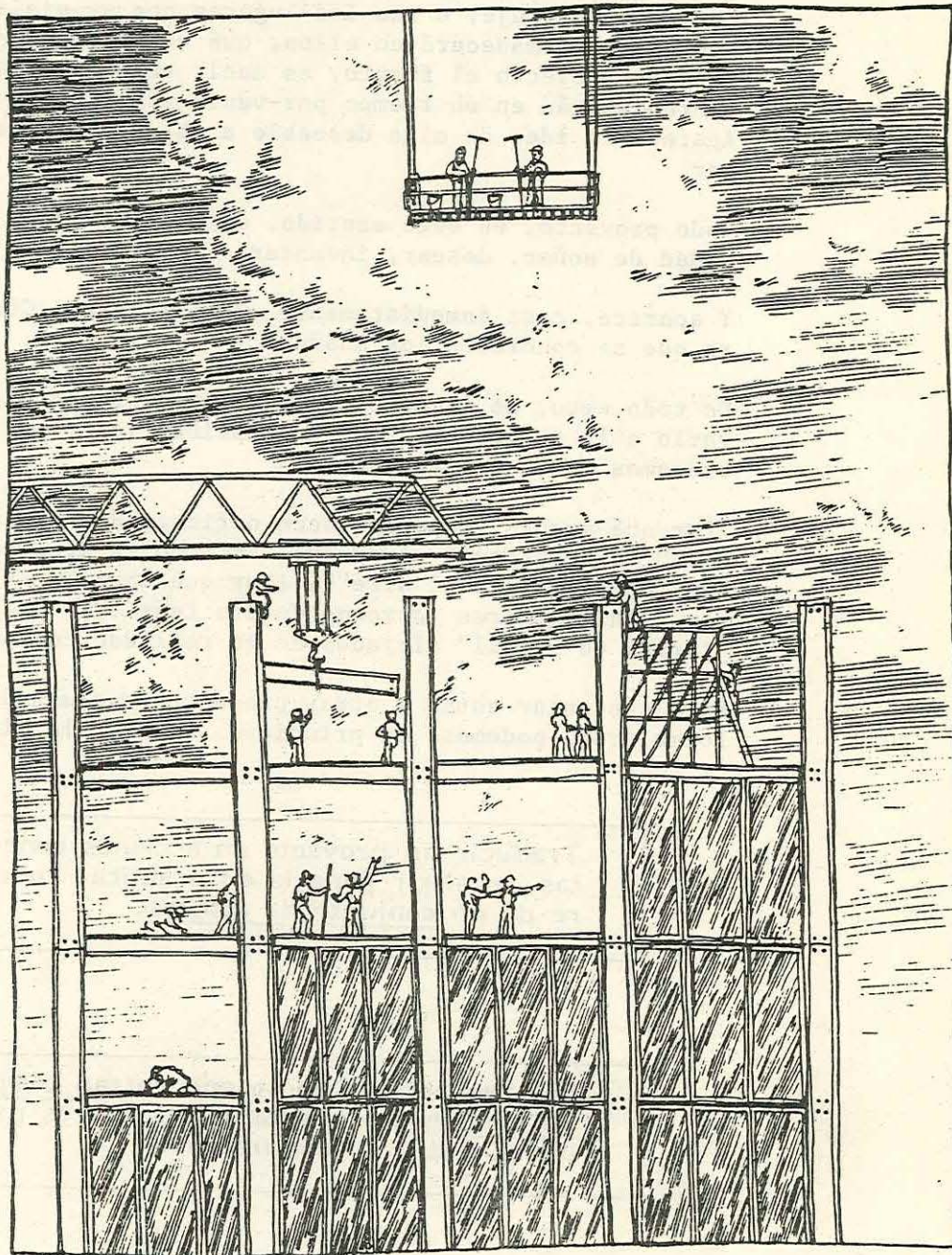
a. **Función de producción:** según los casos, puede ser efectuada por el animador o asumida por el grupo. Se relaciona directamente con la tarea para la cual ha sido convocada la reunión: manejo de información, resolución de problemas, análisis de casos, etc.

b. **Función de facilitación:** permite que el grupo progrese hacia los objetivos propuestos. Se relaciona con los procesos dinámicos por los que el grupo atraviesa. En este sentido puede, entre otras cuestiones:

- . cuidar que se respete el plan de trabajo, en la medida que resulte útil.
- . señalar eventuales reajustes.
- . favorecer la participación espontánea de todos los miembros.
- . señalar logros y dificultades en el funcionamiento del grupo para el logro de la tarea.



V.3. Proyectos y estrategias de acción. ¿Qué y cómo hacer?



*Ilustración: D. MACAULAY*



Si pensamos en la palabra proyecto, ésta aparece asociada // con otros términos que hacen alusión a distintos aspectos: / se proyecta una construcción, es decir se bosqueja el dibujo de la que será su forma final y se realizan sus planos; se / proyecta un viaje, o sea los lugares que se visitaron, qué / tiempo se permanecerá en ellos, qué actividades se realiza- / rán; se proyecta el futuro, es decir se planean acciones que se realizarán en un tiempo por-venir más o menos inmediato.- Aparece la idea de algo deseable a obtener, conseguir, reali- / zar.

Todo proyecto, en este sentido, está relacionado con la capa- / cidad de soñar, desear, inventar.

Y aparece, casi inmediatamente una pregunta. ¿Cómo hacer pa- / ra que se concreten los sueños?.

De todo esto, de la construcción de un proyecto, de cómo lle- / varlo a la acción, de cómo multiplicar las experiencias, ha- / blaremos en este apartado.

¿Por qué muchas veces aparecen dificultades en la "concre-// / ción" de proyectos?. ¿Por qué a menudo se dice de ellos que / son "castillos en el aire"?. ¿Por qué también se comenta de / los planificadores (a veces de los teóricos) que están en // "torres de marfil" alejados de la realidad cotidiana?.

Para contestar estas y otras preguntas que ustedes pueden // formularse, podemos, en principio, afirmar lo siguiente:

Traducir un proyecto en acciones concre- / tas, es decir ponerlo en práctica, requie- / re de un conjunto de actores.

Si estos actores no se encuentran compro- / metidos en esa puesta en acción, es proba- / ble que el proyecto fracase.

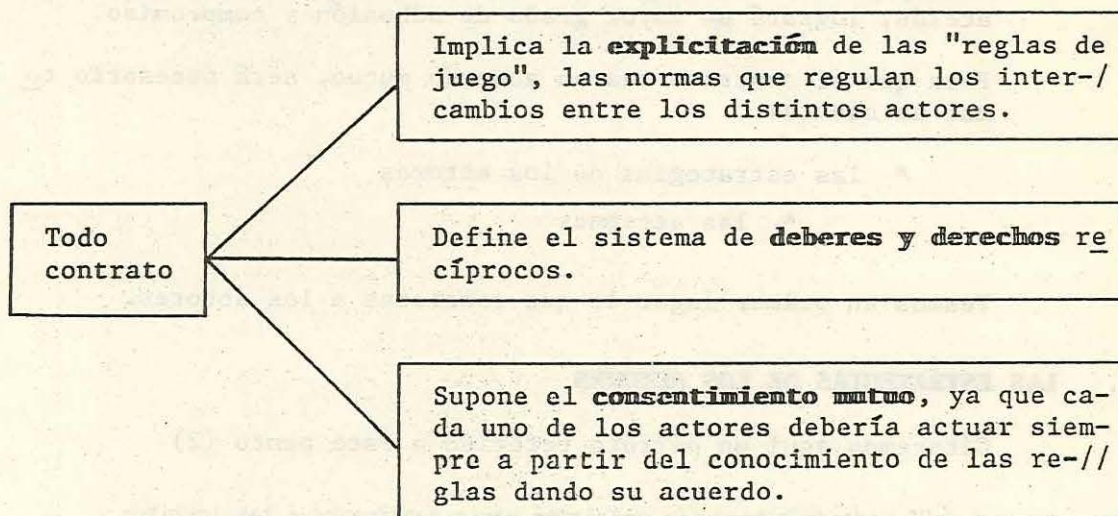
Como conclusión podemos agregar que sería necesario lograr un consenso lo más amplio posible para pensar en distintas estra- / tegias de acción.



Pero, ¿por qué no pensar que ya en el proyecto mismo, en su definición y caracterización podemos establecer acuerdos // con los actores involucrados?

Esto nos conduce a la noción de **CONTRATO**. Haremos un breve/ paréntesis para acercarnos a aquello que J. Filloux denomina contrato pedagógico. (1)

El contrato alude a intercambio, transacción, acuerdo mutuo.



Todo contrato debería incluir:

- Los aspectos normativos, es decir aquellas reglas formales / que regulan el intercambio y estructuran las zonas de normalidad y desviación.
- El encuadre teórico de los actores involucrados.
- Los objetivos, o sea los propósitos en función de los cuales se formula el contrato.
- La metodología para lograr los objetivos propuestos.
- Los principios de funcionamiento, es decir las normas de conducta que regirán el trabajo en común.

---

(1) Filloux, J.: Du contrat pédagogique. París. Dunod. 1974.



En consecuencia, se puede considerar al contrato como un **REGLAMENTO INTERNO** que fija los compromisos establecidos de común acuerdo.

*¿Por qué incluimos esta noción aquí?*

Porque, tal como lo afirmamos anteriormente, la puesta en // marcha de proyectos, e incluso este mismo, supone actores // comprometidos. En la medida en que el supervisor pueda formular, en cada institución que supervisa, un contrato (1) que // incluya tanto los proyectos como las posibles estrategias de acción, logrará un mayor grado de adhesión y compromiso.

Para que el contrato sea un acuerdo mutuo, será necesario tomar en cuenta:

\* las estrategias de los actores

\* las acciones

Veamos en primer lugar lo que concierne a los actores.

## 1. LAS ESTRATEGIAS DE LOS ACTORES

Citaremos aquí un párrafo referido a este punto (2)

"A modo de generación podríamos decir que frente a las instituciones cada actor puede desarrollar conductas de aislamiento // reticencia, resistencia, oposición, o bien conductas de adhesión y/o participación. Cada una de estas últimas puede, a su vez, ofrecer distintos matices. Estos matices dependen de la relación de los individuos con la institución y sus modelos normativos.

Estos pueden clasificarse como modelos normativos negativos, es decir, aquéllos que operan por prohibición, censura y represión y aquéllos denominados modelos normativos positivos, es decir, los que no sólo operan por prohibición sino que además incluyen una exigencia.

Según estos modelos normativos institucionales no alcanza con / no hacer lo que está prohibido, sino que además hay que hacer / (gestos, actitudes, actos) lo que la institución impone.

Esta lógica institucional apunta a modelar, formar y controlar / los actos de los miembros de la institución y puede generar en ellos: resignación fatalista, sumisión, transgresión.

