

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/31773060>

Gestión estratégica para instituciones educativas : guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional / J.M. Manes.

Book · September 2004

Source: OAI

CITATIONS

36

READS

28,948

1 author:



Juan M. Manes

Universidad Maimónides

5 PUBLICATIONS 75 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



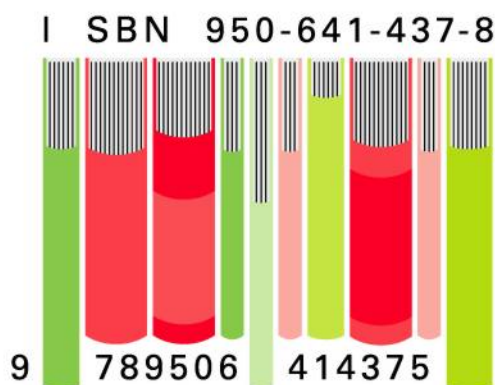
Estrategias de marketing digital y relacional para captar y retener estudiantes virtuales [View project](#)

COLECCIÓN
CUADERNOS

GESTIÓN ESTRATÉGICA PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Guía para planificar estrategias
de gerenciamiento institucional

Juan Manuel Manes



**Gestión estratégica
para instituciones educativas
Guía para planificar estrategias
de gerenciamiento institucional**

Diseño de tapa:
MVZ Argentina

JUAN MANUEL MANES

Gestión estratégica para instituciones educativas

Guía para planificar estrategias
de gerenciamiento institucional

GRANICA

ARGENTINA - ESPAÑA - MÉXICO - CHILE - URUGUAY

© 1999, 2003, 2004, 2005, 2014 by Ediciones Granica S.A.

ARGENTINA

Ediciones Granica S.A.
Lavalle 1634 3° G / C1048AAN Buenos Aires, Argentina
Tel.: +54 (11) 4374-1456 Fax: +54 (11) 4373-0669
granica.ar@granicaeditor.com
atencionempresas@granicaeditor.com

MÉXICO

Ediciones Granica México S.A. de C.V.
Valle de Bravo N° 21 El Mirador Naucalpan - Edo. de Méx.
53050 Estado de México - México
Tel.: +52 (55) 5360-1010 Fax: +52 (55) 5360-1100
granica.mx@granicaeditor.com

URUGUAY

Ediciones Granica S.A.
Scoseria 2639 Bis
11300 Montevideo, Uruguay
Tel.: +59 (82) 712 4857 / +59 (82) 712 4858
granica.uy@granicaeditor.com

CHILE

granica.cl@granicaeditor.com
Tel.: +56 2 8107455

ESPAÑA

granica.es@granicaeditor.com
Tel.: +34 (93) 635 4120
www.granicaeditor.com

Reservados todos los derechos, incluso el de reproducción
en todo o en parte, en cualquier forma

ISBN 950-641-122-0

GRANICA es una marca registrada

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina. *Printed in Argentina*

Manes, Juan Manuel

Gestión estratégica para instituciones educativas : guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional. – 2ª ed. – Buenos Aires : Granica, 2004.

136 p. ; 23x17 cm. – (Cuadernos)

ISBN 950-641-122-0

1. Gerenciamiento-Instituciones Educativas. I. Título
CDD 371.201

**A Marta Inés, por
su apoyo incondicional y
su vital optimismo.**

**A mis hijos, Juan Manuel,
Ignacio y Silvina, por hacerme
sentir que vale la pena luchar
por una mejor educación.**

Índice

Prólogo	11	Capítulo 8	
Capítulo 1		Cultura institucional:	
Gerenciamiento institucional:		El fantasma que gobierna	53
Reflexiones y respuestas		Capítulo 9	
ante la crisis	13	Liderazgo directivo:	
Capítulo 2		Un requisito inequívoco	57
Marketing y planificación		Capítulo 10	
estratégica educativa:		Autoridad y delegación eficaz:	
Un acuerdo entre el afuera		Una pareja inseparable	63
y el adentro	19	Capítulo 11	
Capítulo 3		Empowerment:	
Evaluación del contexto		¿Es posible delegar el poder?	67
y la estrategia competitiva:		Capítulo 12	
Competir para ser mejores	25	Dirección Por Objetivos (DPO):	
Capítulo 4		Un acuerdo para el compromiso	71
Planificación estratégica educativa:		Capítulo 13	
Claves para una implementación		Dirección Por Valores (DPV):	
exitosa	31	El ejemplo en la acción	75
Capítulo 5		Capítulo 14	
Cómo crear e implementar un plan		Creatividad aplicada:	
de marketing	37	¿Dicho o hecho?	79
Capítulo 6		Capítulo 15	
Administración de procesos		El proceso de toma de decisiones:	
de cambio:		La necesidad de decidir mejor	83
Un problema de paradigmas.....	41	Capítulo 16	
Capítulo 7		Manejo de conflictos:	
Marketing interno:		¿Juez y parte?	87
El desafío de ser mejores	47		

Capítulo 17	Capítulo 22
Trabajo en equipo:	Administración del tiempo:
Cómo alcanzar la sinergia 91	¿Es posible? 117
Capítulo 18	Capítulo 23
Motivación de recursos humanos:	Análisis Transaccional (AT):
Cómo lograr sentido de pertenencia 97	¿Se puede aplicar en la gestión
Capítulo 19	educativa? 121
Manejo eficaz de reuniones:	Capítulo 24
Fundamentos para su organización 103	Programación Neurolingüística (PNL):
Capítulo 20	¿Es una teoría válida en la
Comunicaciones efectivas:	organización escolar? 125
¿Comunicación o incomunicación institu-	Capítulo 25
cional? 107	Gestión de morosidad en el pago de aran-
Capítulo 21	celes: Un problema de todos 129
Oratoria:	
El arte de hablar en público 113	

PRÓLOGO

La entusiasta recepción de mi primer libro, *Marketing para instituciones educativas*, me motivó a seguir escribiendo e investigando sobre temas de gestión educativa, desde el management científico y bajo la nueva óptica del gerenciamiento (palabras todas prohibidas en educación).

En medio de este difícil acuerdo de palabras, surge una necesidad indiscutible: la profesionalización de los cuerpos directivos de las instituciones educativas.

La dirección y el liderazgo son funciones de destino institucional; por lo tanto, los responsables de estas tareas deben conocer nuevas técnicas que les permitan conducir, dirigir o gerenciar mejores proyectos educativos, eficaces desde lo pedagógico, eficientes desde lo administrativo, efectivos desde lo comunitario y trascendentes desde lo cultural.

He aquí un punto clave de este ensayo: acercar las funciones pedagógicas, administrativas y culturales para mejorar las interrelaciones entre los actores institucionales, los procesos de satisfacción de los clientes externos e internos, el crecimiento institucional y sobre todo las habilidades para conducir grupos humanos.

Este libro está dedicado a quienes cada día, a menudo con escasos recursos, deben contener y orientar los comportamientos de una comunidad educativa. Tal vez por eso se ha hablado tanto de la soledad del directivo.

Pero hoy la crisis puede interpretarse como una amenaza si se teme a las nuevas ideas y a los nuevos paradigmas; en otro ca-

so, quienes visualicen las oportunidades podrán repensar, refundar, reintentar o fracasar con el orgullo de haberlo intentado.

Mi agradecimiento a CONSUDEC por haberme dado la oportunidad de colaborar con su prestigioso periódico como columnista. En la misma condición hago extensiva mi gratitud a la revista *Redes*, al Ing. Andrés Bisso y al Lic. Andrés Sirotzky.

A todos mis colaboradores, que siguen creyendo en la mejora de los procesos a través de la capacitación y el asesoramiento institucional, a Marcela von der Becke, y a mis fuentes de inspiración permanente: mi mujer Marta Inés, Celina y Ricardo Oharriz, Raúl Iribarne, mis primos, y a mi padre y en especial a mi madre, Silvina, *in memoriam*, educadora de alma.

A mi editor Juan Granica, por creer en mis proyectos para una educación nueva y permitirme difundir mis experiencias en las instituciones educativas.

A todos aquellos que hicieron posible este libro, en particular al Sr. Riba, quien, con paciencia, corrigió el estilo de mis notas periodísticas, a la Sra. Alicia, que realizó la diagramación y el armado y a la Sra. Mercedes, que diseñó la tapa.

Y a los directivos y docentes que en los últimos años siguieron participando de mis seminarios abiertos y cursos sobre instituciones educativas, por su espíritu de cambio que los impulsa para superar la crisis. Muchas gracias por acompañarme.

Juan Manuel Manes

1 GERENCIAMIENTO INSTITUCIONAL: Reflexiones y respuestas ante la crisis

¿QUÉ SIGNIFICA UNA CRISIS?

Desde hace muchos siglos los chinos simbolizan la palabra *crisis* con dos signos, uno significa *amenaza* y el otro *oportunidad*. Las crisis generan cambios, que cada institución educativa puede interpretar como una oportunidad o como una amenaza, y desarrollar diferentes actitudes frente a las transformaciones. En algunos casos, la propia supervivencia institucional dependerá del proceso de cambio.

Los procesos de cambio se generan a partir de un conjunto de factores críticos que los impulsan. En el ámbito de la educación, la reforma establecida a partir de la Ley Federal de Educación¹ y las nuevas funciones del directivo implican el abandono de viejos paradigmas que están "enquistados" en algunas instituciones educativas y no les permiten actualizarse para alcanzar la calidad educativa que se espera para el nuevo siglo.

La reforma implica sólo un marco de referencia normativo, pero la verdadera transformación se produce en el aula, en el día a día. Los nuevos paradigmas en la educación significan auténticos desafíos para las instituciones educativas. La decisión de cambio está hoy en sus manos.

AMENAZAS PARA REFLEXIONAR

En los últimos años se viene manifestando un conjunto de problemáticas que amenazan al ámbito educativo, a saber:

a) Crecimiento de la oferta educativa

La aparición de nuevas escuelas ha provocado en ciertas zonas una saturación de la oferta educativa, sumada a la proliferación en el uso de técnicas de promoción desleales (volanteos en la puerta de las escuelas, robo de bases de datos, etcétera) y el ingreso al sector educativo de inversionistas de riesgo sin sensibilidad ni conocimientos sobre la función social de una institución educativa.

b) Descenso y retraso en la matriculación

La crisis económica, la movilidad sociodemográfica de zonas urbanas a suburbanas, el descenso de las tasas de natalidad, han incidido en una involución de la matrícula anual de las instituciones educativas y, por consiguiente, en la aparición de una sobreoferta de vacantes, que ha producido un retraso general en la inscripción y reinscripción anticipadas de alumnos.

c) Efecto "cascada"

Aquellas familias que han sufrido problemas económicos por la desocupación

que atraviesa el tejido social, se ven obligadas a reducir sus gastos en la educación de sus hijos y cambiarlos a una institución educativa más económica en relación a la que concurrían. Este fenómeno de pases de alumnos ha incrementado la matrícula en las escuelas oficiales de ciertas zonas, observándose, en forma alarmante, casos de deserción del sistema educativo.

d) *Morosidad en los pagos de aranceles y "autobecas"*

Frente a la recesión de las economías y la ruptura de las cadenas de obligaciones, la morosidad en los pagos de aranceles escolares es un problema de crecientes dimensiones que sorprende a los administradores escolares sin estrategias apropiadas para su pronta solución. Asimismo, una nueva modalidad de incobrabilidad denominada "autobeca" es ejercida por padres inescrupulosos que, en la creencia de que la institución no puede interrumpir el curso de educación obligatoria, aprovechan para mantener a sus hijos en calidad de alumnos regulares durante todo el ciclo.

e) *Blanqueo impositivo y aumento de los costos de estructura*

La década del 90 significó para muchos no sólo el fin de la evasión impositiva sino que fue también el cierre de muchos establecimientos escolares privados. La masa salarial de una institución educativa de gestión privada que no recibe aportes o subvenciones del Estado tiene una participación de entre un 50% y un 80% de sus ingresos. El blanqueo salarial, las cargas sociales al día, la antigüedad docente, las asignaciones familiares, las AFJP (Administradoras de Fondos de Jubilaciones y Pensiones) y ART (Administradoras de Riesgos del Trabajo) son algunos

de los costos incrementales que en la actualidad deben afrontar las escuelas, además de las cargas de estructura que hoy se han multiplicado en función de las grandes dimensiones de infraestructura institucional. Esto condujo a un endeudamiento con los bancos que en algunas instituciones educativas ronda una cifra cercana al millón de dólares, y ha generado un retraso en el cumplimiento de sus obligaciones. Asimismo el crédito, en función de los riesgos que implica la morosidad en los pagos, ha sido restringido a la mayoría de las escuelas privadas por parte de las entidades financieras.

f) *Deterioro del compromiso docente*

La pauperización de los salarios docentes, su imagen deteriorada en el imaginario social, la falta de estímulo hacia la carrera de maestro, sumada a la decadencia de los institutos formadores, han provocado una paulatina pérdida de la llamada "vocación docente" y el deterioro del compromiso con la tarea. La carencia de tiempo destinado al perfeccionamiento y actualización docentes, debida a la necesidad de dos y tres puestos de trabajo, reduce este sistema a una mera enunciación utópica. Tampoco se evidencia en algunas instituciones una gran preocupación por invertir en la capacitación de sus docentes, con lo cual están hipotecando su futuro a corto plazo.

g) *Carencia de auténtico liderazgo directivo*

El papel del directivo frente al cambio hoy se encuentra en plena crisis. Es frecuente oír hablar de la soledad del directivo, del cúmulo de problemas y decisiones que debe afrontar cada día sin estrategias profesionales para el gerenciamiento institucional. Los viejos modelos conductistas y autoritarios en la actualidad no son ade-

cuados para liderar efectivamente a docentes y alumnos; se requieren nuevas estrategias basadas en la influencia y la persuasión.

h) Desarticulación entre niveles

Uno de los más graves problemas de fragmentación de un proyecto educativo es la falta de trabajo de articulación entre niveles y dentro de ellos. El PEI (Proyecto Educativo Institucional) debe ser desarrollado por medio de reuniones plenarias entre todos los niveles educativos para generar una articulación suficiente y necesaria entre los mismos. La propia globalización nos impulsa a coordinar los proyectos a nivel regional e internacional.

i) Comunicación institucional deficiente y rumores

Durante muchos años la comunicación institucional estuvo en manos de personas que monopolizaban el poder de la información en la institución, difundiendo a menudo rumores que, por falta de discreción, se iban convirtiendo en uno de los peores problemas que puede sufrir una institución educativa. La desinformación normativa también ha sido un foco de conflicto en las decisiones institucionales, vinculadas al rumbo de las transformaciones y al futuro de las instituciones.

j) Poco trabajo en equipo y reuniones improductivas

La carencia de espacios institucionales para trabajar en equipo lleva a pensar en proyectos desarticulados sin la dimensión de consenso necesaria. La prioridad del trabajo en equipo no es a menudo bien recibida por aquellos directivos acostumbrados a manejar su nivel como “feudos” aislados. Por otra parte, la propia resistencia

ha generado reuniones improductivas que en forma desorganizada o informal produjeron un mayor deterioro en las relaciones interpersonales de directivos, docentes y personal no docente.

LA VISIÓN POSITIVA DE LAS OPORTUNIDADES

Sin embargo, en la crisis de la educación aparecen nuevas oportunidades para la transformación que en la actualidad debe enfrentar la Dirección de una institución educativa, en la tarea de gerenciamiento institucional. Analicemos estas oportunidades:

a) Profesionalización de la conducción de la institución educativa

Hoy no bastan las buenas intenciones: dirigir, conducir, gerenciar son términos que definen funciones de destino institucional, por eso el gerenciamiento educativo y el liderazgo son la clave del éxito en la transformación. Es creciente el número de seminarios, cursos y carreras vinculadas a la gestión y organización educativas, tanto presenciales como a distancia, que brindan la oportunidad de actualización en herramientas de gestión que acortan las distancias entre las dimensiones pedagógica, económica, política y cultural (Sander², 1995).

b) Eficiencia solidaria desde la administración escolar

La administración escolar debe encararse orgánicamente partiendo de los principios de coordinación, pericia, eficiencia, planificación, evaluación de ingresos y egresos, gestión de control en morosidad de pagos y supervisión, comprendiendo que una institución educativa

es una organización con fines sociales, pero que debe sobrevivir a la crisis.

c) *Reorganización y redimensionamiento institucionales*

Los nuevos contenidos requieren una reorganización de tareas y espacios, no siempre disponibles. Como principio de supervivencia, algunas instituciones deben recurrir a procesos de reestructuración institucional que son siempre dolorosos, pero con creatividad y cooperación resultan positivos en su conjunto.

d) *Administración de los procesos de cambio*

La velocidad de los cambios, a menudo, no permite a quienes conducen una institución educativa reaccionar a tiempo. Sin embargo, hay quienes se anticipan a los cambios, quienes los asumen y quienes los rechazan. En todos los casos, los procesos de cambio deben ser planificados, tratando de sincronizar los tiempos institucionales a los tiempos del cambio, y evaluando desde la ética las consecuencias de las decisiones institucionales.

e) *Marketing educativo: externo e interno*³

La investigación de expectativas de una comunidad educativa brinda un diagnóstico preciso y realista de algunas necesidades sociales cuyas respuestas debe brindar una institución. La comprensión y el uso de técnicas de marketing desde la escuela requiere una apertura al mejoramiento de los procesos institucionales desde el adentro hacia el afuera. Nuevas herramientas como el marketing interno permiten hoy asegurar con éxito estos procesos.

f) *Ética en las decisiones sobre la comunidad educativa*

La Dirección Por Objetivos y valores

(DPO/DPV) aporta un aire renovado a modelos conductistas y autoritarios del pasado. La ejemplaridad de directivos, docentes y personal no docente es esencial desde la función educativa y formativa de la escuela. La ética en el comportamiento y en los procesos de toma de decisiones por parte de los actores institucionales es la base de una coherencia entre el pensar, el decir y el hacer, y de una evaluación obligatoria del impacto sobre la comunidad educativa.

g) *Elaborar el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y actualizar la propuesta educativa*

Una institución educativa sin proyecto propio carece de identidad y rumbo. El PEI es un instrumento dinámico que debe elaborarse entre todos los miembros de una comunidad educativa. Como afirma Antúnez⁴ (1996), elaborar un PEI requiere motivación, sensibilización y justificación. El desarrollo exitoso de un PEI significa muchas horas de trabajo en equipo, de acompañamiento desde la supervisión, pero sobre todo de compromiso con la tarea. La planificación estratégica es una herramienta valiosa para asistir al desarrollo de un PEI, combinando elementos normativos con estratégicos.

h) *Trabajo en equipo y comunicación del nuevo paradigma institucional*

Frente a la crisis, el trabajo en equipo es la respuesta para encontrar soluciones consensuadas. El verdadero líder directivo es quien promueve el trabajo en equipo, con honestidad, visión compartida, compromiso, paciencia y ejemplaridad, haciendo uso de una comunicación fluida entre todos los clientes internos y externos.

EL SENTIDO DEL GERENCIAMIENTO EN EDUCACIÓN

Presentamos tan sólo algunos requisitos necesarios para lograr la verdadera transformación. Para aquellas instituciones educativas que quieran sobrevivir en este mundo caótico del posmodernismo, dedicamos este ensayo sobre **gerenciamiento institucional educativo**, definido como *el proceso de conducción de una institución educativa por medio del ejercicio de un conjunto de habilidades directivas orientadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar la gestión estratégica de aquellas actividades necesarias para alcanzar eficacia pedagógica, eficiencia administrativa, efectividad comunitaria y trascendencia cultural.*

De esta manera, una institución educativa podrá encontrar nuevas respuestas para su mejor accionar, conservando la premisa de enseñar para formar hombres de bien, estimular la motivación para aprender y preservar desde un ideario los valores humanos, que son los pilares para

construir una mejor educación, pensando en un futuro mejor para nuestros hijos.