A su vez, las estrategias institucionales pueden diferenciarse /

(1) Este contrato debería contemplar, las características singulares y específicas de / cada una de las instituciones, sus necesidades e intereses particulares, sus "puntos flojos" o carencias a trabajar conjuntamente, etc.

(2) G. Frigerio y M. Poggi: Aportes para la transformación democrática de la educación. Bs. As. FLACSO. 1988.



entre: 1) las que tienen un carácter "drástico" y rápido; / 2) aquellas que apuntan a "adaptar"; 3) las que con carácter "ensayos" se proponen desde el ámbito estatal, conservando / un carácter adaptativo pero incluyendo modernizaciones y 4) / aquellas estrategias que se basan o se originan en actores / determinados (individuos o grupos) y que pueden considerarse como propuestas individuales de innovación.

Cada estrategia implica riesgos. Así, por ejemplo, las estrategias drásticas pueden conducir a que se desarrolle una ilusión de cambio; o bien tener un efecto paralizante de los movimientos instituyentes. Puede ocurrir que la elección de la estrategia genere efectos indeseados, es decir, secuelas colectivas no incluidas en los propósitos de los promotores...

Toda estrategia para ser exitosa, debe considerar el carácter de ACTOR de los sujetos y definir una organización óptima de la interdependencia de los mismos para asegurarse una gestión de los conflictos".

Categoría	Descripción	Características	Riesgos
1	Individual	Propuestas de individuos	Riesgos individuales
2	Grupal	Propuestas de grupos	Riesgos grupales
3	Organizacional	Propuestas de organizaciones	Riesgos organizacionales
4	Estatal	Propuestas de estados	Riesgos estatales

Formule dos acciones para cada dimensión del campo institucional que quisiera poner en // práctica en algún establecimiento que usted/ supervisa.

Piense cuáles serían los riesgos que estas / acciones acarrearían y enúncielos.

Campo	Dimensión	Acciones	Riesgos
I N S T I T U C I O N A L	Institución/ Organización		
	Administrativa		
	Comunitaria		
	Pedagógica/ Didáctica		

Esta actividad nos remite directamente a la cuestión de las / acciones.



## 2. LAS ACCIONES

No nos interesa aquí hacer un listado de acciones. Este sería de tediosa lectura y además, seguramente ustedes tienen un amplio / espectro de recursos concretos a poner en práctica a partir de / su larga y valiosa experiencia.

Nos limitaremos aquí a formular dos afirmaciones (a modo de re- / caudos a tener en cuenta) para después abordar dos temas que es- / tán conectados:

### \* PRINCIPIOS RELATIVOS A LAS INNOVACIONES

### \* LA TOMA DE DECISIONES, LA RESOLUCION DE PROBLEMAS

Les proponemos la lectura de un fragmento de texto en el que se / explicitan dos observaciones a tener en cuenta cuando se piensan / en posibles cursos de acción.

"a) La sucesión de acciones tiene que respetar el tiempo vivido de los actores (1) afectados. Todo cambio en la or- / ganización pasa por la maduración de los individuos y los / grupos. Atosigarlos con un programa apretado y rígido no / hace más que suscitar resistencias.

b) La estrategia de conjunto de dichas acciones debe pro- / curar desarrollar las capacidades de la organización para / resolver por sí misma sus dificultades y, por tanto, ha- / cerla progresivamente autónoma". (2).

### *¿Qué entendemos por **INNOVAR**?*

- 
- (1) En cada sistema coexisten temporalidades diferenciadas. En cada actor, la percepción del sentido de las transformaciones, tiene una temporalidad propia. Recordemos algo que conocemos de nuestra experiencia como educadores: a veces cier- / tos cambios pueden llevarse a cabo con rapidez en el nivel de la toma de decisiones / pero exigen mucho tiempo para que los actores, aún cuando sean beneficiarios de la / decisión, la adopten.

- (2) F. Petit: Psicología de las organizaciones. Barcelona. Herder. 1984.



**Innovar es**

La posibilidad de pensar, imaginar, diseñar, inventar acciones novedosas para resolver situaciones conflictivas. Conciérne tanto al que hace como al modo de llevarlo a la práctica.

**Innovar es también**

La reflexión sobre la cotidianidad para incorporar elementos que la enriquezcan y mejoren.

Innovar es buscar, promover cambios, les proponemos la lectura / de un texto, de un viejo texto en realidad, que quizás no haya / perdido parte de su vigencia ...

"La visita del inspector de zona alteró la vida de aquella escuela.

- Quisiera que me dijeran esto: ¿los inspectores están para orientar o para desorientar? Porque después de las /// charlas con el visitador, yo quedé como si me hubieran apagado la luz en casa extraña: no puede encontrar la salida.

- Eso debe haber sido lo que quería el inspector: obligarlo a buscar. Con toda seguridad que usted no se va a quedar encerrado; tanteará un rato y romperá algún florero pero va a encontrar la puerta.

- Pero nosotros estábamos trabajando bien.

- La verdad es que hace rato que repetimos las mismas cosas y las tenemos un poco mecanizadas. Esto nos ha resultado un elegante tirón de orejas.

- Pues si se llega a la escuela de Fulano, les rompe los / punteros en la cabeza.

- No sea mala lengua. A lo mejor no les dice nada, por no perder tiempo ...

- Eso me hace acordar al cuento del gato ¿No lo conocen?./ Pues, sí. Había una vez una señora que quería tener un gato limpio ...

Vean que el cuento no lo inventé yo sino que lo leí no recuerdo dónde. "Pues, para tener un gato limpio lo mejor será bañarlo", pensó la señora, y se trajo un tacho de latón con agua tibia, dispuesta a darle una buena jabonadura. El gato, que estaba inocente de lo que iba a ocurrir, se dejó agarrar. Pero cuando lo zambulleron en el agua ...

!Para qué les voy a decir!. Las manos de la señora quedaron como papel de música, llenas de rayas, y el gato, naturalmente, ni olió el jabón. Cuando vino el médico a curarle los arañazos, él le explicó: "No, señora; el gato es un animalito muy delicado: no quiere que lo laven: se lava solo.



Si usted quiere que su gato se limpie, ensúcielo". El inspector hizo eso con nosotros: nos salpicó para que no nos olvidáramos de limpiarnos.

- Es decir, que nos tomó por gatos. ¡Vaya el consuelo!.

- No, señor. Vio que éramos capaces de limpiarnos nosotros // mismos; que sólo nos faltaba darnos cuenta de que no estábamos del todo limpios ..." (1)

Ch. Ravenne (2) nos habla de siete pasos que nos permiten arribar a una innovación:

### Siete pasos para una innovación

#### 1. VER

Es el primer paso para la innovación, se relaciona con la observación de / todos los aspectos posibles de una / cosa o de un hecho.

Es el paso esencial: si no se ve, no se conoce y si no se conoce no se // puede innovar.

"Ver lejos, ver amplio, ver en profundidad, tomar los riesgos, pensar / en el hombre".

*¿Recuerdan lo que trabajamos sobre observación?*

---

(1) O. Tolosa: Charlas del recro. Bs. As. Ediciones La Obra. 1947. pág. 75 y 76.

(2) Ch. Ravenne: Rechercher et Innover en Groupe, Formation Permanente en Sciences Humaines. Francia. 1985. pág. 15-17.

## 2. **FRUSTRACION**

La mayor parte de las innovaciones han nacido o surgido de una frustración. / Las necesidades, que casi siempre causan infelicidad y un sentimiento insatisfecho, pueden volverse en motores / de cambios.

*¿Recuerdan el concepto de actor?*

## 3. **MOTIVACION**

Después de la crisis vienen las soluciones. Esta frase requiere de una motivación muy fuerte que impulse a ampliar la información para poder proponer alternativas.

*La noción de cambio pro-versivo a la que hicimos referencia se articula aquí.*

## 4. **IMAGINAR** (creación)

La imaginación es una maravillosa herramienta y puede prestar una función/ si se tiene clara la forma o el modo de emplearla. Por ejemplo: en un grupo // que está motivado y donde están dadas/ claramente las condiciones y las con-/ signas de un determinado problema, surgen diversas soluciones en poco tiempo. La motivación y la imaginación son elementos muy necesarios para resolver // problemas.



## 5. DECIDIR

Este comportamiento abre la puerta a la acción y establece la finalización de búsqueda de soluciones.

*Entre el decidir y el hacer no olvidemos el contrato.*

## 6. HACER:

Es la materialización de lo que se ha decidido y es donde se constata la innovación.

## 7. CONDUCIR LA INNOVACION HASTA EL FINAL

El grupo que investiga o busca innovaciones tiene como función el dirigir/ éstas hasta su realización.

Esquemáticamente la búsqueda de una innovación se da en tres fases:

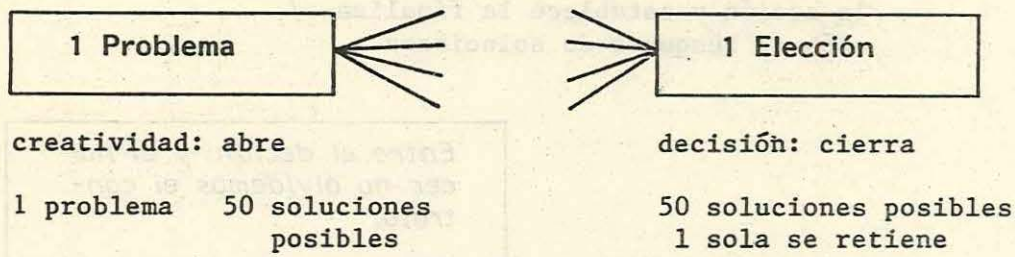
1. Observar (fase de mirar y de frustración)
2. Imaginar (fase de motivación y creatividad)
3. Elegir (fase de decidir y hacer)

*¿Cuáles son las herramientas que sirven para decidir?*

Abordaremos aquéllas que empleamos en la vida cotidiana.

Es el paso inverso a la creatividad, donde el objetivo es abrir eventualmente posibilidades. Los dos pasos se simbolizan de la siguiente manera:





*¿Qué medios tenemos para reducir un conjunto de posibilidades a una sola elección?*

#### AZAR

Este es uno de los medios más tontos de decisión, pero existe. El azar es el sorteo. Es una herramienta poco recomendable en instituciones. Se puede llegar a emplear el azar en un caso desesperado, cuando todos los otros medios han fracasado.

#### PODER

El uso del poder es el más autoritario y el más discutido de los medios. Un solo hombre (el más fuerte) toma la decisión por todos. Es muy utilizado en organizaciones donde "el jefe", toma las decisiones importantes por los otros.

#### MAYORIA

Es el medio más "democrático" porque ofrece la palabra a todos y da la razón a la mayoría. Hay que tener presente que la decisión de la mayoría no es forzosamente la verdadera. Una idea valiosa // puede venir de un miembro minoritario.