EN SÍNTESIS

La crisis en el ámbito educativo ha provocado diferentes reacciones por parte de las instituciones. Algunas han sido visionarias, otras reactivas y algunas desde la negación han recedido en su cometido. Los paradigmas que ayer significaron pautas de supervivencia hoy son reemplazados por otros nuevos que traen una visión diferente de la institución educativa para el siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, ley 24.195, 1993.
2. Sander, Benno, *Gestión educativa en América Latina*, Troquel, Buenos Aires, 1996.
3. Manes, Juan Manuel, *Marketing para instituciones educativas*, Granica, Buenos Aires, 1997.
4. Antúnez, Serafín; Gairin, Joaquín, *La organización escolar*, Graó, Barcelona, 1996.

2 MARKETING Y PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EDUCATIVA: Un acuerdo entre el afuera y el adentro

CÓMO SATISFACER EXPECTATIVAS

Hemos definido al *marketing educativo* como el proceso de investigación de las necesidades sociales tendiente a desarrollar y llevar a cabo proyectos educativos que las satisfagan, produciendo un crecimiento integral del individuo a través del desarrollo de servicios educativos acordes con su valor percibido, disponibles en tiempo y lugar y éticamente promocionadas para lograr el bienestar de los individuos y las organizaciones (Manes¹, 1993).

El sentido social de la educación requiere una aproximación del marketing en forma equilibrada, no mercantilista ni agresiva, tomando como base la investigación de las necesidades de la comunidad educativa para planificar estrategias de satisfacción sustentadas en la calidad y el mejoramiento continuo institucional.

Pero no es sencillo conformar a toda la comunidad educativa, dada la multiplicidad de expectativas que convergen o divergen en relación al servicio global que brinda la institución. También interviene la subjetividad en la valoración del servicio², que se manifiesta en diferentes niveles de satisfacción que van desde la alta conformidad hasta la baja conformi-

dad en relación con el servicio brindado por la institución educativa.

Sin embargo, las investigaciones demuestran que es posible encontrar zonas de coincidencia total, parcial o discrepancia entre las expectativas de los miembros de una comunidad educativa, que sirven de base para realizar un diagnóstico mediante el análisis institucional.

Un *modelo de evaluación de la calidad de servicio*² está basado en la medición de expectativas y percepciones de la realidad de una institución educativa inserta en una determinada comunidad en un momento dado. Esto significa que cada institución educativa es el reflejo de una cultura singular compartida por los miembros de su comunidad educativa. Por consiguiente, la delicada tarea de intervención institucional que permita conocer estadísticamente el grado de satisfacción de padres, alumnos y docentes, tanto como los elementos que componen la cultura, debe ser encarada con sumo cuidado para no generar innecesariamente conflictos en ese delicado equilibrio (inestable) que constituye una institución educativa.

El trabajo de diagnóstico institucional es el resultado de una profunda tarea de investigación que mide tanto cualitativa como cuantitativamente las expectativas; es la base para desarrollar una *planificación*

estratégica. La misma debe conducir a sostener aquellas ventajas distintivas adquiridas y valoradas por la comunidad y a corregir aquellas problemáticas que signifiquen un deterioro de la calidad del servicio educativo.

¿QUÉ ES LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA?

Ezequiel Ander-Egg³ (1993), autor y especialista en planificación, cita un documento de las Naciones Unidas donde se define la *planificación* como “el proceso de elección y selección entre cursos alternativos de acción con vistas a la asignación de escasos recursos, con el fin de obtener objetivos específicos sobre la base de un diagnóstico preliminar que cubre todos los factores relevantes que pueden ser identificados”. Asimismo, cita la definición clásica de planificación propuesta en el Seminario sobre Planeamiento Integral de la Educación (Washington, 1958), que dice que “el planeamiento integral de la educación es un proceso continuo y sistemático en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social, los principios y las técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas, con la participación y el apoyo de la opinión pública, tanto en el campo de las actividades estatales como de las privadas, a fin de garantizar una educación adecuada a la población, con metas y en etapas bien determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades y su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico”.

Definimos a la **planificación estratégica educativa** como el proceso que evalúa las oportunidades y amenazas del afuera, como las fortalezas y las debilidades del adentro, ar-

ticulando una visión, misión, metas y objetivos institucionales acordes con las expectativas educativas de la comunidad, para desarrollar estrategias y tácticas que, en el marco de un plan, se orienten a satisfacer las necesidades de los individuos y de las organizaciones.

Es importante diferenciar, como afirma Ander-Egg³, que “para comprender el contenido, significado y metodología de la planificación estratégica, no hay nada mejor que comenzar con una comparación con la planificación normativa, que ha sido lo que podría llamarse la forma clásica de planificación”. (Fig. 1)

ELEMENTOS DE UNA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

Para desarrollar una planificación estratégica educativa es imprescindible contar con un conjunto de elementos instituidos e información de base de fuentes primarias y secundarias.

Tales ingredientes sustanciales son:

a) Evaluación del entorno

Existen distintas metodologías de análisis del entorno. Una de las más utilizadas es el análisis denominado FODA, que evalúa:

- * las oportunidades y amenazas del afuera por medio de indicadores o fuentes secundarias de información, incluso también las primarias por medio de investigaciones *ad hoc* realizadas en la comunidad amplia.
- * las fortalezas y debilidades del adentro investigando las expectativas y percepciones de la comunidad educativa.

Asimismo es posible evaluar en el adentro la cultura de la institución educa-

PLANIFICACIÓN NORMATIVA	PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA
<ul style="list-style-type: none"> * Básicamente es un problema técnico. * Centrado en la “lógica de la formulación”. * Los planes, programas y proyectos expresan “lo deseable”. * Enfatiza lo tecnocrático, haciendo de la planificación una tecnología que orienta las formas de intervención social. * Importancia del papel de los expertos. * El centro de la planificación es el “diseño” y suele expresarse en un “plan-libro”. * La definición de objetivos resulta del diagnóstico. * Importan las decisiones del sujeto planificador que está “fuera” de la realidad, considerada como objeto planificable. * No tiene en cuenta, de manera significativa, los oponentes, los obstáculos y dificultades que condicionan la factibilidad del plan. * El punto de partida es el “modelo analítico” que explica la situación problema, expresada en un diagnóstico. * El punto de llegada es el modelo “normativo”, que expresa el diseño del “deber ser”. * La dimensión normativa se expresa en un “deber ser”, del que se deriva un esquema riguroso, formalizado y articulado de actuación. 	<ul style="list-style-type: none"> * Básicamente es un problema entre personas. * Centrado en la “lógica de la realización”. * Los planes, programas y proyectos expresan “lo posible”. * Destaca la importancia de la política y la intervención de los diferentes actores sociales. * Importancia de integrar el aporte metodológico de los expertos con las expectativas, intereses, necesidades y problemas de las personas involucradas. * El centro de la planificación es la “dinámica de conducción”; no se cristaliza en un plan, habida cuenta del permanente seguimiento que hace de la coyuntura política, económica y social. * La definición de objetivos resulta del consenso social entre los diferentes actores sociales implicados. * Importa la confluencia de las decisiones de los diferentes actores sociales que, de una u otra forma, están interesados o implicados; el sujeto planificador “está dentro” de la realidad y coexiste con otros “actores” sociales. * Procura conciliar el conflicto y el consenso como dos factores actuantes en los procesos sociales y que condicionan la realización del plan. * El punto de partida es la “situación inicial” que explica la situación problema, expresada en un diagnóstico. * El punto de llegada es la “situación objetivo” que expresa la realización en el tiempo de la “imagen objetivo” que configura el “horizonte utópico”. * La “situación objetivo” se articula con el plano estratégico del “puede ser” y en el plano operacional con la “voluntad de hacer”; no existe un esquema rígido de acción sino una preocupación por la direccionalidad.
<p>Se parte del supuesto de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> * El sistema social puede ser objeto de orientación por parte del planificador. * El sujeto que planifica está “sobre” o “fuera” de la realidad planificada. * El sujeto que planifica tiene el monopolio del plan. * El sujeto planificador tiene capacidad de controlar la realidad planificada. 	<p>Se parte del supuesto de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> * El sistema social está integrado por personas que tienen su propia escala de valores y establecen lo que es conveniente e inconveniente, bueno o malo como objetivo a alcanzar. * El actor que planifica está inserto en y forma parte de la realidad que planifica, coexistiendo con otros actores sociales que, de algún modo, también planifican. * No hay monopolio en la elaboración del plan sino que coexisten varios planes, algunos coincidentes, otros posibles de concertar y algunos en competencia. * Los actores que planifican no controlan por sí solos la realidad planificada.

Fig. 1. Planificación normativa y estratégica.
 (Ander-Egg, E., *Introducción a la planificación*, Lumen, 1995.)

tiva, lo que permite establecer un diagnóstico desde la óptica metodológica del análisis institucional.

b) *Visión*

Es una percepción posible, deseable, realista y creíble del futuro de la institución educativa.

La visión está estrechamente relacionada con el liderazgo directivo pues se sustenta en el desafío, la inspiración y la motivación. Por eso una visión se pierde cuando no se comunica ni se comparte con todos los miembros de la comunidad educativa.

Un líder directivo debe tener claro qué espera de la institución en un año, en cinco o en diez y esa expectativa debe compartirla y consensuarla con su comunidad educativa.

La visión se convierte entonces en una firme creencia y compromiso con el futuro.

c) *Misión*

Es el estado básico de la existencia y los objetivos de una institución educativa.

La misión de una institución educativa se manifiesta en los principios fundacionales, en el ideario, en el lema, en el himno y en todos aquellos elementos que la distinguen y le otorgan identidad propia.

La misión institucional debe ser revisada con el transcurso del tiempo, procurando que responda a las necesidades de la comunidad donde se inserta la institución educativa, que refleje el pensamiento y los valores de los fundadores y conductores de los destinos institucionales y, fundamentalmente, que sea razonable y realista. No hay peor declaración de misión que aquella que sólo queda en la letra.

d) *Metas y objetivos*

Son enunciados cuantificables, con un plazo y un responsable de su cumplimiento. El desarrollo de objetivos debe responder a metas claras y consensuadas. Los objetivos se relacionan con las áreas clave de resultados, por lo tanto, deben ser formulados con precisión para que quienes sean responsables de su cumplimiento se comprometan con los mismos. Éste es el proceso que describe la Dirección Por Objetivos realizado mediante un trabajo en equipo en el que se consensúan los objetivos a alcanzar.

e) *Estrategias y acciones*

La *estrategia* es un método de pensamiento para clasificar y jerarquizar los acontecimientos, con la finalidad de diseñar e implementar procesos institucionales más efectivos. Aquí nos detenemos para analizar esta definición pues, para desarrollar una estrategia, tiene que haber un objetivo a cumplir, un pensamiento creativo que desarrolle un conjunto de ideas que se articulen para alcanzar ese objetivo, un marco de eficiencia que establezca un cumplimiento del objetivo optimizando los recursos con que se cuenta y un compromiso para implementarla por medio de acciones concretas.

El planeamiento estratégico institucional culmina en una estrategia global que abarca tantas estrategias como sea necesario desarrollar. Según Kotler⁴, un plan estratégico de marketing educativo puede componerse de una estrategia académica, una estrategia de desarrollo, una estrategia competitiva, una estrategia de posicionamiento, y una de segmentación de mercado (Capítulo 5).

f) *Organización y sistemas de control*

Es fundamental, como afirma Ander-Egg³, "planificar la planificación", de manera que se institucionalicen espacios

de planificación conjunta entre directivos, coordinadores y docentes.

El trabajo en equipo es la mejor garantía de articulación entre niveles e integración interdisciplinaria, pero tiene el beneficio adicional de la sinergia, es decir, que el resultado del trabajo conjunto es mayor que la suma de los esfuerzos individuales.

Asimismo es esencial el seguimiento y control periódico de lo planificado, con la necesaria flexibilidad que permita repensar acciones concretas frente a las contingencias que se puedan presentar.

La necesidad y la utilidad del desarrollo de una planificación estratégica en las instituciones educativas responden a los nuevos desafíos que plantea la transformación del sistema educativo y constituye una herramienta de gestión institucional que marca un rumbo: el mejoramiento de la calidad en la educación.

EN SÍNTESIS

En la actualidad es creciente el número de instituciones educativas que recono-

cen la necesidad de la planificación estratégica en base a estudios de expectativas de la comunidad educativa.

La complejidad de las relaciones entre los diferentes actores de la educación requiere, frente a este tipo de metodología, consensuar y conciliar sus necesidades en pos de un interés comunitario. La planificación estratégica debe buscar espacios de trabajo conjunto que permitan visualizar el futuro en común, consensuar objetivos y desarrollar estrategias de mejoramiento orientadas a la calidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

1. Manes, Juan Manuel, *Marketing para instituciones educativas*, Ed. Granica, Buenos Aires, 1997.
2. Manes, Juan Manuel, en *CONSUDEC Horizonte Educativo* N° 793, 1996.
3. Ander-Egg, Ezequiel, *La planificación educativa*, Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1993.
4. Kotler, Philip, *Marketing management*, Prentice Hall, Englewood Cliff, 1991.

3 EVALUACIÓN DEL CONTEXTO Y LA ESTRATEGIA COMPETITIVA:

Competir para ser mejores

METODOLOGÍAS PARA LA EVALUACIÓN DEL CONTEXTO

Cuando nos referimos al contexto o entorno en el que se halla inserta una institución educativa, debemos desagregar los distintos componentes que abarcan el *análisis contextual*¹ y evaluar con qué metodologías abordaremos dicho análisis, a saber:

a) *Entorno interno*

Es fundamental realizar un análisis de la comunidad educativa que permita a la institución conocer, con rigor científico, cuál es el diagnóstico de la situación del “adentro”. Para ello, recurrimos a la investigación de las expectativas y satisfacción de los padres, alumnos, docentes y no docentes como una herramienta valiosa para tomar decisiones en forma responsable y no improvisada.

Precisamente, este tipo de análisis es el que permite desarrollar *estrategias de retención de matrícula*, pues indaga detalladamente las *fortalezas y debilidades* de la realidad institucional en un momento dado.

b) *Entorno de mercado o externo*

Una vez analizado el “adentro”, la institución educativa debe evaluar el “afuera” por medio del estudio de la co-

munidad amplia para conocer la realidad en la que se inserta su propuesta.

En este caso, es posible realizar encuestas zonales que permitan descubrir no sólo cuál es el grado de conocimiento de la institución y su oferta educativa en la zona, sino también en qué medida es favorable o desfavorable la imagen que proyecta sobre la comunidad barrial, e incluso, regional. Los resultados de estas investigaciones son la base para el desarrollo de *estrategias de captación de matrícula*.

c) *Entorno competitivo*

El reconocimiento de la existencia de otras instituciones educativas cuya oferta compite con la propia es el primer paso para indagar con mayor profundidad sus propuestas pedagógicas, sus servicios extraprogramáticos, además de los aranceles, el valor de la matrícula, la cantidad de cuotas, la política de descuento por hermanos, las instalaciones e infraestructura y la atención personal y telefónica.

Esto nos permite comparar fortalezas y debilidades de cada oferta competitiva, y encarar, sobre los puntos débiles, estrategias de mejoramiento orientadas a la calidad.

d) *Entorno geográfico*

El público principal que se interesa en nuestro proyecto educativo lo conforman

los padres y los alumnos. Pero ellos, ¿dónde están localizados? ¿Viven cerca o lejos del colegio? Para responder este interrogante, se puede indicar en un mapa de la ciudad o de la zona la ubicación geográfica de la vivienda de cada familia, conformando lo que se denomina el “polígono de influencia”⁵ de la institución educativa. El análisis de este polígono brinda la posibilidad de inferir las principales razones de la influencia zonal o extrazonal de una escuela en sus diferentes niveles.

e) *Análisis de oportunidades y amenazas (macroambiente)*

Las tendencias y los efectos de las oportunidades y las amenazas externas sobre las instituciones educativas adquieren mayor valor en relación con la *actitud proactiva o anticipatoria* de sus directivos, representantes legales o propietarios, y pierden valor frente a actitudes pasivas o reactivas.

En efecto, la anticipación de las trans-

formaciones del sector educativo permite aprovechar las *oportunidades* (p. ej. investigar las expectativas sobre las orientaciones del Polimodal en la comunidad educativa) o prevenir *amenazas* (p. ej. el rechazo al IVA como impuesto a la educación).

Las actitudes *pasivas*, que niegan los cambios, y las *reactivas*, que reaccionan cuando el cambio ya se manifestó, pueden conducir a que el cambio los deje fuera o a llegar tarde para producirlo. Sólo las actitudes *proactivas* son anticipatorias de los cambios.

ANÁLISIS COMPETITIVO DE PORTER

Michael Porter⁴ (1980), profesor de la Universidad de Harvard y docente de estrategia competitiva, sostiene que la evaluación de un sector económico puede ser realizada mediante un modelo que postula las cinco fuerzas competitivas. Estas fuerzas competitivas (Fig. 1), adaptadas al sector educativo privado serían:

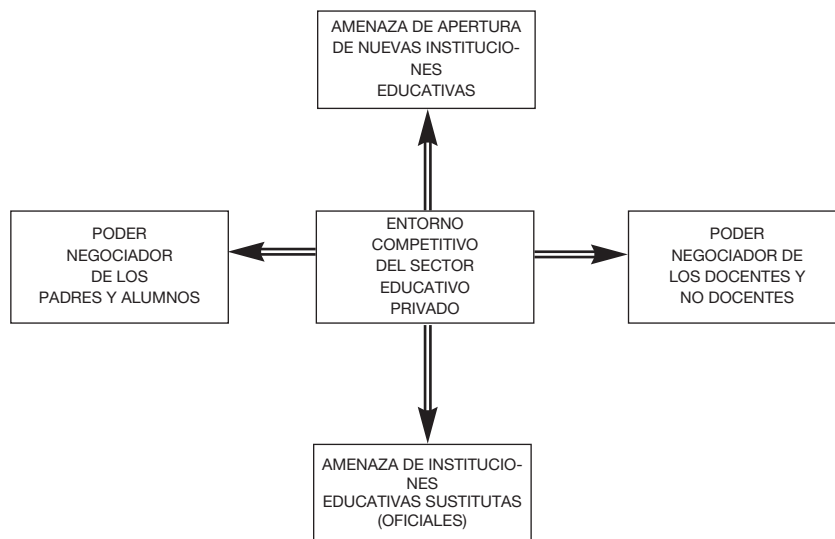


Fig. 1. Las cinco fuerzas competitivas.

(Adaptado de Porter, M., *Estrategia competitiva*, CECSA, México, 1980.)

a) *La competencia entre las instituciones educativas del sector*

El crecimiento de la oferta educativa que se produce con la aparición de instituciones nuevas o aquellas que articulan nuevos niveles y la caída generalizada de la matriculación son la causa de una mayor competencia entre los establecimientos del sector.

Es fundamental analizar, como hemos mencionado precedentemente, el entorno competitivo desde la oferta educativa zonal. Poder evaluar cada aspecto competitivo de sus propuestas, por medio del análisis de fortalezas y debilidades, constituye una buena verificación del estado de la oferta propia en relación al segmento de la población (*target*) al que va dirigida. Es creciente la transformación de las ofertas educativas hacia la articulación de ciclos completos, la coeducación, el mejoramiento en la enseñanza de idiomas extranjeros, la actualización e integración de los servicios de computación con otras áreas curriculares, el límite máximo de veinticinco alumnos por aula, etcétera.

Sin embargo, la importancia de relevar la competencia zonal no se debe transformar en una obsesión o lucha desenfrenada por sumar servicios, pues se corre el peligro de caer en la simple imitación o copia, con el riesgo de imitar aquello que no es relevante para la comunidad o está fuera de la propia estructura de costos. Esto se convierte a menudo en un circuito vicioso más que en un circuito virtuoso. Por ejemplo, ciertas instituciones educativas agregan actividades en forma indiscriminada, generando una sobreoferta de servicios sin repercusión, en lugar de evaluar en su comunidad educativa las necesidades reales.

b) *El poder negociador de los padres y alumnos*

El desequilibrio divergente entre oferta y demanda educativas ha producido la necesidad de muchas instituciones educativas de orientarse al mercado en cuestión. En la actualidad, son pocos los colegios que pueden colocar, como hace algunos años, el cartel que reza NO HAY VACANTES. Según relevamientos propios, en el sector educativo privado, hoy los padres recorren entre cuatro y seis escuelas antes de decidir en cuál inscribir a sus hijos. Esto ha generado un nuevo poder negociador de los padres, que se manifiesta en las entrevistas por medio de la exhaustiva indagación de la propuesta educativa. Una vez ingresados, los alumnos son más sensibles a la aplicación de sanciones severas, cuestionando, frecuentemente con sus padres, la justificación de la sanción disciplinaria impuesta. Los regímenes estrictos de antaño generan actualmente un cariz autoritario que el imaginario social rechaza, pero que algunas instituciones educativas insisten en sostener.

La tendencia a generar espacios participativos de consenso, ya sea a través de uniones de padres o padres delegados por curso y nivel, permite desarrollar un mejor vínculo hogar-escuela que se traduce en un compromiso en los procesos formativos y educativos de los alumnos. Asimismo, los espacios de participación de los alumnos enmarcados en un régimen de convivencia consensuado por los miembros de la comunidad educativa constituyen mecanismos modernos de compromiso y sentido de pertenencia. Como afirma Fernández Enguita³ (1993), “participar es cumplir y, de paso, hacer saber a los hijos que se cumple”.

Sin embargo, persiste por parte de ciertos directivos y docentes el temor a la

invasión de los padres en el ámbito escolar con exigencias permanentes o a la insolencia de los alumnos frente a la imposición de normas disciplinarias. Lo cierto es que cuando se enfrenta a una comunidad de padres o alumnos mediante el autoritarismo o la sinrazón las reacciones no se hacen esperar y en lugar de consensuar es probable que se deba conciliar.

c) *El poder negociador de los docentes y no docentes*

Según Porter⁴ (1980), el poder negociador de los proveedores de un sector de la economía se basa en la concentración o especialización de su oferta. En el ámbito educativo, la masificación de la función docente como un proveedor genérico de servicios educativos ha provocado la degradación de su capacidad negociadora como trabajador. Según fuentes de la UNESCO² (1992), la decadencia de los institutos formadores, la necesidad de buscar un segundo y un tercer empleo, la falta de nuevas vocaciones docentes, han generado, más allá de la politización de las exigencias, un deterioro de la calidad del educador, con carencia de incentivos para perfeccionarse y un bajo compromiso hacia la profesión. Esta realidad, que se manifiesta tanto en el sector público como en el privado, debe ser revertida en aras de romper los círculos viciosos del desencuentro y la falta de diálogo entre autoridades, instituciones y docentes. Como hemos manifestado oportunamente, si en las crisis no se consensúa por medio del diálogo, la crisis ruin es la que gana.

d) *La amenaza del ingreso al sector de nuevas instituciones educativas*

La aparición año tras año de nuevas instituciones o la transformación de algunas existentes, constituye, más allá de la

ampliación de una oferta educativa zonal, una amenaza para la oferta competitiva actual. En algunos casos, las amenazas se concretan al ingresar al sector instituciones que conforman redes educativas y atraen a docentes con mejoras salariales que finalmente no cumplen, o compran colegios que se hallan con dificultades económicas para reciclarlos y relanzarlos agresivamente. Por eso es importante la existencia de entidades intermedias que agrupen y defiendan los intereses sectoriales, que regulen la competencia sana y leal entre instituciones evitando abusos en la utilización de mecanismos promocionales (volantes, pancartas o pasacalles).

e) *La amenaza de los servicios educativos sustitutos*

Finalmente, Porter⁴ (1980) define como fuerza competitiva la amenaza de los servicios sustitutos. En el sector educativo de gestión privada los servicios sustitutos son las escuelas pertenecientes al sector público. En la actualidad, los efectos del desempleo o paro han generado un "efecto cascada" desde la gestión educativa privada a la pública, desbordando en algunos casos el sistema.

Sin embargo, más allá del problema económico, ¿pueden los establecimientos educativos públicos competir con los privados?

De hecho lo hacen, pues existen escuelas públicas que superan los estándares de calidad educativa de las privadas de la zona, constituyendo una verdadera amenaza para su subsistencia.

Esto hace que se mejoren las propuestas, que se encaren nuevos proyectos y que se tienda a desarrollar procesos conducentes a la mejora de la calidad educativa.

COMPETIR PARA SER MEJORES

En la actualidad se vive la economía de mercado, el libre juego de la oferta y la demanda, el triunfo del capitalismo salvaje. En este contexto, teñido frecuentemente de oportunismo y ausencia de sensibilidad social, de individualismo y falta de solidaridad, aparece la escuela como una organización: la institución de la educación. Sin embargo, lejos de encuadrarla como “empresa comercial”, una institución educativa se debe catalogar como una “empresa educativa” eficiente desde la administración pero solidaria, eficaz desde lo pedagógico pero comprensiva, efectiva desde lo comunitario pero tolerante y sobre todo trascendente desde lo cultural, en la que se promueven y practican los valores humanos. Una institución preocupada por la investigación de las necesidades de su comunidad educativa y su entorno, para desarrollar servicios educativos de calidad, para competir sana y lealmente, para ser superiores y aportar mejores personas a nuestra sociedad.

EN SÍNTESIS

La evaluación del contexto implica un análisis a conciencia de factores internos y externos que influyen sobre el desempeño de una institución educativa. La importancia de una minuciosa evaluación del entorno basada en la investigación constituye la herramienta apta para construir una planificación estratégica en la educación.

BIBLIOGRAFÍA

1. Manes, Juan Manuel en CONSUDEC *Horizonte Educativo* N° 813, 1997.
2. CEPAL-UNESCO: OREALC, *Educación y conocimiento: Ejes de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.
3. Fernández Enguita, *La profesión docente y la comunidad escolar*, Ed. Morata, Madrid, 1993.
4. Porter, Michael, *Estrategia competitiva*, Ed. CECSA, México, 1982.
5. Manes, Juan Manuel, *Marketing para instituciones educativas*, Granica, Buenos Aires, 1997.

4 PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EDUCATIVA: Claves para una implementación exitosa

EL CONTRASENTIDO EN LA PLANIFICACIÓN

En la actualidad, la planificación estratégica representa un contrasentido en la mayoría de las escuelas. Esta situación se evidencia en la actitud práctica en lo que respecta a la utilización de la *planificación normativa* y la actitud teórica –incluso de desconocimiento– en lo que respecta a la *planificación estratégica*¹.

Sin embargo, la planificación es considerada como una tarea institucional del docente y sobre todo del directivo.

Pero, ¿por qué la planificación estratégica está tan poco difundida?

En general, si bien se habla de estrategias pedagógicas, de enfoque, de resolución de conflictos, las instituciones educativas no están acostumbradas a pensar estratégicamente. Esto tiene que ver más con un paradigma que considera que el “afuera”, como afirma López Quintás² (1988), citando a Ortega y Gasset, es “una realidad distinta de nosotros, siempre distante y extraña”.

Por otra parte, este paradigma del “adentro”, es vivenciado en algunos casos desde un falso paternalismo que desvincula al docente de ciertas responsabilidades, como la retención de alumnos. Y dentro de las nuevas funciones del directivo se en-

cuentran aquellas responsabilidades vinculadas con la gestión institucional.

En la actualidad, la planificación estratégica debe asumir un papel protagónico, pues se ha demostrado que las instituciones educativas que la ponen en práctica son:

a) *Las que satisfacen mejor las necesidades de su comunidad educativa*

Pues sólo desde una investigación formal sobre expectativas de la comunidad educativa se pueden desarrollar estrategias concretas para su satisfacción en el marco de una planificación institucional.

b) *Las más recomendadas por la calidad de sus servicios*

El factor recomendación constituye la herramienta promocional más valiosa a la hora de la elección de un colegio. Pero sólo se recomienda positiva y espontáneamente aquello que cumple o supera las expectativas del padre y del alumno³.

c) *Las que obtienen estabilidad y crecimiento en base a objetivos realistas en una planificación*

Pensar en crecer significa analizar las tendencias. No es posible pensar en crecer desde expresiones de deseo, sobre todo cuando se arrastra una tendencia de desgranamiento creciente año tras año.

Establecer objetivos de crecimiento significa analizar el mercado educativo, las macro y microtendencias, la oferta y demanda educativas y la evolución de la matrícula propia de los últimos años.

d) *Las que utilizan sus recursos con mayor eficiencia*

Hoy el secreto de la supervivencia de las instituciones educativas reside en la administración estratégica de los recursos: dimensiones de la planta funcional, capacidad ociosa, control de costos y, principalmente, seguimiento de deudores morosos y "autobecados".

e) *Las mejor preparadas para enfrentar contingencias*

La *planificación contingente* forma parte de la estratégica, adjudicando una probabilidad de ocurrencia de sucesos que pueden afectar a la institución educativa.

f) *Las que aceptan sus debilidades como desafíos y sus fortalezas como ventajas*

El reconocer las debilidades para generar estrategias de mejoramiento continuo significa transformarlas en fortalezas institucionales.

La planificación estratégica constituye una de las herramientas esenciales de la gestión directiva moderna.

Sin embargo existe, como hemos mencionado, desconocimiento o resistencia a incorporar esta nueva forma de planificación.

¿PLANIFICAR ESTRATEGIAS O IMPROVISAR?

Después de algunos años de recorrer instituciones educativas, se han detectado diversas causas que denotan una resistencia a ingresar al nuevo mundo de la plani-

ficación estratégica. Las principales causas para no planificar son:

a) *Se resiste la idea de evaluar el "afuera" y relacionarlo con el "adentro" en el marco de una planificación*

En realidad muchas instituciones educativas han trabajado durante años sin planificación. Pero en la actualidad la ausencia de planificación estratégica puede significar andar sin rumbo, con el peligro de caer en situaciones inesperadas no consideradas que pueden destruir aquello que llevó muchos años de trabajo y esfuerzo construir.

La cultura institucional constituye un indicador estratégico de evolución o involución en la relación "adentro-afuera".

Asimismo, los tiempos institucionales deben ser contemplados cuando se introduce la planificación estratégica, pues forman parte del proceso de planificación.

Debe comprenderse que existieron, ayer y siempre, escuelas que alcanzaron el crecimiento institucional sin haber desarrollado nunca una planificación estratégica. Lo importante es determinar si estas instituciones que tienen o han tenido éxito podrían obtener aun mejores resultados, ser menos vulnerables a la competencia y más capaces de aprovechar las oportunidades que se les presentan si desarrollaran una planificación estratégica.

Sin embargo, unas pocas instituciones podrán sobrevivir en el futuro caótico si les falta una planificación estratégica.

b) *Se confunde planificación estratégica con acciones aisladas sin resultados*

Sin un real conocimiento de las ventajas y las limitaciones de la planificación estratégica se corre el peligro de llevar a la práctica acciones aisladas que no generen los resultados esperados o que éstos sean inciertos.

Lamentablemente, algunas instituciones educativas que han intentado desarrollar una planificación estratégica sin tener un buen y completo conocimiento de su entorno han fracasado y por lo tanto han abandonado el proceso.

c) Falta de práctica entre los directivos en el ejercicio de la planificación estratégica

Los directivos y las principales autoridades de una escuela deben estar convencidos de que la planificación estratégica es una tarea participativa y decisiva, en la que se manifiestan plenamente el compromiso y la comunicación.

Además, debe existir acuerdo en los niveles de conducción, pues es difícil que se comprenda que este esfuerzo pueda ser productivo, o que no se consiga el apoyo de todo el personal siendo que, en última instancia, es el que debe poner en práctica el plan.

d) Creer que la planificación estratégica es futurología

Cuando se cree que la planificación estratégica es futurología, algo que está más allá de las facultades humanas, la dirección llega a la conclusión de que la tarea de planificar no tiene sentido ni justifica el esfuerzo dedicado al proceso.

Sin embargo, la planificación efectiva no depende de predicciones mágicas. Pronosticar es lo más difícil, pero es precisamente en este aspecto que un plan cuidadosamente pensado se pone a prueba. En este caso, es importante integrar la planificación contingente, como factor determinante para poder prepararse para lo posible pero inesperado.

e) El desarrollo de planes muy rígidos o muy extensos

Si la dirección no entiende que el

propósito de un plan es proporcionar un esquema práctico de trabajo, el producto final del esfuerzo de planificación estará seguramente preparado de una forma poco útil para la toma de decisiones diarias.

En consecuencia, un plan no debe ser necesariamente un documento largo y formal, una especie de mamotreto que al final se archiva, al que rara vez se consulta, nunca se pone al día y se considera anticuado poco tiempo después de su preparación.

NUEVOS HORIZONTES DE LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EDUCATIVA

A partir del concepto de planificación estratégica se produce una ruptura con el “edificio clásico de la planificación” (Rovere⁴, 1992) (Fig. 1).

En tal sentido, como afirma Matus⁵ (1972), “parecía que hasta entonces el verbo planificar sólo se podía conjugar en primera persona”. En rigor, la planificación ha sido tradicionalmente una tarea solitaria e individualista, pero en la actualidad es necesario el trabajo en equipo en el que directivos y docentes definen espacios institucionales para la tarea conjunta y sinérgica de planificación estratégica.

En general, como hemos mencionado, se manifiesta resistencia a planificar estratégicamente, ya sea por desconocimiento o por oposición o por temor a escuchar las opiniones del afuera, es decir, de los padres y alumnos que componen una comunidad educativa.

En relación al prejuicio reduccionista de lo estratégico, la planificación estratégica es un mecanismo de mejoramiento continuo hacia la calidad educativa y de vida

“RUPTURAS” DE LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

YO Y EL SISTEMA	—————➔	NOSOTROS Y LOS OTROS
RESISTENCIA MECÁNICA	—————➔	OPOSICIÓN
SUJETO-OBJETO	—————➔	SUJETO-SUJETO
RECURSOS ECONÓMICOS	—————➔	RECURSOS DE PODER
PODER CONCENTRADO	—————➔	PODER FRAGMENTADO
TIEMPO DISCONTINUO	—————➔	ARTICULACIÓN HISTORIA-PLAN
HACER PLANES	—————➔	PROCESO DE PLANIFICACIÓN
FUTUROLOGÍA	—————➔	REVALORACIÓN DEL PRESENTE
PLANIFICADORES	—————➔	DECISORES
ADENTRO-AFUERA	—————➔	AFUERA-ADENTRO

REARTICULACIONES

CÁLCULO QUE PRECEDE Y PRESIDE LA ACCIÓN
 ARTICULACIÓN ENTRE CONOCIMIENTO Y ACCIÓN
 PLANIFICA QUIEN GOBIERNA (política o institucionalmente)

Fig. 1. Planificación estratégica: rupturas y rearticulaciones.

(Fuente: Mario Rovere, “Aportes para una metodología de planificación estratégica de recursos humanos”, en *Educación Médica y Salud*, vol. 26 N° 2, 1992.)

y, en educación, distingue el aspecto social como principio de su metodología, desde la relación sujeto-sujeto, pues como afirma López Quintás⁶, “si el otro, al sentirse tratado formalmente como un obstáculo y en la misma medida ‘objetivizado’, responde de modo semejante, se establece una aniquiladora dialéctica de objetivización, que está en la base de la avidez destructiva que inspira las guerras. Si por el contrario, a quien lo reduce a condición de obstáculo el otro responde como prójimo, con actitud colaboradora, lo sitúa en una posición muy comprometida y desairada, por cuanto denuncia serenamente su actitud destructiva”.

En cuanto a los recursos, en la planificación estratégica, sostiene Rovere⁴, se de-

ben considerar recursos de poder no cuantificables como el conocimiento, la capacidad organizacional, la influencia, la capacidad de convocatoria, etcétera, lo que brinda otra dimensión de análisis del significado de evaluar la micropolítica de la escuela (Ball⁷, 1987).

Desde la variable tiempo, es importante reconstruir la historia institucional en el proceso de planificación, pues no es posible aislarse del clima institucional que ha imperado durante muchos años. Quizá, si se quiere modificar, habrá que estudiar la cultura propia en el marco de un *análisis institucional* que permita detectar todos los componentes culturales que gobiernan el comportamiento de los miembros de la institución educativa.

Finalmente, el proceso de planificación estratégica adquirirá su verdadero valor cuando quede institucionalizado, y signifique un trabajo en equipo interactivo entre directivos y docentes en el que se articula el pasado, se revaloriza el presente y se proyecta el futuro, pero fundamentalmente se analizan el “afuera” y el “adentro” para alcanzar la mejor inserción de la institución en la comunidad desde la calidad educativa.

EN SÍNTESIS

Todos los elementos de la planificación estratégica son importantes, pero la efectividad de la misma depende en gran medida de la aptitud y actitud del equipo planificador. En este sentido, el comportamiento de las instituciones educativas respecto de la planificación estratégica debe ser instituyente para que permita alcanzar una rutina del equipo directivo en este sentido.

BIBLIOGRAFÍA

1. Manes, Juan Manuel, “Marketing y planificación estratégica”, en CONSUDEC *Horizonte Educativo*, N° 809, 1997.
2. López Quintás, Alfonso, *Cómo lograr una formación integral*, Ed. San Pablo, Buenos Aires, 1996.
3. Manes, Juan Manuel, *Marketing para instituciones educativas*, Ed. Granica, Buenos Aires, 1997.
4. Rovere, Mario, *Planificación estratégica de recursos humanos en salud*, OPS-OMS, Washington, 1993.
5. Matus, Carlos, *Estrategia y plan*, 10ª Edición, Siglo Veintiuno Editores, México, 1993.
6. López Quintás, Alfonso, *Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre*, Narcea Ediciones, Madrid, 1988.
7. Ball, Stephen, *La micropolítica de la escuela*, Paidós, Barcelona, 1989.

5 CÓMO CREAR E IMPLEMENTAR UN PLAN DE MARKETING¹

LA NECESIDAD DE PLANIFICAR

A partir de los fundamentos de marketing para instituciones educativas, es esencial desarrollar una planificación anual respectiva que permita, además de generar nuevas matriculaciones, mejorar la posición competitiva de la institución en los diferentes mercados.

Cada año surgen nuevas organizaciones educativas, es decir, nuevos competidores, tal vez con diferentes discursos, pero siempre con un mismo objetivo: ganar mercado.