#### MEDIA

"En el medio se posa la verdad" dice el proverbio. Diez examinadores juzgaron un proyecto. Se sumaron sus notas y se las dividió por diez. Se obtuvo, así la nota media del proyecto. Esto parece lógico, pero atención, el resultado no es fiable // si los datos, tampoco lo son. Se puede hacer bellas estadísticas con datos falsos.

Señalemos que este esquema, como todo esquema, es una simplificación.

Complicuémoslo, recordemos lo visto sobre

- . las fuentes de poder ...
- . el interés general ...
- . la participación ...



Destacaremos ahora algunas técnicas que pueden ser utilizadas para propiciar la innovación en las instituciones. Son ellas:

- **SINECTICA:** Se refiere a la síntesis creativa.

"Se trata de un procedimiento que desemboca en ideas nuevas, mediante la estructuración original de elementos previamente poseídos". (1). Etimológicamente alude a relacionar cosas sin relación aparente.

Ciertas reuniones grupales pueden tener como propósito específico la búsqueda sistemática de estas síntesis que, además, se pueden concretizar en un proyecto. Este requiere una clara definición y articulación de los objetivos a lograr y las estructuras para alcanzarlos.

- **TORBELLINO DE IDEAS:** (Brainstorming). Es una técnica particularmente apropiada para reuniones grupales en las que se deben tomar decisiones a partir de la búsqueda de diferentes alternativas.

Es importante favorecer un clima de libertad y aceptación para que todos los participantes puedan expresar su opinión acerca de un tema. Todas son consideradas, sean éstas valiosas o no, aceptables o "extrañas", ninguna de ellas es censurada, ironizada, juzgada, por lo cual es importante un clima de libertad, informalidad, desinhibición. Recién en un segundo momento, del conjunto de las ideas anotadas, se seleccionan aquellas que pueden resultar más útiles y se desechan las otras.

Como recaudo se debe proveer el registro lo más completo posible de todo lo que se formule ya que cuanto mayor es el número de ideas mayor es la posibilidad de hallar la solución adecuada.

Otro aspecto a destacar es que los miembros del grupo, además de aportar sus propias ideas, pueden mejorar o cambiar las de otros participantes.

- **RESOLUCION DE PROBLEMAS:** El resolver problemas aparece estrechamente relacionado con el desarrollo de la creatividad.

¿Cuáles son los pasos más adecuados para buscar solución a un problema?. Más adelante ofreceremos un esquema posible, pero antes nos interesa destacar un aspecto importante: la definición adecuada del problema constituye ya un gran avance en la solución del mismo. Para ello es necesario delimitar bien la cuestión a resolver, desglosarla en distintos aspectos para /

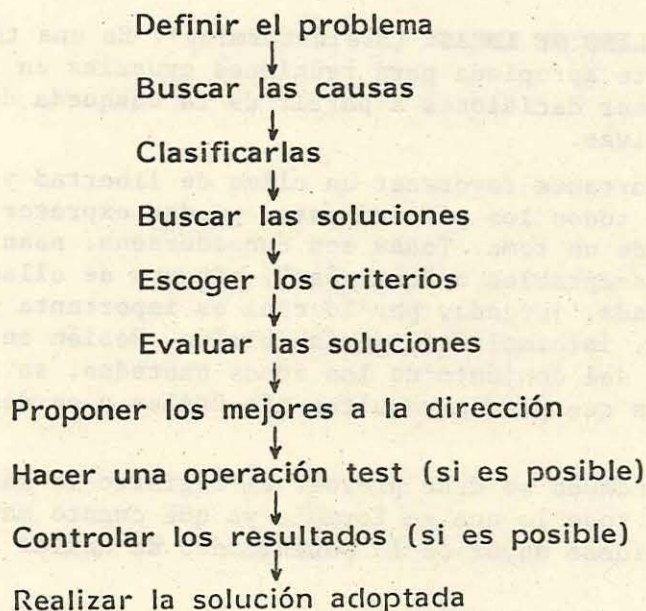
---

(1) C. Ciscar y M. Uria. Op. cit. pág. 234.-

comprenderla y definirla mejor y, siempre que sea posible, / utilizar las posibilidades que ofrece el trabajo en equipo.-

Aportamos ahora un esquema factible de ser realizado en la / resolución de problemas, aclarando que en la práctica los diferentes pasos no se dan en forma lineal, pero sí que es im-  
portante discriminarlos a los fines del análisis ya que la / no consideración de algunos de ellos puede constituirse en /  
obstáculo a la resolución.

#### Esquema para la resolución de un problema:





Tengamos presente que, si bien la resolución de problemas es una técnica para favorecer las innovaciones, también puede / ser una metodología de la acción cotidiana.

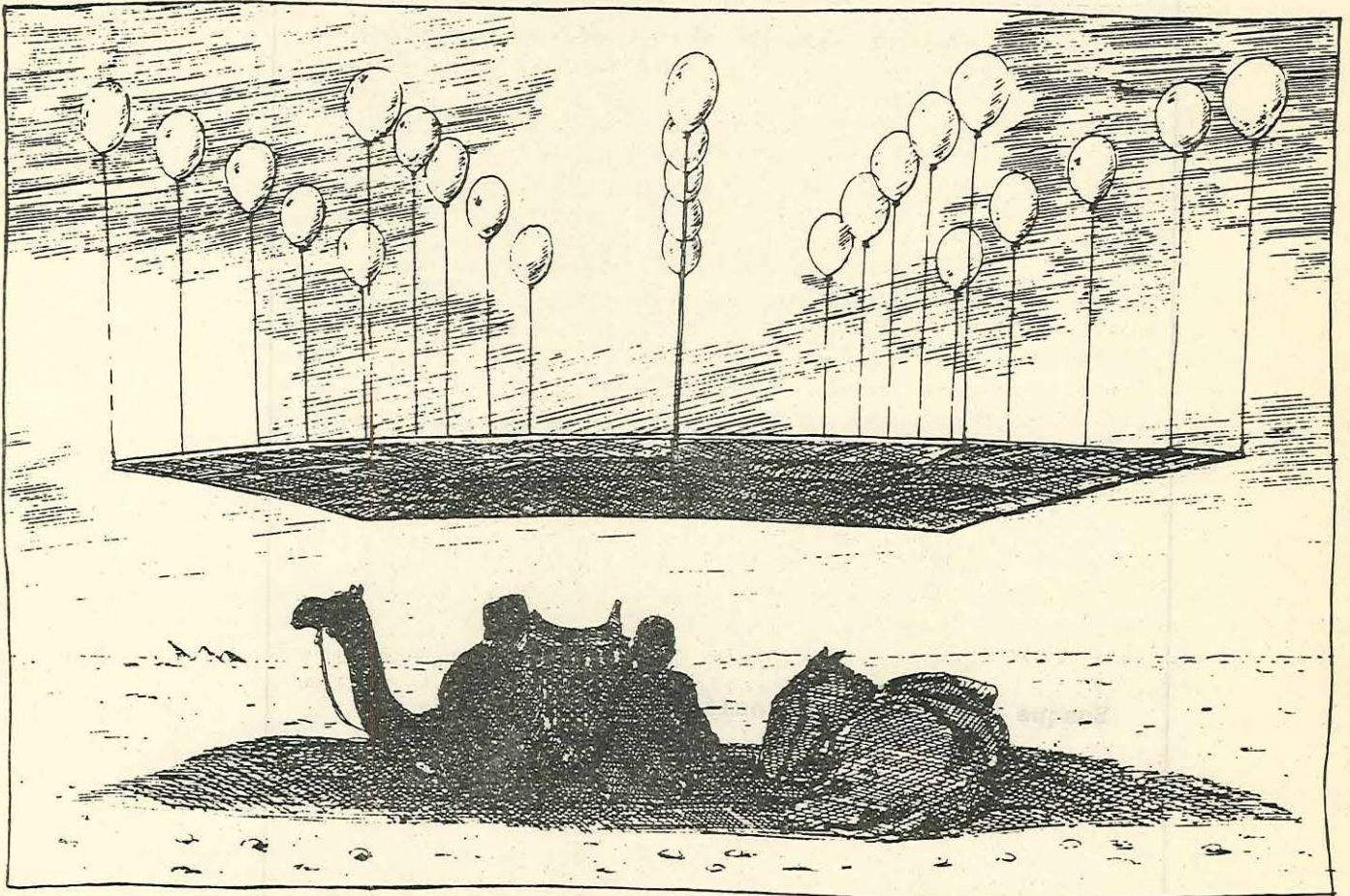


Ilustración: D. MACAULAY

Vuelva a la actividad que se encuentra en este capítulo (1). ¿Recuerda que usted formuló allí algunas acciones y los posibles riesgos asociados a ellas?. Elija alguno de los riesgos enunciados y fórmelo en términos de **PROBLEMA**.

Busque las causas y clasifíquelas:



Formule posibles soluciones. Escriba todas aquellas que se le ocurran, aunque le parezan "ton-/tas", "extrañas", "imposibles".

Analice las soluciones enunciadas y vuelva a anotarlas según:

Son factibles de realizar	Son rechazadas por no ser viables

Evalúe nuevamente aquéllas anotadas en la columna izquierda del cuadro anterior. Elija 1 o 2 // (como si tuviera que llevarlas a la práctica):

Fundamente su elección.

Elija 1 o 2 // (como si tuviera que llevarlas a la práctica):	Fundamente su elección.



#### V.4. Evaluación ¿Cómo mejorar?

Si el campo de la supervisión es el institucional, la evaluación, en su sentido más amplio tendrá como objeto fundamental, el funcionamiento de las instituciones, lo que incluye la evaluación de las dimensiones específicas del campo: administrativa, comunitaria, pedagógico-didáctica.

En primer lugar explicitaremos qué entendemos por evaluación de funcionamiento.

"Entendemos, por evaluación de funcionamiento, un proceso que consiste en:

- 1) reunir información sobre la percepción de / los actores del sistema observado.
- 2) organizar la información recogida según criterios propios a un enfoque.
- 3) poner en evidencia los "efectos no anticipados" (1) es decir, encontrar aquellos aspectos en los que la yuxtaposición de acciones personales grupales e institucionales implica secuelas colectivas e individuales no necesariamente indeseables pero, en todo caso, no incluidas en los propósitos explícitos de los promotores o fundadores.
- 4) difundir la información recogida y analizada de modo tal que cada actor conozca el punto de vista de los otros, y las consecuencias de / las interrelaciones.
- 5) proponer y/o sugerir, posibilidades de transformación.

Realizar una evaluación de funcionamiento consiste, básicamente, en llamar la atención de / los actores sobre obstáculos y dificultades conocidos parcialmente (o totalmente por todos)" (2).

---

(1) Merton denominó a estas secuelas "unanticipated consequences", las mismas incluyen/ tanto los "efectos no deseados aunque deseables y los efectos no deseados e indeseables". Ver al respecto la obra de Boudon, R., que analiza estos efectos especialmente en el área educación, "Effets pervers et ordre social", P.U.F., París edición castellana. PREMIA. México. 1980.