Si bien la planificación curricular es una parte tradicional de las instituciones educativas, no lo es la planificación comercial. También es cierto que muchas organizaciones educativas han sobrevivido sin realizar planes de marketing. Pero, ¿hasta cuándo podrán resistir, sin planificar, una competencia cada año más fuerte, frente a un mercado que no crece? Aunque se tratara de una organización no lucrativa, el marketing le permitiría llegar mejor al mercado que le interesa y obtener los fondos necesarios para su desempeño.

Como vemos, la necesidad de planificar las diferentes estrategias hacia los diferentes mercados, tiene un papel protagónico ante las dificultades actuales que

atravesan la mayoría de las instituciones educativas.

EL ARTE DE PLANIFICAR

Desarrollar un Plan de Marketing significa poder implementarlo con éxito. Los resultados emergentes de este tipo de planificación se vinculan estrechamente con los objetivos planteados para el año en curso o período lectivo.

La planificación estratégica

Según Kotler² (1991), se entiende por *planificación estratégica* al proceso de desarrollo y mantenimiento de un proyecto que vincule las metas y habilidades institucionales con las oportunidades cambiantes del mercado. Esto depende del desarrollo de una clara misión institucional, que sustente metas y objetivos, y una apropiada implementación.

El mismo autor recomienda seguir los siguientes pasos de un Plan de Marketing orientado a instituciones educativas:

Paso 1. Análisis contextual

Hay tres preguntas que deben responderse:

¿Cuáles son las tendencias principales en el entorno o contexto?

¿Cuáles son los efectos de dichas tendencias para la institución?

¿Cuáles son las oportunidades y amenazas más destacadas?

Cada una de estas preguntas debe ser examinada para cada uno de los entornos principales de la institución:

- * entorno interno
- * entorno de mercado
- * entorno competitivo
- * entorno público
- * análisis de oportunidades y amenazas (macroambiente).

Paso 2. Análisis de recursos

La institución debe identificar los recursos que tiene, con sus debilidades y sus fortalezas en:

- * personal
- * fondos
- * instalaciones y facilidades
- * sistema
- * análisis de fortalezas y debilidades (microambiente).

Paso 3. Formulación de metas

Los análisis de entornos y de recursos aportan los antecedentes e información para definir:

- * *Misión / ideario*
 - ¿Cuál es nuestro propósito?
 - ¿Quién es el cliente?
 - ¿Cuál es el valor agregado al cliente?
 - ¿Cómo debería ser nuestro propósito?

(Ej: Somos una institución educativa tradicional dentro de nuestra comunidad.)

* *Metas*

Son los propósitos que debe enfatizar cada institución.

Paso 4. Formulación de estrategias

El planeamiento estratégico culmina en una estrategia global para la institución.

* *Estrategia académica*

Incluye decisiones sobre programas actuales, ya sea para mantenerlos, elaborar otros nuevos o abandonarlos.

(Ej: Actualizar el programa de idiomas con el intercambio.)

* *Estrategia de oportunidad de servicios/mercados*

Identifica nuevos programas como oportunidades de mercado.

(Ej: Desarrollar un programa de Business College para alumnos de cursos superiores.)

* *Estrategia competitiva*

Las instituciones no pueden ignorar a su competencia.

(Ej: ¿Cuáles son los tres colegios principales que implican competencia?)

* *Estrategia de posicionamiento*

Descripción de cómo una persona o grupo percibe a la institución en relación a otras instituciones.

(Ej: De acuerdo con un estudio de imagen y posicionamiento, padres y alumnos nos perciben como caros pero con alta calidad de servicios educativos integrales.)

* *Estrategia de mercados objetivo*

El mercado es el conjunto de personas que tienen un interés actual y potencial en el producto o servicio y la capacidad de pagarlo.

(Ej: Programa de padrinazgo de ex alumnos con alumnos.)

Paso 5. Diseño de organización

Para llevar a cabo sus estrategias, la institución debe tener:

- * estructura (presencia física, infraestructura y equipamiento)
- * gente (personas)
- * cultura institucional (procesos).

Paso 6. Diseño de sistema

Desarrollar un sistema formal de planificación que abarque:

- * planeamiento
- * ejecución
- * control.

FORMATO DEL PLAN DE MARKETING

Un plan de marketing debería contener, siguiendo a Kotler², las siguientes secciones principales:

I. Resumen ejecutivo

El documento debería comenzar con un resumen de los objetivos principales y recomendaciones presentadas en el plan.

II. Análisis de situación

La primera sección del plan es el análisis de situación; en ella se describen los principales elementos que afectan la operación.

- * Antecedentes de los años pasados.
- * Pronóstico de nuevas matriculaciones.
- * Oportunidades y amenazas.
- * Fortalezas y debilidades.

III. Metas y objetivos

La sección de análisis de situación

describe dónde está posicionada la institución y su futuro, si no se realizan cambios.

Deberán fijarse metas y objetivos específicos.

IV. Estrategia de marketing

Consiste en un conjunto coordinado de decisiones sobre:

- * *mercados objetivo*: identificar los mercados más atractivos y potenciales (ej.: segmentación de mercado);
- * *marketing mix*: se debe planear una mezcla estratégica de marketing que responda a preguntas básicas, como por ejemplo, ¿recurso a medios masivos o al correo directo para contactar a los ex alumnos?;
- * *inversiones en marketing*: la estrategia de marketing requiere tomar decisiones sobre el nivel de inversión para captar alumnos; habitualmente se necesita incrementar el presupuesto. Dicha inversión se justifica hasta el nivel que implique más alumnos matriculados. Sin embargo, si existe competencia, la institución podría descubrir a lo largo del tiempo que debe invertir más dinero por alumno inscripto.

V. Programas de acción

Cada elemento de estrategia debe traducirse en acciones apropiadas.

VI. Presupuestos

Los objetivos, estrategias y acciones planeadas forman la base necesaria para la preparación del presupuesto. Para las instituciones y programas debe coincidir con ganancias y gastos.

El presupuesto es esencialmente una proyección de ganancias y pérdidas. Por el lado de las ganancias muestra las matrículas esperadas, y por el lado de los gastos muestra los costos de proveer los servicios, así como los que insumen el marketing y la administración. La diferencia será la ganancia o pérdida proyectada. El presupuesto revisado se podrá aprobar o modificar.

VII. Controles

La última sección describe los controles que serán utilizados para verificar el progreso del plan. Se podrán realizar controles periódicos con revisión de objetivos y presupuesto.

EN SÍNTESIS

Las instituciones educativas tienen sistemas de planeamiento de varios grados de sofis-

ticación, desde sistemas de presupuesto simple hasta sistemas de planeamiento formal a largo plazo. Aunque muchos directores a menudo resisten el planeamiento formal, el mismo puede contribuir a la efectividad institucional.

El planeamiento estratégico y táctico que conforma un Plan de Marketing no debe ser un extenso documento descriptivo; debe ser una guía práctica de trabajo que esté siempre cerca del directivo o administrador. Su uso activo dará lugar a una correcta implementación de lo planificado, pero su olvido en el cajón de un escritorio o su uso indebido sólo generarán resultados inciertos e improvisados.

BIBLIOGRAFÍA

1. Manes, Juan Manuel, publicado en *Marketing para instituciones educativas*, Ed. Gránica, Buenos Aires, 1997.
2. Kotler, Philip, *Marketing management*, Prentice Hall, Englewood Cliff, 1991.

6 ADMINISTRACIÓN DE PROCESOS DE CAMBIO: Un problema de paradigmas

¿QUÉ SON LOS PARADIGMAS?

Los paradigmas son un conjunto de reglas o disposiciones (escritas o no) que establecen o definen límites, e indican cómo comportarse dentro de esos límites para tener éxito (Barker¹, 1992).

Dentro de este marco conceptual, las instituciones educativas tienen un sinnúmero de reglas y disposiciones: principios fundacionales, ideario, reglamento interno, reglamento de disciplina, reglamento de deportes, etcétera, que establecen límites y marcan pautas.

Pero en ciertos casos algunas de esas reglas, que pasan a ser tradición institucional, se vuelven obsoletas y se transforman en verdaderos corsés que asfixian a padres, alumnos y docentes.

¿Por qué sucede esto?

Porque existen *cambios paradigmáticos* que tienen que ver con las personas, las normas, la sociedad y el mundo. Sin embargo, algunas instituciones han quedado atrapadas en su antiguo paradigma. Por ejemplo, a principios del siglo xx la educación escolar contemplaba al castigo corporal como la base de la disciplina (“la letra con sangre entra”) y mandar al alumno al rincón del aula arrodillado sobre granos de maíz era una práctica tan común como la vara del maestro en la punta de los dedos.

Este ejemplo extremo nos hace reflexionar que las cosas han cambiado y que para bien o para mal el paradigma actual es otro.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PARADIGMAS

En su obra, Barker¹ (1992) afirma que para poder ingresar al siglo XXI, toda organización con o sin ánimo de lucro debe cumplir tres requisitos clave:

a) *Anticipación*

Significa ser proactivo en lugar de reactivo o pasivo. Los cambios devienen cada vez a mayor velocidad, por lo cual no alcanza con reaccionar frente a ellos; hoy hay que anticipárseles.

b) *Innovación*

Significa ser creativo. La creatividad es un requisito del docente; la innovación en lo procedimental genera cambios en lo actitudinal.

c) *Excelencia*

Significa ser obsesivo con la calidad. Tomar en cuenta la satisfacción del cliente –padres y alumnos– y superar sus expectativas.

Las nuevas funciones del directivo de una institución educativa deben encontrar su sitio en este nuevo paradigma, complejo y desafiante por los cambios que contiene. Aquellos que no comprendan la dimensión de los cambios que se avecinan, probablemente no tendrán tiempo para reaccionar y el cambio los pase por encima. Por ejemplo: la computación es una herramienta que en la actualidad todo directivo debería conocer, pero sólo algunos manejan eficientemente una PC, mientras que sus alumnos ya “navegan” por Internet.

Veamos entonces las principales características de los paradigmas definidas por Barker¹ (1992):

a) *Los paradigmas son comunes*

Existen en nuestra vida cotidiana paradigmas que manejan nuestro comportamiento. Por ejemplo, un paradigma indica que los recreos son de cinco minutos por cada hora cátedra; sin embargo, hay instituciones que no tienen recreos y hay otras con recreos largos.

b) *Los paradigmas son funcionales*

Nos ayudan a distinguir los datos importantes de los que no lo son. Por ejemplo, un niño a quien le resulta difícil andar en bicicleta hasta que lo aprende por ensayo y error.

En realidad lo aprendido es el paradigma de andar en bicicleta; ya no lo olvidará.

c) *El efecto paradigma invierte la acción entre ver y creer*

En la docencia la visualización de un concepto abstracto hace difícil su comprensión. Por ejemplo, un teorema se hace creíble sólo a partir de su demostración.

d) *Siempre hay más de una respuesta correcta*

Los paradigmas nos permiten ver el mundo desde diferentes ángulos y con los mismos resultados.

Por ejemplo, la división A tiene un docente diferente a la B, sin embargo los alumnos llegan al mismo nivel de aprendizaje.

e) *Los paradigmas estrictamente conservadores pueden llevar a la parálisis paradigmática*

En efecto, la parálisis paradigmática es una enfermedad mortal de certeza por la que algunas instituciones educativas han sucumbido. En la mayoría de los casos está vinculada a la negación de los cambios; esta actitud pasiva o “dinosáurica” es letal.

f) *La flexibilidad paradigmática es la mejor estrategia en tiempos turbulentos*

La flexibilidad paradigmática es lo opuesto a la parálisis paradigmática y, como afirma Barker, es sinónimo de una actitud proactiva o anticipatoria. Por ejemplo, un directivo podría preguntarse: ¿Qué cambio es imposible de hacer en la educación pero que si fuera posible revolucionaría el sistema?

g) *Los seres humanos pueden elegir el cambio de sus paradigmas*

Es posible visualizar nuevos paradigmas, enfrentar y arriesgar cambios que pueden ser nuevas respuestas a viejos problemas. Por ejemplo, redactar un nuevo reglamento de convivencia donde se suprime la campana del recreo en el nivel medio.

Un valioso aporte en este campo lo ha hecho Sander² (1992), con su *paradigma multidimensional de administración de la educación*, constituido por cuatro dimensiones dialécticamente articuladas: *dimensión eco-*

nómica, dimensión pedagógica, dimensión política y dimensión cultural. A cada dimensión corresponde su respectivo criterio de desempeño administrativo: *eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia*.

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y EL CAMBIO

En los últimos años se ha producido un profundo cambio en el ámbito educativo, que ya hemos analizado: alto crecimiento de la oferta educativa de gestión privada, descenso en la matriculación, efecto cascada desde la gestión privada a la pública, morosidad creciente en el pago de aranceles y “autobecas”, aumento de los costos fijos, sinceramiento impositivo, conflictos docentes, Ley Federal de Educación, entre los principales acontecimientos.

Todos estos cambios de paradigmas o reglas de juego significan verdaderas transformaciones; por lo tanto, es imprescindible desarrollar estrategias para enfrentarlas exitosamente.

Pero, ¿cómo es posible hacer entender la necesidad del cambio a todos los miembros de la institución educativa?

Comprometiéndose y comprometiéndolos con la transformación, dado que visualizar el nuevo paradigma obliga a compartir esa visión con el cuerpo docente y no docente desde una posición de auténtico liderazgo efectivo, definido por Kotter³ (1988) como el proceso de conducir a un grupo de personas en determinada dirección por medios no coercitivos. Sin liderazgo del cambio, el cambio es una mera fantasía (Manes⁵, 1995).

Las nuevas funciones del directivo se relacionan con los nuevos paradigmas y el liderazgo del cambio.

El factor de mayor *resistencia al cambio* lo constituye el miedo a lo desconocido. Las personas son estructuradas en sus paradigmas y esto les brinda seguridad en todo sentido. Hablar de nuevas reglas puede generar temores de pérdida de la seguridad ganada.

Sin embargo, existen otros factores de resistencia al cambio como son las amenazas al poder y la posición, la desconfianza, la desinformación, el posible fracaso, perder los espacios de poder, entre otros.

Por ejemplo, que los directivos deban aprender herramientas de gerenciamiento o marketing educativo para hacer más efectivo el desempeño de su nivel y a la vez el institucional.

El cambio es algo que debe ser gradual, pero ajustado a los tiempos del afuera. La lentitud en las decisiones puede significar la pérdida de oportunidades, que para una institución educativa tal vez no vuelvan nunca más.

¿POR QUÉ SURGE EL CAMBIO?

El cambio es un fenómeno natural evolutivo que se manifiesta en toda institución debido a situaciones de transformación del entorno. Existe un conjunto de fuerzas internas y externas que empujan o promueven el cambio en una institución educativa.

La extensión de los factores influyentes que crean la necesidad de cambio dentro de una organización se resume claramente en el concepto de *ambiente operativo* (Stewart⁴, 1995).

Existen factores en el “afuera” que tienen influencia sobre las instituciones, afectando su supervivencia y crecimiento. Pueden denominarse las *fuerzas externas*

del cambio. Para analizar estas fuerzas se puede aplicar el análisis STEP que evalúa el entorno externo (Stewart⁴, 1991):

a) *Social*

Por medio del análisis social la institución educativa evalúa las características demográficas como edad promedio de la población, tasas de nacimiento, niveles de alfabetización, evolución de los estratos sociales, costumbres, normas y expectativas sociales como vivienda, nivel de vida, salud, justicia, seguridad y relaciones en la comunidad.

b) *Tecnológico*

En este campo se evalúan las nuevas tecnologías en general y en particular aquellas que pueden aplicarse al servicio de la educación, como el desarrollo de la informática y las redes interactivas (Internet).

c) *Económico*

Desde la perspectiva de las variables de la macroeconomía es importante seguir la evolución de los indicadores como las tasas de interés, el cambio, las políticas fiscales y las variables del mercado laboral. Desde la microeconomía una institución educativa debe evaluar la oferta y demanda educativas, los competidores, los costos de matriculación, los niveles de deudores morosos y de "autobecados", la cantidad de cuotas, el flujo de fondos institucionales, la política de remuneraciones, etcétera.

d) *Político*

El entorno político general y particular afecta la vida institucional. Desde las leyes nacionales como la Ley Federal de Educación, la normativa vigente en cada realidad provincial, las resoluciones y ordenanzas, los acuerdos sindicales y de

grupos de interés, todos son factores de peso que presionan el cambio en las instituciones educativas.

La supervivencia de las instituciones frente al ambiente operativo requiere una análisis concienzudo para comprender desprejuiciadamente qué está pasando y generar respuestas específicas que les permitan cambiar a tiempo.

El tiempo de respuesta frente a los cambios externos dependerá de la cultura y el ambiente del "adentro", que producen *fuerzas internas*. Estas fuerzas pueden ser evaluadas mediante el análisis PONER, que se compone de :

a) *Personal clave*

Hemos mencionado que sin liderazgo el cambio es una mera fantasía⁵; por consiguiente, el liderazgo directivo transformacional es vital en este tipo de procesos en las instituciones educativas.

b) *Organización sindical*

La capacidad de sindicalización de docentes, padres o alumnos es una característica singular de las instituciones educativas. Por lo tanto, impulsar cambios en este delicado equilibrio inestable de inter-subjetividades requiere un fuerte manejo político de las interrelaciones dentro de la comunidad educativa.

c) *Niveles de rendimiento*

Los cambios producen modificaciones en los niveles de rendimiento debido a las nuevas condiciones de trabajo, el estado de la moral del personal y los beneficios percibidos en la transformación. Es esencial la comunicación persuasiva del nuevo estadio a alcanzar después del proceso de cambio en términos de ventajas y beneficios para el personal de la institución educativa.

d) *Entusiasmo y motivación*

La credibilidad en la propuesta de cambio generada por la confianza depositada en un verdadero líder transformacional conduce al sentido de pertenencia, a la motivación y al entusiasmo necesarios para alcanzar los objetivos de transformación.

e) *Relaciones entre grupos e individuos*

La comunicación y articulación inter-niveles e intraniveles determinan el tipo de relaciones entre los miembros de la institución, constituyendo una fuerza interna para lograr implementar exitosamente los procesos de cambio.

ETAPAS PARA PRODUCIR UN CAMBIO PLANIFICADO

Schein⁶ (1972), en su modelo de cambio planificado sostiene que las organizaciones deben lograr continuamente “*adaptación externa e integración interna*” y define un conjunto de etapas, a saber:

Etapas 1. Descongelamiento: la creación de una motivación para cambiar

En todo proceso de cambio el individuo se debe sentir motivado a abandonar conductas o actitudes ya formadas.

Para ello, los miembros de la institución educativa deben sentirse comprometidos hacia el cambio en forma abierta y desestructurada, siempre que existan beneficios percibidos y garantías psicológicas en la transformación.

Etapas 2. El cambio: desarrollo de nuevas actitudes

Para generar una motivación para el cambio se debe preparar a la persona para que confronte nuevos conceptos o for-

mas de ver la información como redefinición cognoscitiva. Conseguir esto, implica reeducar a los miembros de la institución por medio de líderes, mentores o personas con quienes se identifiquen y de quienes puedan aprender los nuevos procesos.

Etapas 3. Recongelamiento: estabilización de los cambios

Para garantizar la estabilidad de cualquier cambio se requiere que se dé atención especial a la integración de nuevas respuestas. Por lo tanto, los miembros de la institución educativa deberán probar los beneficios de sus nuevas actitudes y cotejar si responden a su personalidad para lograr una integración adecuada. Además, las personas deben tener la oportunidad de establecer si otras personas a quienes consideran importantes aceptan y confirman las nuevas actitudes.