(2) G. Frigerio y M. Poggi: Apuntes para la construcción de un marco teórico para evaluar el funcionamiento de sistemas. OEA. Bs. As. Setiembre 1988. pág. 41.



El siguiente fragmento, de Carmen Carrión Carranza puede permitirnos un primer intercambio acerca del significado de la evaluación.

Puede decirse que en la evaluación hay dos dimensiones de análisis:

1. En primer término, una comparación entre lo que es y lo que debe ser una institución educativa.
2. En segundo término, la emisión de un juicio de valor relacionado con los resultados de esa comparación.

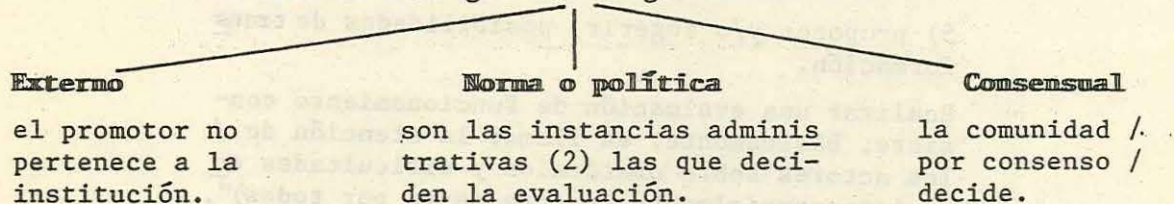
Ambos aspectos del análisis tienen, por sí mismos, un sustrato idiosincrásico, de concepción y de modo de entender los procesos educativos.

La validez, la verificabilidad y la pertinencia de los // conceptos acerca del sujeto y del objeto, sobre el motivo y las técnicas y procedimientos de evaluación, necesariamente tendrán que reflejar este sustrato, aún cuando se e vite su explicitación. En todo caso, la falta de pertinencia y la inadecuación teórica y técnica reflejan también un fenómeno idiosincrásico.

La instrumentación técnica de la evaluación señala que // los análisis deben hacerse en el orden que se describen / (una comparación y un juicio de valor); pero las condiciones políticas, económicas y sociales de la educación traspasan frecuentemente los procedimientos; y es usual la emisión de un juicio acerca de algún fenómeno educativo y/ que la justificación empírica sea a posteriori, o sea omitida". (1)

Tomaremos en primer lugar pautas que categorizan las evaluaciones según su origen es decir considerando: quién, o qué instancias, / solicita, promueve, establece o controla la evaluación.

Puede citarse tres grandes orígenes:



(1) C.C.Carranza. Revista Perfiles Educativos N° 6. Jul-Agost-Set, UNAM. 1984.

(2) Considerando aquí administrativo en el sentido al que hemos hecho referencia anteriormente.



En función de su propósito y en relación a la CALIDAD del servicio (el para qué) la evaluación encontrará tres grandes grupos / de justificaciones:

Evaluar la  
acreditación de  
conocimientos y  
su certificación.

Evaluar la  
justificación de con-  
tenidos de un progra-  
ma o proyecto académi-  
co.

Evaluar la  
viabilidad de //  
transformaciones  
(teórico-prácti-  
cas).

Desde el punto de vista de la metodología, es decir cómo se realiza la evaluación (procedimientos e instrumentos), Carrión Carranza distingue 3 modalidades:

1. Involuntaria e intuitiva: el carácter anecdótico y descriptivo / de los acontecimientos prevalece sobre cualquier otro. No resulta de ninguna propuesta explícita por ello decimos que es INVOLUNTARIA.
2. Voluntaria e informal: de carácter no sistemático, no se realiza / con un protocolo de procedimientos. Resulta de una voluntad de evaluación.
3. Planificado y formal: de carácter "planificado" organiza procedimientos e instrumentos, cualitativos y/o cuantitativos.

En lo que concierne al ejecutor o agencia ejecutoria, es decir a / quién realiza la evaluación puede recurrir a tres criterios:

Autoevaluación  
"ingenua".  
La que se lleva a ca-  
bo sin pautas pre-es-  
tablecidas.

Autoevaluación  
"programada".  
Se designa a un equi-  
po especializado cu-  
yos miembros pertene-  
cen a la institución  
para que diseñe y //  
controle la evalua-  
ción.

Heteroevaluación  
Se contrata a una/  
agencia o grupo ex-  
terno a la institu-  
ción.  
Co evaluación  
Participan miembros  
de la institución y  
miembros externos a  
la misma.

Tomando en cuenta el factor temporal las evaluaciones tendrán carácter

**Puntual**

En general se produce frente a o en previsión de un momento de crisis // institucional.

**Intermitente**

Se lleva a cabo con una periodicidad pre-establecida.

**Permanente**

Cuando la valoración y las transformaciones forman parte de las actividades cotidianas.

Finalmente si se considera la extensión de la evaluación, es decir su campo de aplicación, se distinguen dos grandes categorías:

**GLOBAL**

Si se consideran todos los aspectos involucrados en la naturaleza de la institución (1) considerada como un todo.

**PARCIAL O SECTORIAL**

Se toma aspectos particulares (ej.: curriculum) o clases institucionales específicas (ej.: el departamento de ...)

Cabe señalar que aún cuando se trate de una evaluación **PARCIAL O SECTORIAL** los resultados aportarán elementos del funcionamiento global de la institución.

Construya ahora una grilla que sistematice la información brindada complementando la si lo considera necesario.

(1) Ver al respecto nuestro cuadro de la pág. 147 que puede servir como guía.-



## Presentación de los resultados

Los informes que se elaboren como consecuencia de una evaluación deberían incluir:

- A. La explicitación de las modalidades adoptadas (según su origen - propósito - metodología - agente ejecutor ... etc.).
- B. La explicitación del marco conceptual elegido.
- C. Un cuerpo descriptivo en el que se vuelque la información // significativa.
- D. Un cuerpo explicativo que articule los aspectos teóricos con la información.
- E. Una síntesis de los "puntos críticos", "disfunciones" o problemas detectados.
- F. Un conjunto de sugerencias que apunten al mejoramiento del / funcionamiento.

A modo de ejemplo indique qué pautas utilizaría para realizar una evaluación de cambio curricular.

**Origen**

**Propósito**

**Metodología**

**Agente ejecutor**

**Tiempo**

**Extensión**

Complete con otras pautas si lo considera necesario. Justifique la inclusión.

*¿Qué items integrarían su informe?*

Para pensar la evaluación en la dimensión pedagógico-didáctica le proponemos el siguiente texto:

**"¿Cómo evaluar?"**

En varias partes se ha señalado que el aprendizaje ocurre en la esfera del mundo interno del sujeto. Se dijo, además, que lo que se observa de la conducta humana es sólo la punta del "iceberg".

¿Cómo juzgar, entonces, las modificaciones que ocurren en aquel campo no observable de la acción humana?. La esfera de los aprendizajes nunca es un terreno evidente para la mirada externa. De ellos sólo se pueden tener evidencias indirectas a través de signos. De aquí que se habla de la necesidad de una hermenéutica del signo para evaluar los aprendizajes, es decir, penetrar el signo más allá de su apariencia, hacerlo hablar para que revele aquellas modificaciones ocurridas en la parte escondida del "iceberg". También se puede tener evidencias directas de ellas. Sólo es posible reconocerlas a través de contrasignos o formas estereotipadas de conducta. La evaluación debiera dar cuenta de ambos: signos de aprendizaje y estereotipos". - (1)

La evaluación no debe entenderse como un punto final, sus resultados deben ser comunicados, (2) explicados y deben constituirse en un insumo para nuevos aprendizajes.

(1) R. Hevia: Aprendizaje y evaluación en los TED. Santiago PIIE. 1988. Pág. 28.

(2) Relea al respecto las notas sobre "devolución".



### Planilla de evaluación

El objetivo de la siguiente grilla es presentar un conjunto mínimo de ítems que pueden integrarse a una evaluación. Se trata de ejemplificar más que de ofrecer un producto acabado. (1)

Supongamos que usted organizó una reunión de Directores de escuela

Usted estableció los objetivos,  
eligió las actividades, fijó /  
los tiempos, etc. ...

Revea las páginas /  
del capítulo III sobre  
conducción de /  
reuniones.

En el momento del cierre y a modo de evaluación usted puede presentar el siguiente cuadro de evaluación.

Evaluación de la reunión de trabajo con los Directores.

Para responder, por favor utilice la siguiente escala:

#### **ESCALA**

- A: total / totalmente
- B: mucho / muy
- C: bastante
- D: poco
- E: nada

Los objetivos de la reunión eran (citar sus objetivos):

---

(1) Introduciendo las modificaciones que considere necesario en los ítems de esta planilla, podrá confeccionar otras para cualquier tipo de actividad.

1. *¿En qué medida considera usted que los objetivos citados se cumplieron?*

	A	B	C	D	E
Objetivo 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetivo 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetivo 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetivo 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para aquellos objetivos para los que señaló **D** (poco) o **E** (nada) explique brevemente por qué considera usted que los mismos no se cumplieron.

2. *Señale las que, en su opinión, fueron las tres características más positivas de la reunión:*

3. *Señale los tres defectos o dificultades más importantes que observó en la reunión.*

4. *Indique las dos actividades que le parecieron más valiosas y / justifique su opción.*



5. Indique las dos actividades que le parecieron menos significativas y justifique su opción.

6. En qué medida, durante la reunión, el conjunto de Directores funcionó como un grupo (marque con una x la opción correspondiente).