Como corolario, Schein⁶ (1972) afirma que existen varios supuestos que deben tomarse en consideración:

1. Cualquier cambio en el proceso implica no sólo aprender algo nuevo sino *olvidarse* de algo que ya está muy integrado en la personalidad y en las relaciones sociales del individuo.
2. Ningún cambio se logra a menos que haya motivación suficiente para que se opere. Si la motivación no existe, inducirla puede ser una de las mayores dificultades en cualquier proceso de cambio.
3. Los cambios organizacionales, es decir, las nuevas estructuras, procesos, sistemas de incentivos, etcétera, ocurren sólo gracias a cambios que se operan en miembros clave de la organización; por lo tanto, el cambio orga-

nizacional siempre está mediatizado por los cambios individuales.

4. La mayoría de los cambios que se operan en una persona adulta implican cambios de actitud, valores e imágenes que la gente tiene de sí misma; el abandono del tipo de respuestas que la persona está acostumbrada a dar en estas cuestiones es, al principio, *inhierentemente* doloroso y amenazante.
5. El cambio es un ciclo de etapas múltiples muy parecido al ciclo de adaptación; y todas las etapas deben ser negociadas en alguna forma antes de que se pueda decir que un determinado cambio se ha dado.

Los procesos de cambio en las instituciones educativas son realidades insoslayables, que tarde o temprano avanzan produciendo transformaciones a distintos tiempos institucionales, venciendo todo tipo de resistencias y promoviendo nuevas culturas que, como el ave fénix, surgen radiantes de su pasado.

EN SÍNTESIS

Hemos mencionado que los nuevos paradigmas en la educación significan auténticos desafíos para las instituciones educativas. Éstas pueden interpretar el cambio como una oportunidad o como una amenaza, y desarrollar una actitud diferente frente a las transformaciones. En algunos casos, la propia supervivencia institucional dependerá del proceso de cambio. Los tiempos institucionales deben ajustarse al tiempo del cambio, pero sólo en forma planificada se alcanzarán las verdaderas transformaciones.

BIBLIOGRAFÍA

1. Barker, Joel, *Paradigmas*, McGraw Hill Interamericana, Bogotá, 1995.
2. Sander, Benno, *Gestión educativa en América Latina*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1996.
3. Kotter, John, *El factor liderazgo*, Ed. Díaz de Santos, Madrid, 1990.
4. Stewart, James, *Managing change through training*, Kogan Page, Londres, 1991.
5. Manes, Juan Manuel, "Administración de procesos de cambio", en revista *Redes* N° 72, págs. 11 y 12.
6. Schein, Edgar, *Psicología de la organización*, 3ª edición, Prentice Hall Hispanoamericana, México, 1982.

7

MARKETING INTERNO: El desafío de ser mejores

¿QUÉ ES EL MARKETING INTERNO?

El *marketing interno* o *endomarketing* es un conjunto de métodos y técnicas que, puestos en práctica en un determinado orden, permiten que la institución aumente su nivel de efectividad, el interés de sus clientes y de sus propios colaboradores (Levionnois¹, 1987).

Toda institución educativa debe optimizar la gestión de sus recursos humanos, motivándolos para alcanzar un alto sentido de pertenencia y compromiso en relación con la tarea que desempeñan.

En términos de gestión, bajo la óptica del gerenciamiento institucional la *productividad educativa* es el producto por docente/hora cátedra, es decir el cumplimiento de la tarea en términos de indicadores, como los objetivos de logro de un proyecto propuesto para el año lectivo, el bajo índice de ausentismo, la baja rotación laboral, la evaluación periódica de la tarea, la formación y actualización permanentes, el trabajo en equipo y articulado, entre otros.

El objetivo del marketing interno es desarrollar procesos de mejoramiento continuo hacia la calidad que finalmente beneficien a todos los miembros vinculados a la institución educativa.

¿QUIÉNES SON LOS CLIENTES INTERNOS?

Cuando hablamos de una comunidad educativa, nos referimos no sólo a los padres y los alumnos, sino a todas las personas que hacen que el servicio educativo pueda ser brindado cada día: los docentes y demás colaboradores. Estos últimos están en el “adentro” y, por lo tanto, son los *clientes internos*² de la institución; el desarrollo y la motivación de los recursos humanos (Capítulo 18) son el objetivo al que debe apuntar una conducción efectiva en lo pedagógico, eficiente en lo administrativo, eficaz en lo comunitario y trascendente en lo cultural.

Como primer paso, se deben investigar las necesidades y expectativas de los distintos grupos de colaboradores institucionales para poder satisfacerlas dentro de un proceso de mejoramiento continuo, en el que los principios del marketing interno se hallen estrechamente ligados al desarrollo de procesos de calidad educativa.

La institución educativa, como organización de servicios, debe planificar sus estrategias de marketing hacia el “afuera”, para brindar una respuesta efectiva a las expectativas de la comunidad amplia, y hacia el “adentro”, con una gestión orientada al desarrollo de los recursos humanos mediante el compromiso con el proceso

educativo orientado al mejoramiento continuo.

Para ello, es necesario entender que la calidad educativa debe ser un requisito, por eso es importante hablar del marketing interno en términos de la importancia de la productividad generada a través de la gente, la necesidad de evaluación y el proceso de mejora continua. Para ser implementado, requiere que la dirección cumpla con los requisitos del auténtico *liderazgo directivo* y la legitimación de la *autoridad* (Capítulo 9).

Pero para entender estos conceptos, es imprescindible partir desde un análisis institucional, es decir, un estudio que permita realizar un diagnóstico objetivo de la situación, para desarrollar estrategias apropiadas en el marco de una gestión participativa y, de esta manera, obtener que las mejoras sean continuas y sostenibles en el tiempo.

VARIABLES DEL MARKETING INTERNO

El enfoque clásico del marketing ha definido variables controlables, que bajo la óptica del marketing interno en una institución educativa se deben interpretar como:

a) *Gerenciamiento institucional*

El producto del marketing interno es el *gerenciamiento institucional* acorde con las necesidades de la institución y sus colaboradores. Pero el estilo de liderazgo es crítico en la implementación y articulación de los procesos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Un estudio de análisis institucional debe proveer la información necesaria para orientarse hacia una gestión estratégica que permita satisfacer necesidades y expectativas de la comunidad educativa en relación a la institución.

b) *Eficiencia administrativa*

En el marketing interno se debe interpretar el valor que agrega un *gerenciamiento eficiente*, que sabe apreciar el trabajo de todos y cada uno de los colaboradores de la institución educativa, que se preocupa por los costos y la administración eficiente. Entendemos por *eficiencia* al cumplimiento de los objetivos optimizando los recursos económicos.

c) *Dirección por objetivos y valores*

La eficiencia y la eficacia en un proceso de mejora continua institucional deben extenderse en forma homogénea en todos los niveles de la escuela por medio de un sistema de *Dirección Por Objetivos* que permita generar el compromiso necesario de todos los participantes del proceso. En la *Dirección Por Objetivos y Valores* (Capítulos 12 y 13) los participantes acuerdan los objetivos y se comprometen en lo pactado, sustentando los valores esenciales que debe sostener la cultura trascendente de una institución educativa.

d) *Comunicaciones efectivas*

Comunicación y compromiso constituyen los elementos clave para una gestión exitosa hacia la calidad educativa. Por lo tanto, la dirección debe estar convencida para poder persuadir a los colaboradores de la institución sobre los beneficios del inicio de un proceso de mejora continua. Se deben *comunicar* (y no sólo informar) con efectividad tanto los propósitos y objetivos del proyecto, como los alcances y consecuencias sobre cada uno de los colaboradores y sobre la comunidad educativa. Por ejemplo, el uso de cartas personalizadas, carteleras, insignias y nombres de grupos de mejora, uso de una emisora de radio interna, de boletines de noticias y reuniones informativas permite

la difusión del proceso de mejora continua.

Nunca es suficiente el uso de los distintos medios internos para alcanzar una comunicación efectiva, ya que las deficiencias en este sentido son comunes en las instituciones educativas.

CLAVES PARA INICIAR EL PROCESO DE MEJORA CONTINUA

El marketing interno permite planificar el proceso de mejora continua hacia la calidad y excelencia educativa –superar los estándares de calidad–, pero se deben reunir algunos requisitos esenciales como:

1. La dirección de la institución educativa se debe sentir realmente convencida de que es posible mejorar la gestión institucional.
2. El camino más apropiado para obtener el compromiso hacia el proceso de mejora continua de todos los miembros de la institución es propiciar una gestión participativa basada en un efectivo sistema de comunicaciones.
3. Los individuos que anteponen sus intereses personales a los institucionales o sabotean los procesos de cambio, no son aptos para alcanzar los objetivos de mejora continua.
4. El proceso de mejora debe instalarse formalmente en la institución educativa, respetándose los beneficios pactados con los colaboradores para mantener los estándares definidos de calidad.
5. La prevención debe ser responsabilidad de todos los miembros de la institución en un marco de desarrollo organizacional orientado a mejorar la productividad educativa.

Estos conceptos básicos constituyen el inicio de lo que significa entrar a formar parte del grupo de instituciones educativas que buscan ser mejores y más competitivas en mercados fragmentados, pero con la certeza de que querer ser mejores no es una simple declaración, hoy es un requisito.

EL PLAN DE MARKETING INTERNO COMO PARTE DEL PEI

En la actualidad, todas las actividades institucionales deben reflejarse a través del PEI (Proyecto Educativo Institucional); el marketing interno puede ser un aliado valioso en su desarrollo en lo referido a:

- * Investigar las expectativas en la comunidad educativa.
- * Instrumentar las transformaciones necesarias hacia la mejora de la gestión institucional en función de las expectativas de los docentes y colaboradores, analizando la compatibilidad con las expectativas de los padres y alumnos.
- * Fijar los procesos mejorados como estándares de calidad y compararlos con los estándares del ámbito educativo.
- * Verificar el cumplimiento de los estándares fijados con la evaluación de los procesos.

Como en todo plan, se deben incluir los siguientes contenidos:

- a) Diagnóstico de situación.
- b) Objetivos institucionales.
- c) Estrategias (qué hacer) y acciones (cómo hacerlo).
- d) Seguimiento, evaluación y ajustes (preventivos y correctivos).

En todo momento el plan de marketing interno debe desarrollarse analizando su perfecta compatibilidad con el PEI; esto significa la capacidad de sintetizar una fórmula de trabajo que permita satisfacer mejor las expectativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

CONOCIENDO LAS EXPECTATIVAS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Una de las tareas más complejas en el desarrollo de un plan de marketing interno es la implementación de estudios de investigación sobre expectativas, evitando generar rumores o falsas conjeturas sobre la finalidad del estudio en sí y sus aplicaciones. Existen variadas técnicas de intervención institucional, pero todas ellas deben ser empleadas con sutileza, generando, por sobre todo, confianza.

En el caso de docentes y demás colaboradores, se debe tener en cuenta la definición de los propósitos buscados con el estudio de análisis institucional y saber comunicarlos de tal modo que obtengan la adhesión de la mayor parte de los colaboradores para el inicio de un proceso de mejora continua. Habrá seguidores, escépticos y hasta saboteadores. Por ello, es necesario cuidarse especialmente de estos últimos, pues no siempre trabajan en forma explícita. El rumor es una de sus armas preferidas como también lo son las "camarillas" y las intrigas.

En algunos colaboradores aparece la resistencia al cambio como mecanismo defensivo. Un consejo: indagar con cautela aquellas zonas donde pueda darse el conflicto, identificando a las personas conflictivas y los procesos a su cargo.

Para poder realizar un diagnóstico institucional eficaz es necesario descubrir las

fortalezas y las debilidades de la institución. Para entender los procesos de relaciones humanas se debe conocer la historia personal de cada uno de los colaboradores así como su formación y su experiencia. Un estudio de análisis institucional en base a entrevistas personales en profundidad permite establecer sus expectativas, necesidades, motivaciones y contramotivaciones³.

Algunos elementos que se deben relevar en forma sistemática para su posterior análisis son:

- * Cargo que ocupa y antigüedad en la institución.
- * Responsabilidades y obligaciones del puesto.
- * Motivaciones y contramotivaciones en relación a la tarea.
- * Vinculación con otros sectores de la institución.
- * Expectativas de desarrollo personal en el tiempo.
- * Evaluaciones de desempeño en la institución.
- * Formación y habilidades especiales.
- * Compromiso con la tarea y el puesto.
- * Sensibilidad a los cambios.

La metodología de la investigación consiste principalmente en preguntas abiertas y enunciados o proposiciones dentro de una escala de Likert² de acuerdo o desacuerdo con la propuesta.

En una primera fase se realizan entrevistas individuales, luego se releva a pequeños grupos de un mismo nivel y finalmente a grupos mayores que abarquen varios niveles, evaluando así las relaciones en la institución.

Concluida la etapa de procesamiento de información generada a partir de las

entrevistas, se estará en condiciones de desarrollar un diagnóstico de la situación que identifique las expectativas y percepciones de los colaboradores en su relación con la institución.

Por consiguiente, el análisis institucional debe servir de base para desarrollar estrategias alternativas que permitan establecer un plan de marketing interno integrado hacia la implementación de los procesos de mejoramiento necesarios.

Para ello, la institución educativa deberá comprometerse también a generar políticas institucionales que se traduzcan en beneficios concretos a los colaboradores y a dar una respuesta precisa a sus expectativas y necesidades.

CLAVES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE MEJORAMIENTO

Hemos dicho que el éxito de un proceso de calidad por medio de mejoras continuas tiene que ver con el compromiso de la gente y un eficaz sistema de comunicaciones. Pero la cooperación también es fundamental a la hora de trabajar en equipo.

Con los datos obtenidos del estudio y la identificación precisa de los diferentes niveles de la institución, es posible conformar grupos de trabajo llamados *círculos o comisiones* que permitan encarar problemáticas comunes y desarrollar soluciones alternativas. Estas comisiones pueden depender de un consejo consultivo o de coordinación conformado por las autoridades de la institución educativa. Los proyectos de las comisiones tendrán un tiempo de implementación definido y se enunciarán de modo concreto y operativo (Gento Palacios⁴, 1996).

El fundamento de los círculos de calidad se asienta en el objetivo de investigar,

implementar mejoras tanto en los procesos educativos como en el conjunto de los servicios de la institución. Asimismo, permiten satisfacer las expectativas y necesidades de los colaboradores verdaderamente comprometidos con las tareas de mejora continua.

El clima en el que se desarrollan los grupos de calidad debe ser altamente creativo y comprometido para que su gestión resulte exitosa.

Por este motivo, cada grupo deberá contar con los siguientes elementos:

- a) *Colaboradores que lo integran:*
Debe integrarse con 6 a 8 personas, con mezcla de funciones técnicas y decisorias.
- b) *Procesos a analizar:*
Identificación de los procesos vinculados con las áreas de trabajo cotidiano.
- c) *Problemas a tratar:*
Identificación de problemáticas que involucren intereses institucionales y personales.
- d) *Coordinador del grupo:*
Es esencial nombrar un coordinador que tenga buen manejo de la dinámica grupal.
- e) *Discusión de ideas y conclusiones:*
El uso de técnicas creativas como el “torbellino de ideas” permite generar y evaluar todas las alternativas propuestas.
- f) *Implementación de las mejoras:*
El consenso es la base del compromiso; las decisiones de implementar nuevas soluciones requieren fuerza contra el temor y la resistencia al cambio.
- g) *Fijación de los procesos:*
El seguimiento y la evaluación de los procesos de mejoras permitirán defi-

nir los estándares e indicadores que se deben institucionalizar fijándolos como hitos (“benchmarks”) en el camino hacia la calidad.

Los aportes del gerenciamiento institucional a la gestión de marketing interno son cuantiosos: liderazgo, delegación, comunicación, administración del tiempo y las reuniones, manejo de los conflictos y mediación escolar, planificación y dirección por objetivos, entre otros.

Como afirma Levionnois¹ (1987), la implementación del plan de marketing interno será, para cada colaborador, la respuesta más realista y efectiva a los problemas de motivación e implicación en la tarea cotidiana; el desarrollo de la institución hacia la calidad y excelencia en la gestión educativa.

EN SÍNTESIS

Las instituciones educativas se hallan en plena transformación. Por eso, el desarrollo de

un plan de marketing interno que contemple procesos de mejora continua hacia la calidad educativa constituye la respuesta institucional necesaria dentro del marco del PEI. Todos los colaboradores de una institución educativa conforman el público interno al que se debe motivar para obtener el mayor compromiso con la tarea y el más alto sentido de pertenencia. Los recursos humanos son la base del servicio educativo; con la calidad de su gestión una institución puede crecer o desaparecer.

BIBLIOGRAFÍA

1. Levionnois, Michel, *Marketing interne et management des hommes*, Les Editions d'Organisation, París, 1987.
2. Manes, Juan Manuel, *Marketing para instituciones educativas*, Ed. Granica, Buenos Aires, 1997.
3. Manes, Juan Manuel, en *CONSUDEC Horizonte Educativo*, N^{os} 803/804, 1997.
4. Gento Palacios, Samuel, *Instituciones educativas para la calidad total*, Ed. La Muralla, Madrid, 1996.

8 CULTURA INSTITUCIONAL: El fantasma que gobierna

¿QUÉ ES LA CULTURA?

La cultura es un concepto que desde la sociología se entiende como la forma en que vive un grupo de individuos o la manera de responder a los estímulos del medio ambiente para satisfacer sus necesidades.

Desde el punto de vista organizacional, el concepto de cultura institucional se investiga desde la década de los ochenta como parte del criterio de diversidad.

En el ámbito educativo podemos definir la *cultura institucional* como el conjunto de creencias, valores y costumbres compartidos que establecen las normas que regulan la vida de una institución educativa.

La cultura institucional es un concepto dinámico y trascendente cargado de elementos simbólicos que la distinguen. Como sostienen Allaire y col.¹ (1988), para comprender mejor la cultura hay que dejar de considerarla en el plano del esquema de los comportamientos concretos (costumbres, usos, tradiciones, conjunto de hábitos) y comenzar a concebirla como sistemas de mecanismos de control (proyectos, fórmulas, reglas, directivas, programas) que sirven para regir el comportamiento.

En la investigación referente a orga-

nizaciones como sistemas culturales se analiza la separación entre la cultura propia de la organización y la de la sociedad que la rodea. La desincronización entre los componentes culturales y estructurales de un sistema social se considera como un presagio de decadencia o también como un potencial revolucionario. Por ejemplo, la cultura de una escuela situada en una zona de inseguridad y violencia, seguramente presentará signos de esa problemática social y el enfoque que de ella se haga debe ser contemplado como un proyecto de convivencia.

Por consiguiente, los factores identificados como *influencias dominantes* sobre el desarrollo de la cultura y la estructura de un sistema social son: los valores y características de la sociedad circundante, el pasado de la institución y la orientación que le han dado los antiguos directivos, además de los factores de contingencia como la tecnología, las características del mercado educativo que tratan el problema de la supervivencia y la atribución en las instituciones. Según Sander² (1996), "la dimensión cultural cubre los valores y las características filosóficas, antropológicas, biológicas, psicológicas y sociales de las personas que participan del sistema educativo y de la comunidad en la cual éste funciona".

CARACTERÍSTICAS DE LA CULTURA INSTITUCIONAL

Cada institución desarrolla su propia cultura en forma singular, como una huella digital que la caracteriza, generando su identidad institucional. Los principios fundacionales, el ideario, los perfiles del directivo y del alumno constituyen elementos de base de la cultura institucional. Sin embargo, en ocasiones, éstos son meros documentos declarativos distantes de la realidad cultural de la institución educativa.

La cultura institucional se caracteriza por contener:

- a) *Elementos ideológicos:*
Conjunto de creencias, valores, costumbres, ritos, leyendas, mitos, mandatos, ceremonias propios de la institución educativa.
- b) *Elementos instituyentes:*
Ya que la cultura es inventada por los miembros de la institución, se institucionaliza para regular las relaciones interpersonales y por lo tanto satisface las necesidades de quienes la construyen.
- c) *Elementos organizacionales:*
Significa que la cultura es normativa dado que establece normas, usos y costumbres que gobiernan a la institución educativa. Asimismo es compartida por todos los miembros de la institución y se adapta al contexto.

El profesor Schein³ (1992), del MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts), define tres niveles de la cultura organizacional, a saber:

- * *Estructuras:* son las formas organizacionales y procesos visibles. Corresponden los edificios de la institución,

el comportamiento de sus actores, los mitos y rituales, la vestimenta, las carteleras, etcétera.

- * *Valores adoptados:* son las estrategias, metas, filosofías que son asumidas justificadamente. En la escuela encontramos las normas y pautas instituidas e instituyentes.
- * *Supuestos básicos:* son inconscientes; las grandes creencias, percepciones, pensamientos y sentimientos que son muy difíciles de cambiar.

Hemos dicho que la cultura institucional no es un concepto estático; que es algo dinámico y evoluciona constantemente pues constituye un mecanismo de aprendizaje de la institución educativa.

MANIFESTACIONES DE LA CULTURA INSTITUCIONAL

Las investigaciones sobre la cultura institucional han identificado cuáles son los medios de manifestación que la sustentan. Ellos son:

- * *Objetos*
Son aquellas cosas físicas que se comparten, como el lugar de trabajo y las instalaciones. Por ejemplo, una sala de profesores o el despacho de un directivo.
- * *Lenguaje y símbolos*
La comunicación verbal compartida como el metalenguaje, los dichos, las historias, las leyendas, los mitos y las expresiones, y los símbolos como los emblemas, estandartes, banderas, logotipos y escudos. Por ejemplo, una leyenda acerca de un viejo director de primaria ya retirado o el himno de la institución.

* *Comportamientos y actividades*
Son aquellas cosas hechas de común acuerdo como normas, procedimientos y resultados; ritos, ceremonias, hábitos y celebraciones. Por ejemplo, un acuerdo de articulación de la disciplina entre niveles o los actos escolares.

* *Emociones y atribuciones*
Son los sentimientos que se comparan como el compañerismo, la lealtad, el compromiso con la tarea, los valores, la satisfacción y la seguridad laboral. Por ejemplo, cuando en una escuela se prescinde de un docente, se hacen visibles los sentimientos de la comunidad educativa.

La identificación de las manifestaciones de la cultura institucional forma parte de la difícil tarea de análisis de este fenómeno intangible pero omnipresente en la atmósfera o clima institucional.

TIPOS DE CULTURA INSTITUCIONAL

Hemos mencionado que a menudo hay falta de sincronización entre el sistema sociocultural y la cultura institucional. Esta hipótesis da lugar a interpretar a la cultura institucional como un subsistema cultural independiente, dependiente o interdependiente del sistema social.

El grado de evolución de una institución educativa es directamente proporcional a la coincidencia o discrepancia entre su cultura institucional y el sistema sociocultural en el que está inserta.

Asimismo, dentro de una institución educativa es común oír hablar de "feudos" o espacios de poder formados por algunos departamentos de la escuela. Cada uno de estos espacios tiene sus propios códigos,

por lo que constituyen nuevos subsistemas culturales.

El grado de fragmentación de una institución educativa es directamente proporcional al número de subsistemas culturales que coexisten en la misma.

Por lo tanto, es dable esperar que una institución educativa tenga un desarrollo cultural deseado o ideal en la adaptación a los fenómenos socioculturales de su entorno y una coherencia cultural interna consensuada entre sus miembros.

Veamos los tipos de cultura institucional más comunes:

* *Cultura autocrática*
Se manifiesta desde un poder unipersonal verticalista, por medio de normas no escritas e informales, en un entorno de conflicto y temor (dividir para gobernar); la información está centralizada.

* *Cultura burocrática*
El poder está dividido por niveles verticales, se rige por normas formales y detalladas, en un entorno burocrático y mediocre, en el que las comunicaciones son en su mayoría escritas y archivadas.

* *Cultura adhocrática*
El poder está dividido por niveles horizontales, se gobierna por normas enfocadas hacia el resultado, en un entorno competitivo y dinámico, con comunicaciones fluidas y efectivas.

* *Cultura democrática*
Se manifiesta por un poder consensuado y compartido entre sus miembros, con normas orientadas al beneficio grupal, en un entorno democrático y participativo, en el que las comunicaciones son informales y dinámicas.

Las instituciones educativas representan alguno de estos modelos, que van desde el autoritarismo hasta el permisivismo tipo *laissez faire*; sin embargo, lograr el justo equilibrio en la cultura institucional significa alcanzar el compromiso y sentido de pertenencia de todos sus miembros. Entonces será posible construir un modelo cultural propio que satisfaga las necesidades e intereses de la comunidad educativa.

EN SÍNTESIS

La cultura institucional constituye uno de los temas de mayor investigación en los

últimos años. La identificación de la cultura vigente en una institución educativa es un proceso de suma importancia a la hora de analizar e interpretar sus paradigmas institucionales.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abravanel, Harry y Allaire, Ivan y col., *Cultura organizacional*, Legis Fondo Editorial, Bogotá, 1992.
2. Sander, Benno, *Gestión educativa en América Latina*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1996.
3. Schein, Edgar, *Organizational culture and leadership*, Jossey Bass Publishers, San Francisco, 1992.

9 LIDERAZGO DIRECTIVO: Un requisito inequívoco

¿QUÉ ES EL LIDERAZGO ?

Se ha definido el *liderazgo efectivo* como el proceso de conducir a un grupo de personas en una determinada dirección por medios no coercitivos (Kotter¹, 1988).

El líder es efectivo cuando logra cumplir sus metas gracias al trabajo de sus colaboradores; a su vez, éstos se dejan influenciar si el líder satisface sus necesidades.

En las instituciones educativas, el liderazgo directivo es la clave para compatibilizar los objetivos institucionales con los objetivos personales del cuerpo docente y aquellos de los padres y los alumnos. En este delicado equilibrio de intersubjetividades, el papel del directivo es una pieza esencial en los procesos actuales de transformación educativa.

ELEMENTOS ESENCIALES DEL LIDERAZGO

Uno de los errores más frecuentes en las organizaciones se produce en el momento de la selección del líder directivo. En general, las instituciones tienden a promover hacia cargos directivos a aquellos docentes que cumplan con la antigüedad necesaria y hayan pasado por el puesto de secretaría, sin considerar y analizar dete-

nidamente la capacidad de liderazgo de esa persona como futuro conductor.

Algunos elementos esenciales para definir la capacidad de liderazgo son:

a) *Honestidad*

El líder debe ser una figura transparente para lograr credibilidad en su gestión. La conducta ética del líder es su mejor atributo para generar confianza y lograr el respeto de los demás (Crosby³, 1990).

b) *Visión compartida*

El líder debe tener en cuenta la participación de sus colaboradores en la visión de los procesos de cambio. La influencia sobre la visión de lo que puede y debe ser tiene que corresponder a los legítimos intereses de todas las partes involucradas y la estrategia para llegar a esa visión.

c) *Compromiso*

El compromiso del líder es la confluencia de sus intereses personales, los intereses institucionales y los intereses de sus colaboradores. Al mismo tiempo el líder requiere el compromiso de la organización en el respaldo de su gestión. El líder directivo es el puente que une los intereses institucionales con los de sus colaboradores (Manes⁴, 1996).

d) *Paciencia*

El líder debe entender el comportamiento de cada uno de sus colaboradores sabiendo que cada individuo es singular. Debe tener la paciencia necesaria para articular en forma sinérgica (lograr un rendimiento grupal mayor a la suma de los comportamientos individuales) la pluralidad de conductas de sus colaboradores hacia el cumplimiento de los objetivos.

e) *Ejemplaridad*

El mejor camino para legitimar la autoridad del líder directivo es pregonar con el ejemplo.

En tiempos democráticos los privilegios dejan de tener sentido; por lo tanto, es el momento del consenso y la ejemplaridad.

PERFIL DEL LÍDER DIRECTIVO

Hoy el liderazgo no se concibe separado de la función directiva. Sin embargo, todavía se resiste el concepto de gerenciamiento por parte de los líderes directivos en las instituciones educativas. Esto se debe a que el directivo actual no sólo debe dirigir los rumbos pedagógicos, sino también incorporar las habilidades del gerenciamiento institucional.

La historia de las instituciones educativas demuestra que el paternalismo en su cultura ha generado un desentendimiento de muchos directivos en temas que en la actualidad afectan el normal desempeño institucional: caída de la matrícula, baja tasa de retención, competencia creciente, morosidad en el pago de aranceles y “autobecas”, costos fuera de control, etcétera.

El perfil del líder directivo no es un modelo general. Por el contrario, es un modelo

particular para cada contexto institucional y las problemáticas que lo caracterizan.

Cada institución educativa debe definir los atributos de sus líderes directivos adecuados a sus realidades institucionales históricas, presentes y futuras.

Pero todo líder directivo debe ejercer una *función de conducción*, por lo tanto, debe planificar, organizar, coordinar y evaluar. Asimismo, debe propiciar el trabajo en equipo para alcanzar una mejor articulación intra e interniveles, un sentido de grupo y pertenencia, la mediación y resolución de conflictos y la delegación de tareas.

En cuanto a las *habilidades personales* más importantes podemos mencionar como fundamentales su formación, reputación y antecedentes, su gestión de perfeccionamiento, la creatividad aplicada a proyectos institucionales y su actitud proactiva y positiva.

Pero no debemos exagerar sus atributos, pues ciertos perfiles pretenden un “súperman”, una figura de líder inalcanzable. Debemos ser realistas y buscar líderes idóneos, éticos y humanos.

A modo de guía de referencia básica presentamos los requisitos que debe tener un *líder efectivo* (Kotter¹, 1988):

a) *Conocimientos del sector e institucionales*

Hoy el líder directivo debe estar al tanto de lo que sucede en el sector de la educación (transformaciones, mercados educativos, competencia, propuestas pedagógicas, etcétera) y en la realidad de su propia institución (cultura institucional, historia, problemas y conflictos, objetivos institucionales, ideario, intereses del personal, etcétera).

b) *Relaciones institucionales*

Las relaciones institucionales son decisivas para el trabajo de articulación con

sus pares, ya sea entre los niveles educativos, los turnos, las actividades extraprogramáticas, las instancias de matriculación, etcétera.

c) *Reputación e historial*

Desde su puesto formal, el líder directivo debe ser creíble por su idoneidad y trayectoria. Sus antecedentes son muy importantes frente a la credibilidad de sus colaboradores como lo es su experiencia en la conducción de grupos humanos.

d) *Potencial y habilidades*

En este sentido las aptitudes y actitudes del líder son un requisito indispensable de la evaluación a la hora de su designación. El perfil de desempeño debe relacionarse con el potencial y las habilidades del líder directivo.

e) *Valores personales*

La educación en los valores humanos es la base de la educación integral del individuo. El líder directivo debe enseñar a respetar esos valores con su ejemplo en la relación con sus pares, sus colaboradores y los estudiantes.

f) *Motivación*

La capacidad de motivar es imprescindible en la figura del líder. Para ello debe estar motivado en su tarea; así podrá motivar con auténtica energía a sus colaboradores. El reconocimiento que dé a sus colaboradores forma parte de la tarea de motivación de un líder directivo.

Según Crosby³ (1990), es posible aprender a ser líder directivo. Si deseamos aprender a ser líderes directivos, nos vendría mucho analizar lo que podríamos llamar las "características del liderazgo". Los líderes auténticos son personas:

- predisuestas a aprender,
- éticas,
- dispuestas,
- decididas,
- enérgicas,
- confiables,
- sensatas,
- modestas,
- apasionadas,
- agradables.

Las organizaciones, independientemente de su tamaño y propósito, triunfan o fracasan como resultado directo de las acciones de sus líderes. En una institución educativa un buen o un mal líder directivo puede, en uno y otro caso, generar un espacio de construcciones múltiples o sumirla en un caos de conflictos interpersonales.

LOS MODELOS Y ESTILOS DE LIDERAZGO

Si bien existe una multiplicidad de modelos, el análisis del estilo de liderazgo se realiza según el nivel de participación que el líder otorga a sus colaboradores.

Una de las primeras clasificaciones de estilos de liderazgo corresponde a Lewin⁵ (1952), que los definió como:

- autoritario,
- democrático,
- *laissez faire* (dejar hacer).

Hersey y Blanchard² realizaron una clasificación dinámica de perfiles de conducción que denominaron *liderazgo situacional*, y lo definieron como el proceso de influencia sobre la conducta de individuos o grupos, para lograr metas comunes en situaciones determinadas. Los cuatro estilos tienen dos tipos de orientación,

una hacia la tarea y la otra hacia la relación. De esta forma quedan definidos como:

- Estilo informativo (dirige, con alta orientación a la tarea y baja orientación a la relación).
- Estilo persuasivo (influencia, con alta orientación a la tarea y alta orientación a la relación).
- Estilo participativo (colabora, con baja orientación a la tarea y alta orientación a la relación).
- Estilo delegatorio (delega, con baja orientación a la tarea y baja orientación a la relación).

Este modelo vincula el estilo a ejercer por el líder con el nivel de desarrollo o madurez de los colaboradores.

Hemos mencionado que Kotter¹ (1988) define sólo un estilo de liderazgo directivo al que denomina *liderazgo efectivo* y afirma que los orígenes del líder tienen una base en sus capacidades innatas, la influencia de su primera infancia, su educación formal y su experiencia profesional.

Pero el concepto más moderno con relación a su aplicabilidad en el proceso de reforma educativa es el de *liderazgo transformacional* (Bass⁶, 1988) que sostiene que para alcanzar un liderazgo de este tipo, se requiere un conjunto de factores como:

a) *Carisma*

Es la capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto, de hacer sentir orgullo por el trabajo.

b) *Consideración individual*

Prestar atención personalizada a los colaboradores que necesitan formación y consejo.

c) *Estimulación intelectual*

Favorecer la aparición de nuevos enfoques a viejos problemas, hacer hincapié en la inteligencia, racionalidad y resolución de problemas.

d) *Inspiración*

Relacionado con el carisma, significa que transmitir inspiración aumenta el optimismo y el entusiasmo.

e) *Tolerancia psicológica*

Supone usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos de los docentes con otras personas, de manejar momentos duros, clarificar un punto de vista, etcétera.

Asimismo, Bass⁶ (1988) definió al *liderazgo transaccional* como la tarea directiva de clarificar los requisitos del trabajo y premiar por cumplirlos. Los factores de este tipo de liderazgo son:

a) *Recompensas contingentes*

Es el intercambio de premios por esfuerzo.

b) *Dirección por excepción*

Significa intervenir si no se alcanzan los objetivos.

Por último, Bass⁶ (1988) define el *no liderazgo*, delimitado como *laissez faire* (dejar hacer); el líder evita las decisiones, se retrae cuando se lo necesita, no se implica y no se define.

Álvarez Fernández⁷ (1998) presenta un cuadro que muestra comparativamente las ideas de Bass (Fig. 1).

EL FUTURO DE LOS LÍDERES DIRECTIVOS

Asimismo, Álvarez Fernández⁸ sostiene que “nuestro director es un *primus inter*

LÍDER BUROCRÁTICO	LÍDER TRANSFORMACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> • Ejerce liderazgo transaccional. • Le preocupan los papeles. • Dirige desde el pasado de la Ley. • Calidad es procedimiento. • Influye en sus subordinados por el prestigio del conocimiento de la normativa. • Las relaciones son verticales, descendentes. • Los docentes son funcionarios. • Ejerce una gestión administrativa burocrática. • Crea cultura de la norma. • Trabaja por departamentos. • Representa a la Administración. • Se centra en el desarrollo de estructuras. • No selecciona al personal, sólo lo encuentra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejerce liderazgo transformacional. • Le preocupan las personas. • Dirige hacia el futuro. Es visionario. • Calidad es satisfacción del cliente. • Influye en sus colaboradores porque es capaz de ilusionarlos con su visión. • Las relaciones son horizontales, ascendentes. • Los docentes son profesionales. • Ejerce una gestión de cultura de participación. • Crea cultura de la creatividad. • Trabaja en equipo. • Representa a la Comunidad Educativa. • Se centra en el crecimiento del personal. • Selecciona al personal con criterios profesionales desde la visión.

Fig. 1. Liderazgo burocrático y liderazgo transformacional.

(Adaptado de Álvarez Fernández, Manuel, *El liderazgo de la calidad total*, Ed. Escuela Española, Madrid, 1998.)

pares considerado como un colega por los compañeros; en cambio, el director que antes hemos descrito (de concepción profesional) ejerce un liderazgo profesional que lo distingue claramente de los profesores que él dirige”.

Como hemos visto, el liderazgo directivo es una compleja trama de requisitos que un individuo debe satisfacer para poder hacer cumplir los objetivos institucionales en épocas de transformación.

Dichas transformaciones del sector educativo requieren una mayor profesionalización de los recursos humanos y al mismo tiempo una optimización de los recursos materiales.

Hoy, en esta difícil tarea, el líder directivo es una pieza fundamental en la gestión exitosa de transformación que es-

tán encarando, día tras día, las instituciones educativas.

EN SÍNTESIS

En la actualidad el líder directivo cumple un papel esencial en la gestión transaccional y transformacional que une los intereses institucionales con los intereses personales de sus colaboradores. En tal sentido, su tarea hoy debe orientarse a la conducción de grupos humanos y a la implementación efectiva de las transformaciones que definen el futuro de las instituciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Kotter, John, *El factor liderazgo*, Ed. Díaz de Santos, Madrid, 1990.

2. Blanchard, Kenneth y otros, *El líder ejecutivo al minuto*, Ed. Grijalbo, México, 1986.
3. Crosby, Philip, *Liderazgo*, Serie McGraw Hill de Management, Madrid, 1991.
4. Manes, Juan Manuel, "Liderazgo directivo", en CONSUDEC *Horizonte Educativo*, N° 806, 1996.
5. Lewin, Kurt, *Field Theory in Social Science*, Harper and Row, Nueva York, 1951.
6. Bass, Bernard, citado en Pascual Pacheco, Roberto y col., *El liderazgo transformacional en los centros docentes*, Ed. Mensajero, Bilbao, 1993.
7. Álvarez Fernández, Manuel, *El liderazgo de la calidad total*, Ed. Escuela Española, Madrid, 1998.
8. Álvarez Fernández, Manuel, "La dirección educativa...", en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 262, octubre de 1997.

10 AUTORIDAD Y DELEGACIÓN EFICAZ: Una pareja inseparable

EL SIGNIFICADO DE LA AUTORIDAD

Se entiende por *autoridad* el poder de tomar decisiones que guíen las acciones de otros. La autoridad ha sido descripta como una relación que asegura el comportamiento coordinado dentro de un grupo, subordinando las decisiones del individuo a las decisiones comunicadas de otros (Simon¹, 1973).

Las tres funciones de la autoridad son dignas de consideración especial (Simon¹, 1973):

1. Impone la *responsabilidad* al individuo, conforme a las normas establecidas por el grupo.
2. Asegura la *pericia* en la toma de decisiones, con racionalidad y eficacia.
3. Permite la *coordinación* de las actividades, para que todos los miembros del grupo adopten la misma decisión.