A ☐  
B ☐  
C ☐  
D ☐  
E ☐

7. Si trabajó en sub-grupos, aquél en el que usted participó se integró:

A ☐  
B ☐  
C ☐  
D ☐  
E ☐

8. Evalúe el grado de eficiencia en lo que respecta a: (marque / con una x el casillero correspondiente).

	A	B	C	D	E
1. la organización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. la preparación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. el desarrollo y la conducción de la reunión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. *¿Cómo evaluaría usted su grado de compromiso y participación durante la reunión? (marque con una x su opción).*

**A** ☐

**B** ☐

**C** ☐

**D** ☐

**E** ☐

10. *¿Qué sugeriría usted para un próximo encuentro?*

. En cuanto a temáticas

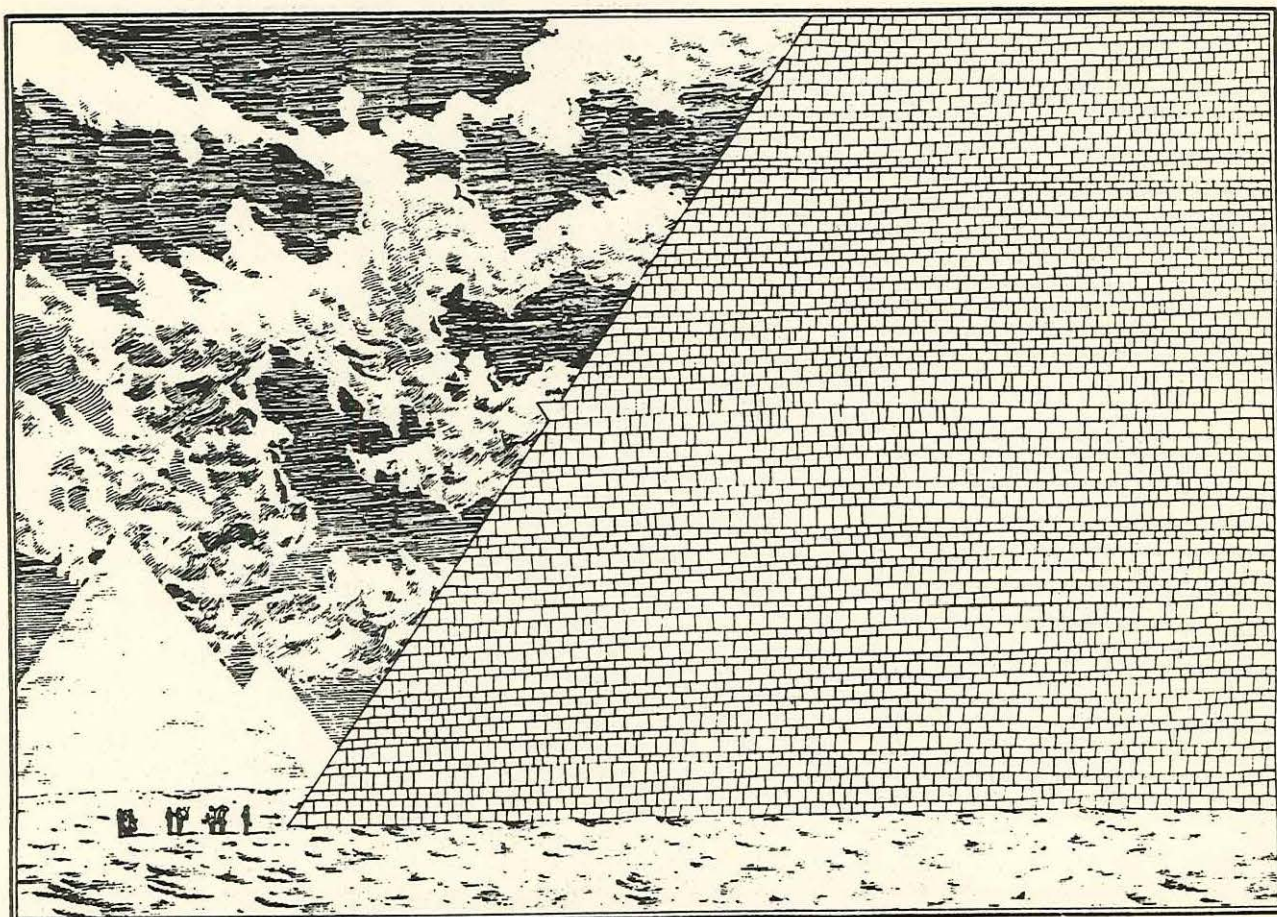
. En cuanto a actividades

. En cuanto a organización

. En cuanto a la coordinación

Le agradecemos incluya todo comentario que considere importante:





*Ilustración: D. MACAULAY*

La ilustración se titula "ERROR FARAONICO" y tiene por subtítulo: "¿Alguien tiene el número de aquel esclavo?".

*¿Qué reflexiones le suscita en torno a la evaluación?*

- 193 -



## UNA MIRADA AL CUERPO QUE MIRA

Al comenzar este trabajo hemos mencionado la importancia de las metáforas ya que ellas expresan, condensando en una imagen, sentimientos, sensaciones y pensamientos.

En la vida cotidiana recurrimos regularmente a la metáfora / del cuerpo para referirnos a los grupos (se dice, decimos, hablando de los integrantes de un grupo que son "miembros", alguien o algunos son "la cabeza pensante", otros son "el corazón del grupo", sus "órganos ejecutores", etc. ...). Numerosos teóricos de distintos campos científicos han retomado esta metáfora y elaborado conceptos (R. Kaës, D. Anzieu, A. Quèrrien, A. Miller, etc. ...).

Esta metáfora nos remite, entre otros, al concepto de clase institucional, entendida como:

"la más pequeña unidad psicosocial de base"

G. Mendel, el autor de la definición la completa diciendo // que:

"Los seres humanos fabrican, en ese nivel, por la división técnica del trabajo, el más pequeño fragmento social y socialmente identificable del acto institucional global". (1)

Solemos hablar del "cuerpo docente", del "cuerpo de supervisores". La existencia de todo cuerpo exige para su formación una **MATRIZ**. Es decir, un **MODELO HEGEMONICO DE DESEMPEÑO**. (puede remitirse para estos conceptos al capítulo IV.)

Todo modelo hegemónico se expresa y se transmite a través de lo que denominamos **ESQUEMAS PRACTICOS DE ACCION**. Estos resultan, a su vez, de la internalización de las prácticas vivenciadas y / observadas así como del conjunto de **REPRESENTACIONES** que subyacen y sustentan las prácticas.

Un proyecto (de reflexión, de transformación, de innovación) que no contemple ambos aspectos (es decir el eje objetivo y el / subjetivo alrededor de los cuales se articula toda tarea) tendrá pocas posibilidades de éxito.

---

(1) G. Mendel: El sociopsicoanálisis, en F. Guattari y otros: La intervención institucional. México. Folios. Ed. 1988. pág. 218.

Retomemos la metáfora del cuerpo y recordemos la importancia de la mirada en el rol que ustedes ejercen.

En general podría afirmarse que, cada "cuerpo" tiene la posibilidad de ver, de mirar a los otros cuerpos.

Sobre cada cuerpo, a su vez, se posan o recaen múltiples miradas.

Si consideramos, para ejemplificar, al cuerpo docente podemos decir que es mirado por:

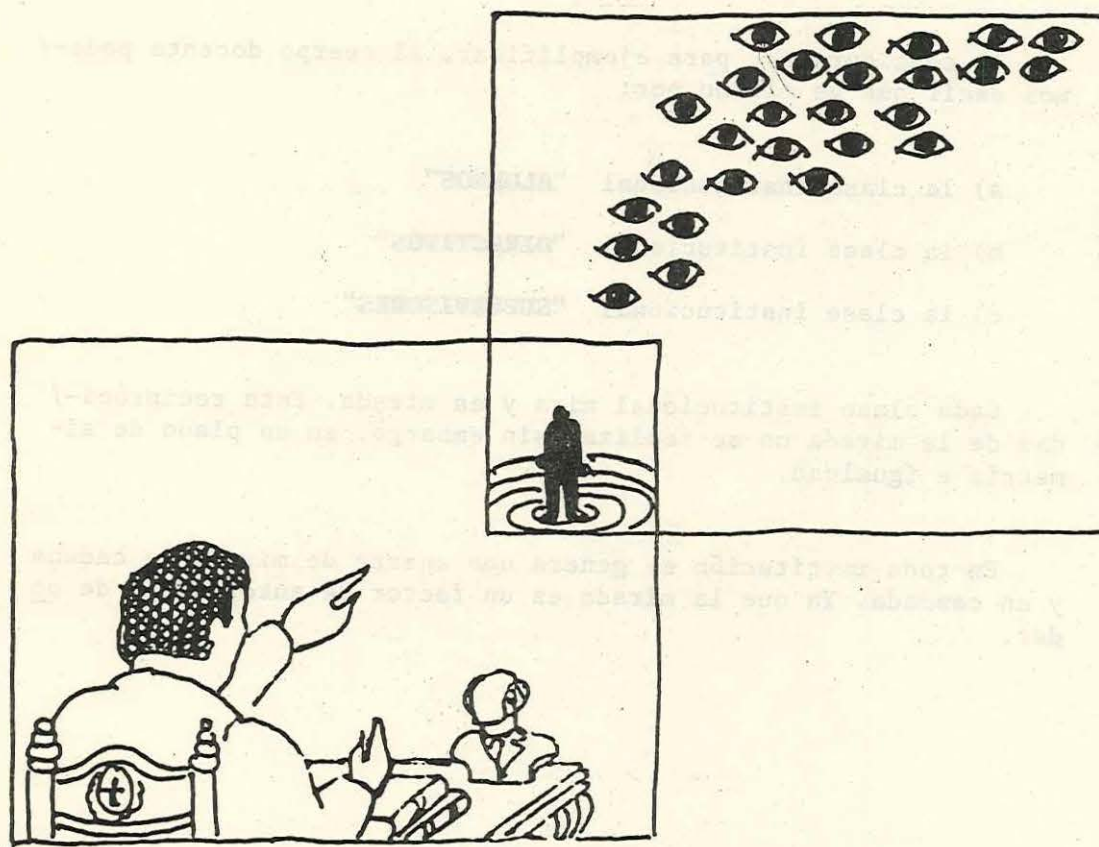
- a) la clase institucional **"ALUMNOS"**
- b) la clase institucional **"DIRECTIVOS"**
- c) la clase institucional **"SUPERVISORES"**

Cada clase institucional mira y es mirada. Esta reciprocidad de la mirada no se realiza, sin embargo, en un plano de simetría e igualdad.

En toda institución se genera una suerte de mirada en cadena y en cascada. Ya que la mirada es un factor de autoridad y de poder.