El líder directivo, como tal, debe ser consciente de la importancia de su función en el ejercicio de la autoridad y tener claros algunos conceptos como la jerarquía de autoridad, la unidad de mando y la delegación en una institución educativa.

Veamos estos conceptos.

El *principio de división y jerarquía* de autoridad indica que toda organización

institucional se divide en niveles jerárquicos y que éstos reciben una parte de autoridad de la organización.

La *unidad de mando* es un principio básico a partir del cual los colaboradores deben responder sólo a las directivas de su superior directo (Simon¹, 1973).

Dentro del concepto moderno de autoridad, la delegación forma parte de un correcto ejercicio del liderazgo enmarcado en una gestión participativa. Sin embargo, todavía existe confusión entre autoridad y responsabilidad. El directivo puede delegar su autoridad, pero la responsabilidad no es delegable, a lo sumo es compartida. Por eso, debemos distinguir entre el concepto de "última responsabilidad", por la cual el directivo siempre debe responder frente a la tarea delegada, y el concepto de "responsabilidad compartida", que se da en la gestión participativa para el logro de metas comunes. Lamentablemente, algunos directivos delegan aquello que se debe retener, la responsabilidad; y retienen aquello que se debe delegar, la autoridad.

En relación al principio de jerarquía, la autoridad se puede considerar desde una dimensión sociológica de *legitimación*, que plantea la existencia de tantas clases de legitimidad como tipos de creencia social pueden fundarla; y otra dimensión racional que funda la autoridad como *justifica-*

ción del título objetivo, éticamente válido, como capacidad rigurosamente personal (García Hoz², 1986).

EL PROCESO DE DELEGACIÓN

Para que se manifieste un proceso de delegación es necesario que existan los siguientes elementos:

a) *Autoridad*

El colaborador debe recibir la autoridad necesaria para una toma de decisiones apropiada en su tarea. La legitimación de la autoridad formal se perfecciona desde la práctica del liderazgo.

b) *Responsabilidad*

Es la jurisdicción de trabajo del colaborador. Puede ser compartida, pero en última instancia la responsabilidad recae en quien delega su autoridad.

c) *Dirección y objetivos*

Son los resultados específicos que el colaborador debe lograr; deben ser claros, comunicados formalmente, indicando su plazo de cumplimiento, y ser, sobre todo, consensuados.

d) *Toma de decisiones*

El colaborador debe decidir por sí mismo las alternativas y recursos dentro de un sistema de control y supervisión mínimo. Hace mal aquel directivo que delega y da vueltas alrededor del colaborador para “echar una mirada” a ver cómo va la tarea.

e) *Control*

El colaborador controla su tarea pero a la vez produce información al directivo para su evaluación.

¿QUÉ TAREAS SON DELEGABLES ?

La decisión de delegar implica evaluar la propia tarea directiva en los procesos de toma de decisiones institucionales. Por lo tanto, el líder directivo no debe confundir *delegación* con *asignación de tareas* (Engel⁴, 1983). Esta última responde a descripciones formales de puesto y trabajo.

Por consiguiente, se pueden delegar:

a) *Tareas que sólo pueden ser realizadas por el directivo.*

Por ejemplo: planificación y fijación de objetivos, formación y perfeccionamiento docente, selección de personal docente, etcétera.

b) *Tareas que se delegan cuando el colaborador está entrenado para tomar decisiones.*

Por ejemplo: resolución de conflictos, asistencia a reuniones, llamadas telefónicas de padres, preparación y envío de notificaciones, etcétera.

c) *Tareas de delegación inmediata porque significan pérdida de tiempo.*

Por ejemplo: demoras y olvidos, búsqueda de documentos trasapelados, orden de archivos, etcétera.

Sin embargo, el mismo Simon¹ (1973) reconoce que existen límites de la autoridad dentro de una *zona de aceptación* que rige la relación directivo-colaborador. Para mantener esta relación tiene tanta importancia la moderación del directivo como la obediencia del colaborador. El delicado equilibrio está sustentado por la práctica del liderazgo efectivo.

Para poder delegar debe existir un conjunto de acuerdos previos o pautas entre el directivo y el colaborador. Estos acuerdos se deben manifestar explícitamente en relación con:

- La autoridad delegada.
- La responsabilidad compartida.
- Los objetivos de la tarea.
- El plazo de cumplimiento.
- Los recursos para realizar la tarea.
- La aceptación del “contrato de compromiso”.

VENTAJAS DE LA DELEGACIÓN

Las principales ventajas de la delegación son (Taylor³, 1992):

- Permite disponer de más tiempo para las tareas de dirección.
- Alivia las tensiones producidas por la falta de tiempo.
- Perfecciona los conocimientos del personal, brindándole la ocasión de progresar.
- Crea un clima que facilita la motivación, pues contribuye a mejorar las relaciones interpersonales.
- Proporciona normas para valorar el rendimiento, pues de esta manera el directivo puede evaluar a sus colaboradores a partir de realizaciones efectivas.
- Mejora los resultados que van desde lo que los directivos pueden hacer personalmente hasta lo que pueden delegar a fin de que lo hagan sus colaboradores.
- Perfecciona la organización pues permite emplear plenamente la capacidad del personal de la organización.

POR QUÉ LOS DIRECTIVOS NO DELEGAN

Delegar en forma eficiente no es una tarea sencilla. En tal sentido, requiere un alto nivel de madurez tanto del directivo como del colaborador. Pero a algunos di-

rectivos les cuesta mucho delegar; sus excusas son variadas, como muestran estas frases textuales:

“No hay tiempo para delegar...”

“Puedo hacer el trabajo mejor que otras personas...”

“No delegar es una política de nuestra institución...”

“Mis docentes no están preparados para la delegación...”

“Mis docentes están muy ocupados...”

“Delegar puede significar la pérdida de poder y espacios...”

“Delegar se puede interpretar como haraganería...”

“Tengo miedo a perder el control...”

“Necesito mantenerme ocupada...”

“Mis docentes se quejarán si les doy más trabajo...”

“Mis docentes no saben tomar estas decisiones...”

REGLAS PARA DELEGAR CON EFICACIA

Según Taylor³ (1992), las reglas generales de la delegación eficaz son:

- Si una tarea no es necesaria, elimínala.
- Si una tarea es necesaria pero pueden hacerla otras personas, deléguela.
- Si una tarea no se puede delegar y es fundamental para la consecución de un objetivo, hágala usted mismo lo mejor posible.

Además para saber delegar, el líder directivo debe:

- Seleccionar cuidadosamente la tarea que se va a delegar.
- Evaluar por sus conocimientos a quién se va a delegar.
- Delegar tareas completas, que incluyan lo bueno y lo malo.

- Delegar los objetivos claros y no los procedimientos.
- Evitar duplicar o superponer tareas delegadas.
- Pedir participación activa antes de delegar.
- Transferir la autoridad necesaria para realizar la tarea.
- Permitir la ejecución de tareas sin interferir.
- Dar reconocimiento y no reproches (y si fueran necesarios, hacerlos en privado, nunca en público).

Sobre estas bases, el ejercicio responsable de la delegación permite transitar el camino hacia el auténtico liderazgo directivo, en una gestión participativa en la que se valora el desarrollo de los recursos humanos como parte vital de una institución educativa.

EN SÍNTESIS

Dentro de las funciones del líder directivo la delegación constituye una de las tareas más complejas a la hora de practicarla. El proceso de delegación requiere ejercer correctamente la autoridad y delinear la responsabilidad, comprender sus alcances y el comportamiento de los colaboradores.

BIBLIOGRAFÍA

1. Simon, Herbert, *El comportamiento administrativo*, Ed. Aguilar, Madrid, 1980.
2. García Hoz, Víctor y Medina, Rogelio, *Organización y gobierno de centros educativos*, Ed. Rialp, Madrid, 1987.
3. Taylor, Harold, *Cómo delegar con eficacia*, Ed. Deusto, Bilbao, 1992.
4. Engel, Herbert, *How to delegate*, Gulf Publishing Co., Houston, 1983.

11 EMPOWERMENT: ¿Es posible delegar el poder?

¿QUÉ ES EL EMPOWERMENT?

Etimológicamente, el término inglés *empower* significa facultar, habilitar, autorizar.

Se entiende por *empowerment* a la creación de un ambiente organizacional en el cual se espera que los individuos de todos los niveles ejerciten el poder que sea necesario para superar las barreras y lograr un mejor rendimiento, reciban o no una autorización explícita (Thomas¹, 1990).

Cabe destacar que el empowerment provee un verdadero ejercicio de la libertad responsable, en la que cada miembro del personal de una institución educativa sabe qué puede y qué debe hacer para el mejoramiento continuo de la misma.

En la actualidad, es creciente el número de instituciones educativas que visualizan la necesidad de encarar un nuevo orden institucional, en el que los directivos ejerzan un auténtico papel de líderes: conductores, contenedores y formadores de su equipo docente. La práctica diaria de la delegación de tareas en el marco de una gestión participativa, la creación de un sentido de pertenencia y el estímulo del compromiso son la base para el desarrollo del empowerment.

Pero, ¿cómo es posible transformar los antiguos paradigmas?

No es posible transformar de la noche a la mañana instituciones verticalistas, autoritarias, burocráticas y anacrónicas en instituciones horizontales con equipos de trabajo, participativas, democráticas y acordes a los desafíos de eficiencia y competitividad que requieren estos tiempos de crisis.

Los procesos de cambio necesitan de la formación de nuevas generaciones de líderes directivos que trabajen con honestidad, ejemplaridad, compromiso, visión compartida y una gran cuota de paciencia. Hoy el líder directivo no sólo debe tener conocimientos técnico pedagógicos, además debe saber ejercer tanto un liderazgo transaccional, y tener habilidades para conducir grupos humanos, como también un liderazgo transformacional, para asumir su responsabilidad en la articulación de la transformación educativa y ser capaz de desarrollar una cultura institucional con visión, con objetivos claros, pero sobre todo con la participación de su gente en la toma de decisiones.

El empowerment permite el desarrollo de los recursos humanos, la delegación, el compromiso, el trabajo en equipo y la sinergia.

El objetivo del empowerment está relacionado con la autogestión, es decir, la capacidad y responsabilidad de dirigirse a sí mismo y ser responsable del resultado obtenido.

Pero no todas las personas están dispuestas o saben practicar responsablemente la autogestión.

Es el líder directivo quien debe desarrollar sus recursos humanos y vencer las propias resistencias a delegar su poder.

LA RESISTENCIA AL EMPOWERMENT

Como afirma Kaplan³, existen diversos motivos de resistencia al empowerment, entre ellos:

a) *Abdicación*

Algunos directivos creen que ceder poder significa abdicar al mismo. En realidad, el empowerment entrega poder a los colaboradores en forma responsable, como efecto de delegación de autoridad en el marco de un equipo de trabajo en el que impera la confianza mutua y el respeto al liderazgo directivo.

b) *Síndrome de superestrella*

Creerse imprescindible, quien mejor toma las decisiones, el directivo “superestrella”, es precisamente el estilo contrario al que requiere un líder situacional, que estimula la participación y el crecimiento de sus colaboradores.

c) *Necesidad de poder y superioridad*

Relacionado directamente con el motivo precedente, la ambición por el poder y el dominio por la superioridad son características que todavía se manifiestan en algunos directivos. Ellos no son líderes, sólo cubren puestos formales.

d) *Perfeccionismo y narcisismo*

El directivo perfeccionista nunca delega, todo lo debe hacer él a su manera.

Todo lo controla en forma obsesiva pues lo gobierna el temor al fracaso. Por otra parte, se manifiesta cierto egoísmo en algunos directivos que no saben compartir los logros con su cuerpo docente.

Todas estas causales impiden un ejercicio efectivo tanto de la delegación como del empowerment, tan estrechamente ligados que no es posible desvincularlos.

¿CÓMO IMPLEMENTAR EL EMPOWERMENT?

En base a lo desarrollado por Byham y Cox⁴ (1992), para implementar el empowerment en una institución educativa, ésta debería generar:

- a) Entendimiento del significado del empowerment y la decisión de implementarlo.
- b) Una visión compartida y aceptada, en base a valores e ideario que guíen la toma de decisiones.
- c) Sistemas de perfiles directivos, docentes y no docentes que brinden un claro entendimiento de las responsabilidades del trabajo y los métodos para medir logros en base a objetivos.
- d) Tareas diseñadas para facultar la toma de decisiones y la responsabilidad que de ella surja.
- e) Comunicación efectiva sobre planes, logros y fracasos, hacia arriba y hacia abajo.
- f) Sistemas de recompensas y reconocimientos que cultiven el sentido de pertenencia y la autoestima de los colaboradores.
- g) Sistemas de promoción y selección para identificar la calidad del perso-

- nal y los líderes directivos adecuados a la realidad de cada institución.
- h) Cambio de determinados sistemas que perjudican el empowerment.
 - i) Fortalecimiento del liderazgo directivo.
 - j) Habilidades técnicas y laborales del personal docente.
 - k) Habilidades interpersonales y capacidad para la resolución de problemas.
 - l) Habilidades del personal no docente frente al servicio a alumnos y a padres.
 - m) Organización y grupos de apoyo efectivos.
 - n) Equipos de trabajo integrados con espacios propios.

Todas estas condiciones deben ser institucionalizadas como mecanismo formal para su implementación efectiva. Para

ello, se deben analizar las condiciones en las que se encuentra la institución educativa en la actualidad. (Fig. 1.)

No es posible la aplicación de esta herramienta de gestión hasta que no se abandonen los modelos conductistas, el alto grado de dependencia de un cuerpo pedagógico demandante, el marco institucional de falso paternalismo, los climas de temor y tensión sostenidos por algunos directivos inseguros de sí mismos y carencias de las capacidades del verdadero liderazgo directivo que hoy se requiere para conducir la transformación.

EL SISTEMA THOMAS

La gestión de recursos humanos requiere un conocimiento profundo de la psicología de la motivación.

En este sentido, Thomas International²

CONDICIONES NEGATIVAS	CONDICIONES POSITIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Confusión. • Falta de confianza. • No ser escuchado. • Falta de tiempo para resolver problemas. • Políticas burocráticas y autoritarismo. • Que alguien resuelva los problemas por uno. • Falta de tiempo para cosas importantes. • Ignorar si se están haciendo bien las cosas. • Reglas y reglamentos cruzados. • Despojar a otro del mérito por sus ideas. • Falta de recursos suficientes para el trabajo. • Creer que uno no es importante. • Trabajo simplificado carente de significado. • Personas a las que se trata como partes intercambiables. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad y compromiso. • Confianza. • Ser escuchado. • Trabajar en equipo. • Comunicación efectiva y controles flexibles. • Resolución de problemas en equipo. • Asignar prioridades. • Elogios y motivación. • Dirección y planificación. • Reconocimiento por las ideas. • Recursos disponibles. • Saber por qué uno es importante. • Ayuda, aprobación, apoyo, estímulo. • Conocimiento, habilidades, entrenamiento. • Sentido de pertenencia.

Fig. 1. Condiciones positivas y negativas para el ejercicio del empowerment .

(Byham y Cox, 1988.)

ha desarrollado un conjunto de herramientas de evaluación que permiten reconocer las habilidades de los directivos, del personal docente y no docente, cada uno desde la perspectiva individual y grupal, en relación a su dominancia, influencia, estabilidad y conformidad con las reglas.

a) *Personal Profile Analysis (PPA)*
–Análisis de Perfil Personal–

Es un informe completo de la persona evaluada a través de su autoimagen, perfil laboral, motivadores, énfasis laboral, actitud frente a las presiones y exigencias, además de un análisis referente al estrés, motivación, superior ideal, etcétera.

b) *Human Job Analysis (HJA)*
–Análisis de Trabajo Humano–

Provee una completa descripción de las aptitudes y rasgos personales requeridos para un puesto determinado.

c) *Comparación PPA / HJA*

Describe los requerimientos del puesto e informa acerca de los aspectos positivos y negativos del perfil del candidato comparado con el perfil del puesto.

d) *Perfil directivo*

Considera las aptitudes y limitaciones del candidato a directivo en base a la evaluación de:

- Liderazgo y motivación.
- Capacidad en la toma de decisiones.
- Planeamiento y proyectos.
- Potencial de desarrollo.
- Administración.
- Empowerment.
- Resolución de problemas.
- Comunicación.

e) *Perfil de servicio*

Considera aptitudes y limitaciones

del candidato a prestar servicio en la institución para:

- Apertura y comunicación.
- Servicio al cliente.
- Potencial de desarrollo.
- Presentación.
- Administración.

f) *Guía de desarrollo profesional*

Es un informe similar al PPA pero no incluye información referente a “Situación laboral actual”.

Esta batería de evaluaciones de personal permite encontrar las respuestas necesarias para desarrollar el empowerment por medio de perfiles personales que se influyen adecuadamente en la organización y articulan sus tareas hacia el mejoramiento continuo de la institución educativa con el desafío de alcanzar una nueva institución: la escuela del siglo XXI.

EN SÍNTESIS

A partir del desarrollo de los conceptos de liderazgo directivo, delegación y trabajo en equipo, la nueva institución educativa se orienta a facultar a sus colaboradores docentes y no docentes para alcanzar una participación madura y activa en la gestión institucional.

BIBLIOGRAFÍA

1. Thomas, Kenneth, en “Cognitive elements of empowerment...”, *Academy of Management Review*, octubre de 1990.
2. *Thomas International Management Systems, Inc.*
3. Kaplan, Robert, *Creative Leadership Center*, Greensboro, EE.UU.
4. Byham, William y Cox, Jeff, *Zapp!*, Ed. Diana, México, 1992.

12 DIRECCIÓN POR OBJETIVOS (DPO): Un acuerdo para el compromiso

HISTORIA DE UNA HERRAMIENTA DE GESTIÓN

Corría la década de los sesenta cuando la Dirección por Objetivos (DPO) se hizo famosa y las organizaciones comenzaron a utilizarla masivamente como una novedosa y eficiente herramienta de gestión.

Peter Drucker¹ (1954), había sido su creador a partir de la distinción entre los conceptos de dirigir una organización, por un lado, y controlar sus resultados, por el otro.

Douglas McGregor² (1960) fue uno de los primeros que puso en funcionamiento las teorías de Drucker, obteniendo excelentes resultados en el compromiso de los empleados hacia el autocontrol y la autogestión a partir de acordar objetivos con la dirección.

Finalmente, Georges Oddiome³ (1965) fue quien impulsó definitivamente la implementación del sistema de DPO en las organizaciones; lo definió como el proceso mediante el cual los directores y sus subordinados acuerdan conjuntamente los objetivos de la organización, definen para cada individuo las áreas de responsabilidad que debe asumir en términos de resultados y usan estándares de rendimiento con la finalidad de guiar el funcionamien-

to de la organización y apreciar la contribución de cada uno de sus miembros a la consecución de los objetivos establecidos.

FUNDAMENTOS DE LA DPO

La puesta en funcionamiento de los mecanismos de una DPO en una institución educativa consiste en desarrollar sistemas de dirección y planificación que conduzcan al seguimiento y evaluación de proyectos a partir de establecer objetivos y expectativas de logro consensuadas entre la dirección y el personal docente de la institución.

Cada año los docentes desarrollan un conjunto de proyectos que, a menudo, van perdiendo fuerza y terminan desapareciendo durante el transcurso del ciclo lectivo.