"Una cadena de miradas comienza a funcionar en la que cada uno mira al inferior por mandato del superior y contribuye a su manera a la constitución de ese saber general del Estado que capitaliza el conjunto de las observaciones así / recogidas y fundamenta todas las medidas nuevas". (1)



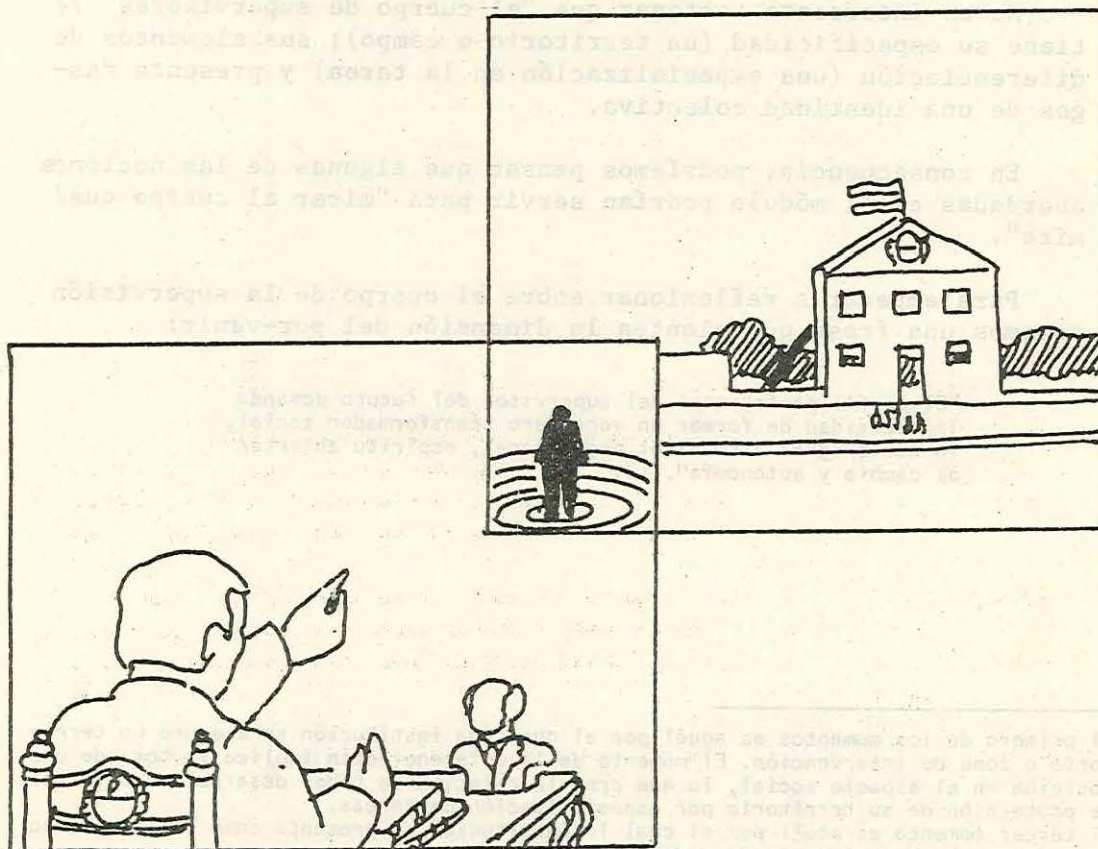
Dobijo: H. RAMOS

(1) A. Querrien en "Genealogía del Poder". N° 4. Madrid. La Piqueta. 1979. pág. 107.-

Este módulo podría haberse llamado "Aportes para una mirada/ sobre el campo de la supervisión" ya que los contenidos concep-  
tuales y las referencias prácticas se proponían como facilitado-  
ras y orientadoras de la mirada del supervisor.

Nuestra mirada describió el campo (institucional) y contem-  
pló las diferentes dimensiones del mismo sistematizando las no-  
ciones y conceptos que favorecieran la lectura e interpretación/  
de lo visto.

Dado que las escuelas son nuestra preocupación (y la de us-  
ted) los establecimientos ocuparon muchas de las páginas que aca-  
bamos de recorrer juntos.



Dibujo: H. RAMOS



Por un momento, antes de separarnos volvamos la mirada hacia aquél que mira, es decir ustedes, los supervisores como un cuerpo.

Podríamos decir, como una "institución" "dentro de la institución".

En efecto si consideramos, siguiendo a los teóricos de las / instituciones que

La institución resulta de tres movimientos  
esenciales (1)

- . el de especificación
- . el de diferenciación
- . el de unificación

No es incorrecto sostener que "el cuerpo de supervisores" // tiene su especificidad (un territorio o campo); sus elementos de diferenciación (una especialización en la tarea) y presenta rasgos de una identidad colectiva.

En consecuencia, podríamos pensar que algunas de las nociones abordadas en el módulo podrían servir para "mirar al cuerpo que / mira".

Para empezar a reflexionar sobre el cuerpo de la supervisión tomemos una frase que plantea la dimensión del por-venir:

"El perfil profesional del supervisor del futuro demanda la necesidad de formar un verdadero transformador social, lo que exigirá alto nivel profesional, espíritu abierto/ al cambio y autonomía". (2)

---

(1) El primero de los momentos es aquél por el que cada institución se asegura un territorio o zona de intervención. El momento de la diferenciación implica la toma de una posición en el espacio social, lo que crea la relación de poder desarrollando formas de protección de su territorio por especialización de tareas. El tercer momento es aquél por el cual la institución se presenta como una totalidad, fuente o recurso de identidad e identificación colectiva. Estos tres movimientos se dan simultánea y/o alternativamente.

(2) Lic. A. Bertoni: Las relaciones entre los responsables de la planificación y las instituciones y programas de formación y capacitación. Ministerio de Educación y Justicia. Nov. 1987. En el texto esta frase intenta expresar la opinión de algunos supervisores.

En varios de los seminarios que se realizaron durante el año/ 1987, algunos supervisores hicieron referencia a "crisis" del rol; hablaron de "vaciamiento" del rol ...

Seguramente no todos los supervisores coincidirán con esas opiniones. Sin embargo, creemos que las mismas pueden considerarse / como un emergente (entendiendo por tal aquel elemento que expresa sensaciones, sentimientos y reflexiones de un conjunto más am-/// plio).

Si se acepta que "el sistema educativo está en crisis" sería/ difícil sostener que la misma no afecta a un rol que ocupa un lu- gar de relevancia en el sistema.

### *¿El supervisor un rol relevante?*

"Una de las conclusiones a las que arribaron fue la de que ninguna persona en sí misma podría reunir los requisitos / actuales del rol del supervisor por lo que, a juicio de e- llos, un equipo interdisciplinario podría reemplazarlo cum pliendo las funciones que se le atribuyen". (1)

Podría pensarse que el rol se encuentra **SOBRE-EXIGIDO**. En el/ caso del supervisor esto se comprendería dada la posición estraté gica que ocupa en el sistema educativo y las expectativas que se/ depositan en él. (2).

### *¿Por qué utilizamos la expresión posición estratégica?*

Eslabón intermedio entre el sistema central y los establecimientos; nexo interinstitucional / (entre distintos establecimientos); e intrans- titucional (entre los diferentes actores) el lu- gar de la supervisión se constituye en una / **Articulación / Bisagra Institucional**

---

(1) A. Bertoni. Op. cit. pág. 7

(2) Las expectativas dependen por igual de 1) el lugar estratégico en el organigrama; / 2) las representaciones de los distintos actores.



*¿Recuerdan lo que consideramos como articulación institucional? (Pueden remitirse al capítulo III.1.)*

La articulación es un punto fundamental de toda institución (por ello el riesgo de fisura o de fractura es, en ese punto, / más alto).

*¿Quiénes constituyen la articulación?*

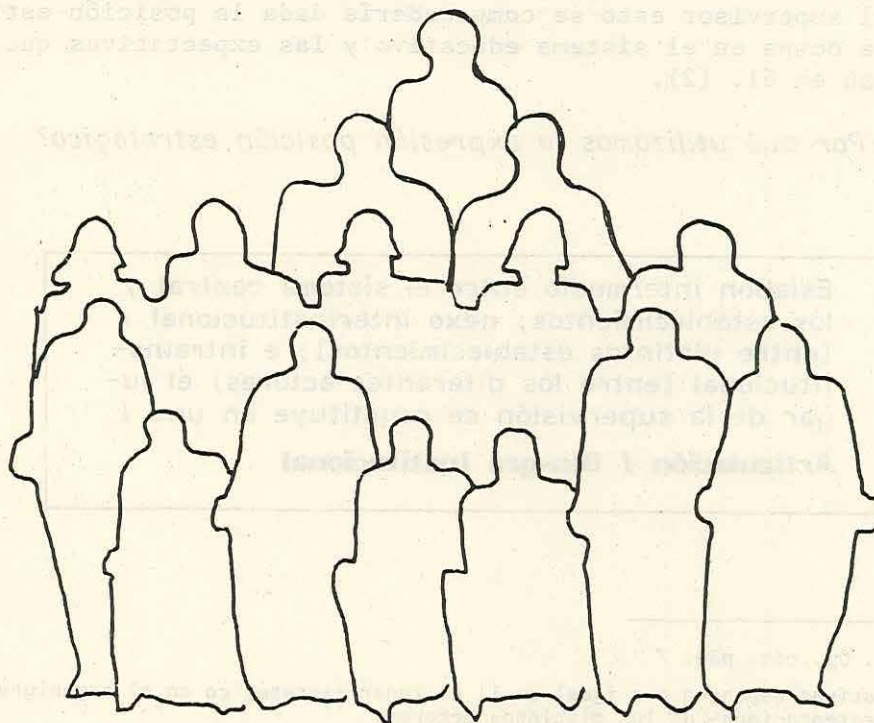
Esto nos remite nuevamente al cuerpo.

Detengamos ahí la mirada.

*¿Quiénes son los supervisores?*

Si tomamos una foto de esa clase/grupo institucional (de ese cuerpo):

*¿Qué vemos?*



En primer lugar veremos a un conjunto de personas ordenadas/jerárquicamente, el lugar más alto del escalafón constituye el / más alto cargo de la carrera docente.

Si tomamos en cuenta el género que ocupa más lugares es probable que como en el sistema educativo en su conjunto las mujeres tendrán mayoría. (1)

Dado que en el nivel de supervisión era necesario contar con especialistas en las distintas asignaturas, (según un criterio / que ha sido utilizado por la DINEMS) el perfil de formación abarca seguramente un amplio espectro. Nos encontramos entonces con/ un grupo **POCO HOMOGÉNEO** en su formación de base.

La gran mayoría de los que componen este grupo ha realizado/ cursos de perfeccionamiento. El contenido de los mismos ha variado seguramente en función de las formaciones de base, de las inquietudes personales y de las distintas corrientes teóricas que/ han hecho "modas" en el sistema educativo.

Tal vez ésta sea la razón por la cual, en los seminarios señalados se haya insistido en la necesidad de proveer al cuerpo / de supervisores de una formación que contemplara los cambios del sistema y lo que se percibe como insumos necesarios, habilidades, saberes teóricos (2) y saberes prácticos para un estilo de desempeño, que parece estar redefiniéndose desde el mismo grupo de supervisores.

Es desde esta perspectiva que proponemos este documento de / trabaja que colabore para que el mismo cuerpo de supervisores avance en la resignificación de su espacio profesional.

Esto nos lleva a retomar la pregunta que nos, y les, planteábamos unas páginas atrás.

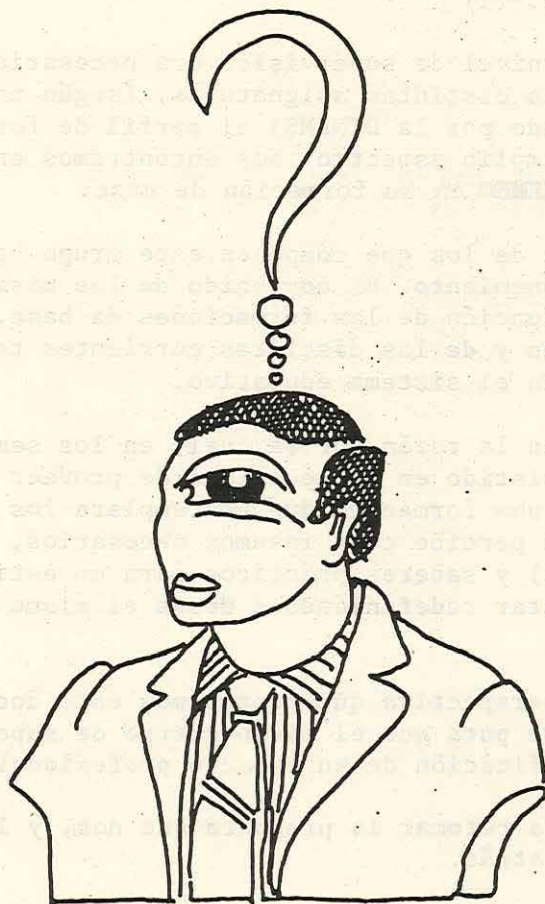
### *¿Qué es un supervisor?*

---

(1) Cabría la pregunta: ¿quiénes ocupan los cargos de mayor jerarquía?.

(2) "Problemática político-social-económica-cultural contemporánea; comunicación y relaciones humanas; conducción educativa; administración escolar; evaluación institucional; promoción comunitaria". A. Bertoni. Op. cit. pág. 8.-





Dibujo: H. RAMOS

Terminaremos estas páginas con un signo de interrogación ya que toda afirmación podría actuar como un cierre a la mirada, / la del cuerpo sobre sí mismo, la de usted preguntándose sobre / su rol y sus funciones.

Agregaremos un pequeño texto que nos recuerda las metáforas iniciales.

"De ahí la necesidad que tenemos, y que es permanente, de perfeccionar nuestro saber profesional, de ahondar/ en aquellas ciencias que son específicamente nuestras.

Claro está que ahora no se trata de volver a los vie-/ jos manuales de nuestros años de aprendizaje. Ellos // nos dieron lo que nos podían dar; sobre lo que ellos / nos dieron edificamos nuestra personalidad de educado- res; ahora se trata de seguir adelante, es decir, de / buscar en los tratados las ideas cardinales a fin de / confrontarlas con nuestra conciencia actual y poder re parar el edificio, si acaso por obra del tiempo comien- za a desmoronarse.

Seguir adelante, en estas materias, no significa cier- tamente, dejar lo viejo y vestirse con ropajes moder-/ nos. Seguir adelante significa traer a la conciencia / los principios que inspiran nuestro hacer, ahondarlos, aclararlos, comprenderlos una vez más. (1)

---

(1) O. Tolosa: Charlas del recreo. Buenos Aires. Ediciones La Obra. 1947. pág. 39/40.-



## **CAPITULO VII**

### **ACTIVIDAD DE EVALUACION FINAL Y DE AUTOEVALUACION**

---

## Actividad de Evaluación Final

---

En la página 145 le propusimos la realización de una actividad: la aproximación a un diagnóstico de una institución escolar.

Allí presentamos como guía para esta actividad tres cuadros/ de síntesis que aportaban elementos para una lectura institucional:

1. Una relación entre objetivos y productos (pág. 147).
2. Encuadre para un diagnóstico de funcionamiento (pág. 148).
3. Hacia una definición del perfil institucional (pág. 150).

También le recordamos que usted puede modificar y transformar dichos cuadros mediante la incorporación o rediseño de otros ítems que desee incluir.

Su actividad de evaluación final se centrará en los datos recogidos y el análisis de los mismos, los cuales serán presentados en forma escrita.

Usted deberá formular hipótesis, es decir, enunciados probables que tienen una apoyatura o sostén en los datos empíricos y en un marco teórico.

Para ello le solicitamos que recorra nuevamente la totalidad de los capítulos de este módulo y seleccione los conceptos que considere pertinentes como fundamento de las hipótesis que formulará.

Defina luego con sus propios términos dichos conceptos, y elabore las hipótesis que estime como relevantes en función de los datos recogidos.

Por ejemplo, usted podría, entre otros aspectos a considerar, presentar el organigrama formal (ver concepto de estructura formal), constatar cómo funciona concretamente en la cotidianeidad de la institución y elaborar el organigrama informal (ver concepto de estructura informal). A partir del análisis de ambos organigramas, sus coincidencias, similitudes o, por el contrario, las contradicciones / entre ellos se formulará algunas hipótesis. Estas pueden estar relacionadas, entre otros elementos, con las redes de poder y comunicación (ver concepto de poder, fuentes de poder, zonas de incertidumbre, conflicto -pág. 29 y siguientes- comunicación lateral y recíproca, redes, etc. -pág. 104 y siguientes).



Por último solicitamos que presente en forma escrita el conjunto de hipótesis elaborado, una breve referencia a los datos empíricos que consideró relevantes para formular las hipótesis y el conjunto de conceptos definidos por usted.

Re-elabore nuevamente la síntesis que le propusimos en el // punto 4° de la actividad de la página 145, así como la definición pedida en el punto 5° de dicha página. Agregue estas nuevas re-elaboraciones al conjunto de hipótesis, datos y conceptos. La totalidad de / los mismos constituirá su informe de evaluación final.

## Planilla de autoevaluación final

Para responder los items 1 y 2, por favor, utilice la siguiente escala:

- A. Total/totalmente
- B. Mucho
- C. Bastante
- D. Poco
- E. Nada

1. *Considera que, a partir de la lectura del módulo usted ha logrado:*

- Conocer y comprender nuevos conceptos básicos.
- Integrar aspectos conceptuales y aspectos prácticos.
- Reflexionar sobre su rol en el sistema educativo.
- Establecer una actitud crítica frente a los // distintos estilos de desempeño del rol.
- Delinar un nuevo perfil profesional.

A	B	C	D	E
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. *¿Cómo evaluaría usted su grado de:*

- Compromiso frente a la tarea.
- Lectura.
- Elaboración conceptual.
- Elaboración de las actividades propuestas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. *Enuncie qué actividades propuestas usted considera más pertinentes.*

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.



4. *¿Qué actividades sugiere usted para los encuentros presenciales?*

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

5. *Enuncie tres características positivas del módulo:*

- 1.
- 2.
- 3.

6. *Señale tres características negativas del mismo:*

- 1.
- 2.
- 3.

7. *Otros comentarios o sugerencias*

## **CAPITULO VIII**

### **BIBLIOGRAFIA**

---



- AGUERRONDO, I. Re-Visión de la escuela actual. Bs.As. Centro Editor de América Latina. 1987.
- AGUERRONDO, I. Abriendo caminos. Trabajo presentado en el Encuentro de Intercambio técnico del proyecto / OEA/151. 1988.
- AMADO, G. y GUITTET, A. La comunicación en los grupos. Bs. As. El Ateneo. 1978.
- ANZIEU, D. El grupo y el inconsciente. Madrid. Biblioteca Nueva. 1978.
- ANZIEU, D. y MARTIN, J.I. La dinámica de los grupos pequeños. Bs. As. / Kapelusz. 1971.
- ANZIEU, D. y otros El trabajo psicoanalítico en los grupos. México. Siglo XXI. 1978.
- APPLE, Michael Ideology and curriculum. London: Routledge and Kegan Paul, 1979. (Hay traducción al portugués Ed. Brasiliense. 1982).
- ARDOINO, DUBOST, LEVY, GUATTARI, LAPASSADE, LOREAN, MENDEL L'intervention Institutionnelle. París. Petite Bibliotheque Payot. 1980.
- ARGENTINA, Ministerio de Educación y Justicia. CEA/097. Seminario Nacional: "La Supervisión y la participación comunitaria en la descentralización de la Administración educativa". Bs. As. 1987.
- ARGENTINA. Consejo Nacional de Educación. Resolución 6/11/67. Principios y técnicas de supervisión. Bs. As. 1867.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior. Instrucciones para la supervisión. Bs. As. 2 de mayo de 1984.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo: La supervisión escolar, conceptos, técnicas e instrumentos. Bs. As. 1980.
- ✦ BATESON, G. Pasos hacia una ecología de la mente. Bs. As. Hablé. 1976.
- BAULEO, A. Ideología, grupo y familia. México. Folios ediciones. 1982.

- BERNSTEIN, B. Class and Pedagogies: visible and invisible.- en Karabel, J. y Halsey, A.B. Power and ideology in education. N. York, Oxford University Press, 1976.
- BERNOUX, P. La sociologie des organisation. París. Ed. Sevil. 1985.
- BERTONI, A.L. Las relaciones entre los responsables de la / planificación y las instituciones y programas de formación y capacitación. Ministerio de Educación y Justicia. 1987.
- BION, W. Experiencias en grupos. Bs. As. Paidós. 1980.
- BLEGER, J. Psicología de la conducta. Bs. As. Paidós. // 1973.
- ✓ BLOCK, A. Innovación educativa. México. Ed. Trillas, // 1976.
- BOUDON, R. et BOURRICAUD, F. Dictionnaire critique de la Sociologie. París Ed. PUF. 1982.
- BOUDON, R. Efectos perversos y orden social. México. Ed. Premia. 1980.
- BOUDON, R. La crisis de la sociología. Barcelona. Laia.- 1974.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. La reproduction. París. Minuit. 1970.
- BRASLAVSKY, C. La discriminación educativa en Argentina. /// FLACSO. Ed. CEL. Bs. As. 1985.
- BUTELMAN, I.: Psicopedagogía institucional. Una formulación analítica. Bs. As. Paidós. 1988.
- ✓ CASTORIADIS, C. La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona. Tusquets. 1983.
- CISCA, C. y URÍA, M. Organización escolar y acción educativa. Madrid. NARCEA. 1986.
- COLLEGE DE FRANCE Propositions pour l'enseignement de l'avenir.- 1985.
- CROZIER, M. Le phenomene bureaucretique. París. Senil. // 1963.



- CROZIER, M. L'acteur et le systeme. París. Ed. Seuil. 1987.
- FRIEDBERG, E.
- + DEMO, P. Investigación participante, mito y realidad. / Bs. As. Ed. Kapelusz. 1985.
- DURKHEIM, E. Educación como socialización. Salamanca. Ed. / Sígueme. 1976.
- Enciclopedia Universal Sopena. Barcelona. Ed. R. Sopena. 1963. 10 to- / mos.
- ENRIQUEZ, E. De la horde a l'etat. París. Gallimard. 1983.-
- + ETZIONI, A. Organizaciones modernas. Bs. As. UTEHA. 1975.
- FERMIN, M. Tecnología de la supervisión docente. Bs. As. / Kapelusz.
- + FERNANDEZ de RUIZ, L. Asesoramiento pedagógico institucional. Una // propuesta de encuadre. Revista Argentina de e- / ducación. Año 1. N° 2. 1982.
- FERNANDEZ de RUIZ, L. El Perfil Institucional de la escuela: su ade- / cuación a condiciones de marginalidad urbana y / rural. Mimeog. 1987.
- FRANSETH, G. Ecole et Sociéte en Argentine. Tesis de Docto- / rado. Université René Descartes. París. 1978.
- FRIGERIO, G. Inconsciente y relación pedagógica: una pers- / pectiva diferente para pensar la educación. En / Educación, autoritarismo y democracia. Cuader- / no FLACSO. Bs. As. Niño y Dávila. 1988.
- FRIGERIO, G. Sistema Dual. Evaluación de funcionamiento. // / FLACSO. Progr. Bs. As. 1987.
- FRIGERIO, G. y POGGI de KELMAN, M. Aportes para la transformación democrática de / la educación. FLACSO. Serie: Materiales de di- / fusión del área Educación y Sociedad. N° 6. // / 1988.
- GALLART, M.A. La escuela secundaria: La imbricación entre la / tarea y el poder como límite a la innovación.- / Bs. As. CIE. 1977.
- GALLART, M.A. La evolución de la educación secundaria. 1916- / 1970: expansión e inmovilidad. En: Revista // / CIAS - año XXXIII. Marzo-abril. 1984.



- GRINBERG, L. y otros      Introducción a las ideas de Bion. Bs. As. Nueva Visión. 1983.
- GOFFMAN, E.      Presentación de la persona en la vida cotidiana. Bs. As. Ed. Amorrortu. 1981.
- GOLDMAN, L.      Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación en el concepto de información en la ciencia contemporánea. México. Siglo XXI. 1977.
- ✓ GORE, E. y DUNN LAP, D.      Aprendizaje y organización. Bs. As. Tesis. // 1988.
- HESS, R.      La socianalyse. París. Ed. Universitaires. 1975.
- Informe sobre la Evaluación del Dual. Proyecto N° 13. GTZ. 1986.
- JACQUE, E.      Intervention et Changement dans l'entreprise.- París. Ed. Dunod. 1972.
- Jornadas Adriano Olivetti de Educación. Bs. As. 1971. Educación y Economía. Ediciones Culturales Olivetti.
- KAËS, R.      El aparato psíquico grupal. Barcelona. Grani/ca. 1978.
- ✓ KAUFMAN, R.A.      Planificación de los sistemas educativos. México. Ed. trillas. 1978.
- ✓ KESSELMAN, H. y otros      Las escenas temidas del coordinador de grupos. Bs. As. Ediciones Búsqueda. 1984.
- KLEIN, J.      Estudio de los grupos. México. Ed. F.C.E. 1980.
- LALLEZ, R.      La formación de los formadores de personal docente. N° 43. Francia. UNESCO. 1982.
- ✓ LAPASSADE, G.      Autogestión pedagógica. Barcelona. Gedisa. // 1977.
- LAPASSADE, G.      El analizador y el analista. Barcelona. Gedisa 1979.
- ✓ LAPASSADE, G.      Grupos, organizaciones e instituciones. Barcelona. Gedisa. 1977.
- LAUNAY, R.      La Négociation, París. Ed. ESF. 1982.
- LEFORT, C.      Elements d'une critique de la bureaucratie. // París. Droz. 1971.



- ✧ LOBROT, M. Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión. Bs. As. Humanitas. 1979.
- ✧ LOURAU, R. El análisis institucional. Bs. As. Amorrortu. 1975.
- MACAULAY, D. Great moments in Architecture. Boston. Houghton Mifflin Company Boston. 1978.
- MAISONNEUVE, J. La dinámica de los grupos. Bs. As. Nueva Visión. 1984.
- ✧ MATERI, L. y BÄHLER, R. Administración escolar - Planeamiento Institucional. Bs. As. El Ateneo. 1984.
- MENDEL, G. La rebelión contra el padre. Barcelona. Edic. Península. 1975.
- MENDEL, G. Sociopsicoanálisis I y II. Bs. As. Amorrortu. 1974.
- MENDEZ de D'ALESSIO, DOMIZIO, C., WOOLF, V. El supervisor como asesor pedagógico (Artículo de la Cátedra del Area Pedagógica de los / Cursos para ascenso de supervisores de las áreas curriculares de materias Especiales). Bs. As. Escuela de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente. M.C.B.A.
- MENDEZ de D'ALESSIO - DOMIZIO - WOOLF La tarea de la supervisión pedagógica. Artículo de la Cátedra del Area Pedagógica. Bs. As. Escuela de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente. M.C.B.A.
- ✧ MICHAUD, G. Análisis institucional y pedagogía. Barcelona. Editorial Laia. 1975.
- MILNER, J.C. De l' école. París, Senil, 1984.
- MOSER, L., MOSER, R. Asesoramiento y orientación. Bs. As. Paidós.- (Biblioteca del Educador Contemporáneo).
- ✧ MOSHER, R., PURPEL, D. Nuevo enfoque de la supervisión, un desafío al concepto tradicional. Bs. As. El Ateneo. 1984.
- MUEL-DREYFUS, F. Le Métier d' éducateur. París. Ed. de Minuit.- 1983.
- NEAGLEY, R. y EVANS, D. Técnicas de la moderna supervisión escolar. // Bs. As. Troquel. 1964.



- NERICI, A.G. Introducción a la Supervisión Escolar. Bs.As. Kapelusz. 1975.
- OISON, M. Logique de l'action collective. Cap. I y II.- París. Ed. PUF. 1978.
- OWENS La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa. Santillana. 1976.
- PALACIOS, J. La cuestión escolar. Barcelona. Laia. 1984.
- PALAZZOLI, M.S. El mago sin magia. Paidós. Bs. As. 1985.
- PALAZZOLI, M.S. Al frente de la organización. Estrategias y / tácticas. Paidós. Bs. As. 1986.
- PETIT, F. Psicosociología de las organizaciones. Barcelona. Herder. 1984.
- POSTIC, M. Observation et formation des Enseignants. París. PUF. 1977.
- POSTIC, M. La relación educativa. Madrid. Narcea. 1982.
- RAMA, G. Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina. Argentina. Ed. Kapelusz. 1984.
- ROCKWELL, E. y MERCADO, R. La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates. México. DIE. 1986.
- ROCKWELL, E. Dimensiones formativas de la escolarización / primaria en México. México.
- ROCKWELL, E. y EZPELETA, J. La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Revista Colombiana de Educación. CIUP, II semestre. 1983.
- ROGGI, L. Buscando mejorar la calidad de la educación / por un camino diferente. OEA/DAE.
- R. HEVIA, R. Aprendizaje y evaluación en los TED. Santiago PIIE. 1988. Cuaderno N° 4.
- RODRIGO VERA, G. Marco global de los Talleres de Educación Democrática. Santiago.PIIE. 1988. Cuaderno N°1.
- RODRIGO VERA, G. Metodologías de la Investigación Docente: La/ investigación protagónica. Santiago. PIIE. // 1988. Cuaderno N° 2,



- RODRIGO VERA, G. Rol del coordinador en los TED. Santiago. PIIE. 1988. Cuaderno N° 3.
- ROSENTHAL, R.A. et JACOBSON, L. Pygmatión a l'école, París. Casterman 3° edición. 1971.
- ROUQUIE, A. Argentina hoy. Bs. As. Siglo XXI. 1987.
- SALOME, J. Supervision et Formation de l'éducateur Spécialisé. París. Privat. 1972.
- ✓ SACRISTAN GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid.- Editor Akal. 1985.
- SACRISTAN GIMENO, J. La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid. Ediciones Morata. 1985.
- SANTOYO, S.R. Algunas reflexiones sobre la coordinación en // los grupos de aprendizaje. Revista Perfiles Educativos. UNAM. N° 11. 1981.
- ✓ SCHLEMONSON, A. Análisis organizacional y empresa unipersonal.- Bs. As. Paidós. 1987.
- SEGRE, M. Ecole, formation contradictions. París. Ed. Sociales. 1976.
- SELVINI PALAZZOLI, M. y otros Al frente de la organización. Bs. As. Paidós. - 1986.
- SIDICARO, R. Es posible la democracia en la Argentina, en: // Cómo renacen las democracias. Bs. As. EMECE. // 1987.
- SOUTO de ASCH, M. El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa. Revista Argentina de Educación. Año 5. N° 8. 1987.
- SOUTO de ASCH, M. La observación de los grupos de aprendizaje. // Cuadernos de Ciencias de la Educación 5/22. Facultad de Filosofía y Letras. 1986.
- ✓ STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Ediciones Morata. 1987.
- TEDESCO, J.C. Conceptos de Sociología de la Educación. Bs.As. Centro Editor de América Latina. 1980.
- TEDESCO, J.C. Elementos para una sociología del curriculum escolar en Argentina, en Tedesco, J.C. - Braslavsky, C. y Carciofi, R.: El proyecto educativo au



- toritario. Argentina 1976-1980. Bs. As. FLAC-SO. 1983.
- TEDESCO, J.C. El desafío educativo. Calidad y Democracia. / Bs. As. Ed. GEL. 1987.
- TIRAMONTI, M.G. El comportamiento organizacional de las burocracias del nivel medio de educación: un estudio exploratorio. Tesis. Bs. As. Mimeog.
- TOFFLER, A. Le choc du futur. París. Ed. Denoel. 1971.
- TOGNETTI, M.S. Acerca de la Supervisión y de los supervisados. Revista Estrada. Año 4. N° 17. Set.-oct. nov.-1983. Bs. As. Estrada. 1983.
- TONUCCI, F. La investigación como alternativa de la enseñanza. Barcelona. Editor Padua. 1979.
- TOURAINÉ, A. Production de la société. París. Senil. 1973.
- TOURAINÉ, A. Le retour de l'acteur. París. Fayard. 1984.
- ✂ TOUZARD, H. La mediación y la solución de los conflictos. Barcelona. Herder. 1981.
- ✂ ULLOA, F. Psicología de las instituciones. En Revista / de la AAPA. Tomo XXVI. Bs. As. 1969.
- UNESCO Les personnels de supervision pédagogique: // nouvelles fonctions et formation. N° 55. Vol. II. France: Organisation des Nations Unies // pour l'Education la Science et la Culture. // 1986.
- VALENZUELA, FUENZA-LIDA, A. Perfil profesional del supervisor. Curriculum. Año 5. N° 10. Venezuela. 1980.
- VAZQUEZ, A. y OURY, F. Hacia una pedagogía del siglo XX. México. Siglo XXI. 1974.
- VENEZUELA. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Secundaria, Superior y Especial. Manual del Supervisor. / Para los supervisores de Educación Secundaria. Caracas.
- WATZLAWICK, P. y otros Cambio. Barcelona. Herder. 1985.
- ✂ WATZLAWICK, P. y otros Teoría de la comunicación humana. Barcelona.- Herder. 1987.
- WATZLAWICK, P. El lenguaje del cambio. Barcelona. 1980.