Veamos algunos conceptos fundamentales para implementar la DPO:

- *Estilo de dirección*
Sólo un liderazgo situacional o uno democrático son los apropiados para alcanzar una implementación exitosa de la DPO.
- *Planificación y control*
Planificar es establecer organiza-

damente la forma en que se cumplirán los objetivos institucionales en un determinado período; a esto le sigue la gestión de supervisión, control y seguimiento de las pautas delineadas.

- *Objetivo consensuado*

En lo posible, los objetivos deben ser enunciados como aspectos cuantificables, con un plazo y un responsable de su cumplimiento. Son consensuados cuando las partes involucradas en la tarea a realizar los acuerdan en término de proyectos y se comprometen en su cumplimiento. Esto responde a un genuino trabajo en equipo.

Una dirección pedagógica eficaz y administrativamente eficiente procurará hacer lo necesario para lograr los mejores resultados durante su gestión; la DPO es una herramienta útil para conseguirlos.

EL PROCESO DE DPO

Cuando mencionamos la importancia de planificar, organizar, coordinar y controlar nos referimos a las funciones básicas de la dirección. También lo es el desarrollo de los recursos humanos. Por eso, debemos interpretar a la DPO como un proceso y no como un simple procedimiento. Los procedimientos tienen un inicio y un fin, e indican sólo cómo se deben hacer las tareas, mientras que los procesos que se inician y no tienen fin, son permanentes y trascendentes, pues vinculan las relaciones humanas con los procedimientos.

La relación entre la dirección y el personal docente y no docente de una institución está, en algunos casos, teñida de con-

flictos personales que se sustentan algunas veces en intereses mezquinos y ausencia de compromiso institucional. El sinceramiento hacia la supervivencia institucional es parte del trabajo que la dirección debe encarar hoy para afrontar serios problemas como costos ocultos, autobecas, desgranamiento, disconformidad salarial, entre otros.

El trabajo de marketing interno (Capítulo 7), que busca el compromiso de los recursos humanos, permitirá que una institución cree el clima propicio para implementar la DPO. Por lo tanto, una gestión participativa es esencial para comenzar a desarrollar la DPO.

La definición de objetivos comunes, en el marco del PEI (Proyecto Educativo Institucional), consiste en establecer a priori los resultados a alcanzar, por medio del trabajo sinérgico. Esto significa que el resultado del trabajo en equipo es mayor que la suma de los simples esfuerzos individuales. Para ello, es imprescindible crear espacios institucionales con suficiente periodicidad (ej. semanal, quincenal o mensual).

Asimismo, la implementación de la DPO es el inicio de un proceso de mejoramiento continuo, debido a que se aplica el control no sólo en el seguimiento y cumplimiento de los objetivos, sino también en la prevención de problemas institucionales.

PASOS PARA IMPLEMENTAR UN PROCESO DE DPO

En la actualidad, las instituciones educativas que quieran sobrevivir a la crisis deben buscar la eficiencia en su administración a partir de la cooperación y el compromiso de cada uno de sus miembros.

La implementación de un proceso de DPO no es sencilla, pues requiere básicamente que la dirección sepa planificar y esté institucionalmente comprometida con su tarea. Para ello, la dirección y su personal se deben reunir al inicio de las actividades de cada año para definir y consensuar los objetivos comunes en base a proyectos y establecer la responsabilidad del personal comprometido en su cumplimiento, en función de los resultados esperados o las expectativas de logro.

De esta manera, el personal puede elegir la manera de alcanzar sus objetivos. Cuando se cumplen los plazos establecidos, se evalúan conjuntamente los resultados alcanzados y se comparan con los objetivos definidos.

Los pasos para desarrollar un proceso de DPO son:

Paso 1. Establecer los objetivos

Significa formular objetivos a alcanzar dentro del marco del PEI (Proyecto Educativo Institucional).

Para ello, es necesario identificar las necesidades de la institución en la definición de sus objetivos por medio de proyectos institucionales. La dirección deberá establecer cómo se asignan estos objetivos a cada nivel (p. ej. Dirección de Nivel) y finalmente, con cada responsable (p. ej. docentes) se acuerda el compromiso para su cumplimiento.

Paso 2. Formular e implementar planes de acción en base a proyectos

El segundo paso de un proceso de DPO es delinear dentro del PEI los planes de actividades –en base a acciones y proyectos– a implementar para alcanzar en tiempo y forma el cumplimiento de los objetivos.

Paso 3. Realizar el seguimiento y evaluación de los objetivos

A pesar de ser éste el último paso de la DPO, es justamente la base del inicio del proceso continuo, debido a que una vez realizado el seguimiento del objetivo mediante el autocontrol de tiempos, cumplimientos parciales y la evaluación al final del período, se reinicia el proceso DPO con los nuevos objetivos. El cumplimiento del objetivo debe tener un margen de tolerancia definido, pues si bien es bueno superarlo, cuando se excede es signo de que no se definió apropiadamente.

Las reuniones de evaluación deben ser constructivas y privadas. Algunos directivos realizan duras críticas en público y dan reconocimiento en privado, cuando lo correcto es el procedimiento inverso.

Las reuniones de evaluación constructivas motivan al personal a seguir superándose y permiten detectar en forma preventiva problemas que en el futuro pueden llegar a ser inmanejables.

VENTAJAS DEL PROCESO DPO

Las principales ventajas de implementar un proceso DPO en una institución educativa son:

- a) Significa un proceso claro y preciso en la evaluación del desempeño del personal.
- b) Evita que se diluyan o dilaten los objetivos y proyectos a cumplir.
- c) Genera un cambio de actitud en las relaciones dirección-personal docente.
- d) Se elimina la tendencia natural hacia el desplazamiento de objetivos.
- e) Promueve el compromiso y el sentido de pertenencia institucionales.
- f) Es la base para el inicio de un proceso

de mejoramiento continuo hacia la calidad y excelencia educativas.

En la actualidad, es necesario establecer espacios de planificación institucional, en los que se definan objetivos y proyectos en equipo, ya sea entre docentes paralelos, entre turnos, entre niveles, o a nivel institucional.

LO QUE NO SE DEBE HACER

Según Oddiorne³ (1965), hay ciertas prácticas comunes que se deben evitar en un proceso DPO; ellas son:

- a) No se enrede en discusiones sobre la personalidad de los colaboradores.
- b) Nunca discuta el sueldo y la actuación del personal en la misma reunión.
- c) No discuta el potencial y la posibilidad de progreso al mismo tiempo que habla de responsabilidades y resultados.
- d) No haga responsable al personal de cosas que escapan a su control.
- e) No exagere los incidentes aislados a expensas de los resultados globales.
- f) No juzgue los resultados del personal hasta que los haya hablado con cada persona responsable.
- g) No sancione al personal por no hacer algo que no sabía con claridad que lo debía hacer.

EL INICIO DEL CAMBIO

Las transformaciones son procesos que llevan tiempo y esfuerzo para que alcancen el éxito. Las instituciones educativas se encuentran en plena transformación y aunque por naturaleza los cambios son resistidos, éstos promueven nuevos procesos como la aplicación de la DPO, que se integran con otros no menos valiosos como es la Dirección por Valores (DPV) (Capítulo 13), que facilitan las relaciones entre la dirección y el personal docente y no docente, y ayudan a comprender la real utilidad del marketing interno en ese delicado equilibrio de intersubjetividades que es una institución educativa.

EN SÍNTESIS

En los últimos años, la Dirección por Objetivos (DPO) ha sido una herramienta de gestión de gran utilidad. Hoy, las instituciones educativas pueden utilizarla como parte de un programa de marketing interno, generador del compromiso del personal docente y no docente en el complejo proceso de trabajar en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

1. Drucker, Peter, *La gerencia de empresas*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1963.
2. McGregor, Douglas, *The Human Side of Enterprise*, McGraw Hill, Nueva York, 1960.
3. Oddiorne, Georges, *Administración por objetivos*, Limusa, México, 1990.

13 DIRECCIÓN POR VALORES (DPV): El ejemplo en la acción

LOS VALORES Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

¿Cuáles son los valores en que se sustenta una institución educativa?

¿Aquellos que reflejan su ideario?
¿Aquellos que promueven cada día sus autoridades? ¿Aquellos que inculcan los docentes?

¿Acaso el cuerpo pedagógico de una institución educativa está exento de la crisis que sufre nuestra sociedad y en particular la familia?

Casi estoicamente, se pretende que la escuela, por medio de sus docentes, eduquen en valores, cubriendo un espacio que algunas familias, padres o madres, no asumen como responsabilidad compartida.

Pero, ¿qué pasa cuando la familia tiene devaluada su escala de valores o cuando sucede esto con el docente o directivo a cargo? En estas circunstancias se manifiesta una incoherencia formativa entre familia y escuela que debe ser trabajada.

El ejercicio cotidiano de la tarea directiva requiere de un liderazgo basado en la ejemplaridad, como la manera más apropiada de legitimación de la autoridad, ya que son precisamente las autoridades las que deben pregonar con el ejemplo, sin desplazar culpas y responsabilidades a otros. Un comportamiento directivo ético

requiere la práctica cotidiana de aspectos deontológicos (normas y valores) y teleológicos (causas y consecuencias) en el proceso de toma de decisiones (Manes¹, 1996) dado que se proyecta en un plano de trascendencia sobre la cultura y los valores institucionales.

El mayor problema consiste en que no existe claridad en cuanto a cuáles son los valores que se deben exaltar y qué contravalores se deben evitar.

El ideario es la declaración de valores y principios directores sobre los que se sustenta una institución educativa. Sin embargo, en algunos colegios esto se queda en los papeles; con frecuencia, su propio cuerpo docente, padres y alumnos lo desconocen.

¿QUÉ SON LOS VALORES?

Según los CBC (Contenidos Básicos Comunes) para la EGB (Educación General Básica)² “los valores son cualidades asignadas a las acciones humanas identificándolas como buenas o malas, y por lo mismo, como dignas o no de ser realizadas... La escuela tiene la responsabilidad fundamental de promover aquellos valores que son reconocidos universalmente porque están basados en la dignidad de la perso-

na y de contribuir a su ascunción por parte de los alumnos como una forma de contribuir a la conformación de un orden y de una cultura democráticos. Entre ellos podemos mencionar la promoción del bien, la búsqueda de la verdad, la vida, la dignidad de las personas, el amor, la paz, la convivencia, la solidaridad, la amistad, la comprensión mutua, la justicia, la libertad, la tolerancia, la honradez, el entendimiento internacional e intercultural”.

Según afirma Alonso Gallo³ (1996), “los valores son todo aquello que favorece la plena realización del hombre en cuanto persona, mientras que la virtud es la expresión más perfecta de las acciones humanas, una disposición habitual y firme a hacer el bien”. Para Labaké⁴ (1989), “el valor es una dimensión y una cualidad que no es captada por los sentidos, sino por la potencia más elevada y típica de la persona: el espíritu”. Como sostiene Barylko⁵ (1996), “el valor está en la conducta, en el comportamiento, y no en las ideas que se expresen sobre cómo debe comportarse el hombre”.

En base a estas premisas, los educadores –padres, docentes, religiosos– deben reconocer la importancia vital que asume la educación en valores durante la niñez y la juventud, por cuanto se inculcan creencias y se transmiten mandatos que serán decisivos en la motivación para internalizar valores, darles importancia y jerarquizarlos hasta componer una *escala*. Aunque los efectos negativos de la crisis signifiquen un elemento de desmotivación, las autoridades educativas deben establecer *normas*, que sean el resultado de las interacciones grupales como expresión colectiva de los valores.

Los valores y las normas deben ser el marco formador de las *actitudes*, que son predisposiciones o posturas respecto de personas, situaciones u objetos; se compo-

nen de elementos cognitivos, afectivos y comportamentales.

Partiendo de estos conceptos fundamentales, desarrollaremos el modelo de Dirección por Valores (DPV).

¿QUÉ ES LA DPV?

La Dirección por Valores (DPV) es una forma de liderazgo directivo basado en valores esenciales que, a partir de un ideal y misión institucionales, desarrolla un proceso de comunicación eficaz, produciendo la coordinación de las prácticas diarias con los valores y principios sustentados.

Hemos mencionado que el liderazgo directivo es la base del éxito o fracaso en el gerenciamiento institucional. Pero sólo desde una óptica transformacional, con honestidad, visión compartida, compromiso, paciencia y ejemplaridad es posible alcanzar la posición deseable de líder directivo en los procesos de cambio.

Veamos una historia interesante, relatada en una entrevista a un docente:

“En la escuela, la directora de ECB es muy autoritaria, a tal punto que la llaman ‘la gritona’. Las docentes y coordinadoras no sabemos con qué humor llegará ella cada día... Estamos desmoralizadas; el rendimiento de la tarea en el aula ha disminuido. Cuando esperamos alguna palabra de aliento y reconocimiento, se limita a decir: cumpla usted con su deber... Pero lo peor de todo, es que ella fuma en su escritorio, aunque no permite fumar en toda la escuela... Es una tirana...”.

Es evidente el problema de ejemplaridad manifiesto en el caso. Aparecen los llamados *vacíos de valores*, es decir,

espacios que generan conflictos porque no se ha establecido qué valores y normas los enmarcan, a veces se dan por supuestos y no se explicitan; a menudo no se vivencian.

CÓMO IMPLEMENTAR UN PROCESO DE DPV

Cuando se alinean alrededor de valores compartidos y se unen en una misión común, personas comunes y corrientes logran resultados extraordinarios (Blanchard y O'Connor⁶, 1997).

Por lo tanto, en base al modelo de Blanchard y O'Connor, adaptado a la institución educativa, las fases para implementar un proceso DPV son:

Fase 1: Aclarar valores, ideario y misión institucional.

En esta etapa se debe redactar o revisar el ideario en función de los valores a fomentar y compartir en la comunidad educativa y proyectar hacia la comunidad amplia. Definir la misión o razón de la existencia de la institución educativa en el marco del PEI (Proyecto Educativo Institucional) e involucrar a todos los miembros:

- Propietarios/representantes legales.
- Directivos.
- Personal docente.
- Personal no docente.
- Padres y alumnos.
- Otros interesados clave.

Fase 2: Comunicar eficazmente

Una de las mayores dificultades en las instituciones es la comunicación.

La comunicación eficaz requiere co-

mo respuesta la comprensión del mensaje. Por lo tanto, el ideario debe ser comunicado a todo nivel, al igual que el PEI. Asimismo cualquier elemento comunicacional debe estar guiado por los valores institucionales:

- Materiales de comunicación (carteleros, folletos, carpetas, cartas, etcétera).
- Actividades de la institución educativa del nivel (reuniones, celebraciones, actos escolares, etcétera.).
- Mecanismos de comunicación formal (cuadernos de comunicación, casilleros, notificaciones, informes, etcétera).
- Prácticas de comunicación informal (mensajes verbales, mensajes telefónicos, mensajes gestuales, etcétera).

Fase 3: Coordinar las prácticas diarias con los valores

Una vez comunicados los valores que se sustentan por medio del ideario, conocido por los miembros de la comunidad educativa, comienza el proceso más complejo de la DPV: hacer corresponder las prácticas cotidianas con los valores. Las prácticas se pueden clasificar en:

- a) *Prácticas individuales*
 - Reconocimiento y práctica de los valores por parte de los miembros de la comunidad.
 - Respeto a los valores institucionales.
 - Ética en la solución de conflictos y toma de decisiones.
 - Práctica del liderazgo directivo mediante la ejemplaridad.

b) *Prácticas de equipo*

- Sentido de pertenencia y compromiso en el trabajo de equipo.
- Valores en la dinámica y procesos grupales.
- Etapas de formación de equipos por proyectos.
- Facilitadores y coordinadores de equipos.

c) *Prácticas institucionales*

- Cultura institucional (creencias, valores, mitos, etcétera).
- Sensibilidad social en la administración y organización escolares.
- Reglamento de convivencia.
- Motivación de recursos humanos.
- Resolución de conflictos institucionales y mediación escolar.
- Participación de los padres.

Fase 4: Evaluación y seguimiento del proceso de coordinación con los valores

Es fundamental que exista una evaluación permanente de los resultados de la correspondencia de las prácticas diarias con los valores sustentados, por medio de:

- Reuniones de evaluación.
- Seguimiento de proyectos.
- Indicadores de calidad y productividad educativas.
- Evaluación del clima y cultura institucionales.

PARA TENER EN CUENTA

Hemos mencionado que toda institución conformada por una comunidad educativa constituye un delicado equilibrio

de intersubjetividades que es inestable, por consiguiente, deben existir normas positivas sustentadas en valores que permitan regular dicho equilibrio. Somos conscientes de que no es una tarea fácil, pero frente a la crisis de valores en la sociedad, la escuela debe buscar la unidad a partir de los valores humanos y universales, por medio de la ejemplaridad.

EN SÍNTESIS

La educación en valores constituye uno de los principios que deben sustentar toda institución educativa. Sin embargo, la crisis de valores planteada en el mundo de hoy constituye uno de los mayores peligros posmodernos: educar a niños y jóvenes con carencias graves en su formación ética. Con una sociedad en crisis, los directivos junto con los padres y los docentes cumplen un papel que, desde la ejemplaridad, debería ser la guía para la correcta internalización de los valores humanos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Manes, Juan Manuel, "Ética y marketing educativo..." en *CONSUDEC* N° 791, 1996.
2. Ministerio de Cultura y Educación, "Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica", Buenos Aires, 1994.
3. Alonso Gallo, Mauro, *Ideario, Proyecto y Currículo Institucional*, EDDBA, Buenos Aires, 1996.
4. Labaké, Julio César, *El hombre, la libertad y los valores*, Ed. Bonum, Buenos Aires, 1989.
5. Barylko, Jaime, *En busca de los valores perdidos*, Ed. Santillana, Buenos Aires, 1996.
6. Blanchard, Ken y O'Connor, Michael, *Administración por valores*, Ed. Norma, Bogotá, 1997.

14 CREATIVIDAD APLICADA: ¿Dicho o hecho?

¿QUÉ ES LA CREATIVIDAD?

Se entiende por *creatividad* la capacidad de pensar, producir y actuar en forma innovadora o novedosa en el campo intelectual, artístico, productivo, tecnológico, de la acción social, etcétera. (Ander-Egg¹, 1997).

Cabe distinguir entre lo que constituye las aptitudes creadoras y lo que son los métodos y técnicas que pueden desarrollar tales aptitudes. Es así como nace la *creática*, es decir, el conjunto de técnicas orientadas a analizar, estimular y desarrollar la creatividad.

En relación a las capacidades creativas de las personas, De Bono² (1974) afirma que “sólo unas pocas personas tienen una aptitud natural para la creatividad (el autor lo denomina pensamiento lateral o creativo, distinguiéndolo del pensamiento vertical o lógico), pero todas pueden desarrollar una cierta habilidad si se lo proponen deliberadamente”.

En general, es baja la satisfacción de los padres sobre la estimulación de la creatividad en el ámbito escolar, y la estructura tradicional del pensamiento vertical, lógico o analítico, favorece muy poco esa capacidad en los alumnos.

Por lo tanto, si la cuota de creatividad humana siempre existe en alguna

medida, sólo es necesario estimularla adecuadamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero De Bono² (1974) concluye que “la educación ortodoxa generalmente no hace nada para fomentar la creatividad (pensamiento lateral) y la inhibe decididamente mediante la necesidad que siente el alumno de conformarse a los sucesivos moldes de examen”.

Desde la antigüedad se ha sustentado el pensamiento lógico/analítico por ser riguroso, pero se ha reconocido que existe otra forma de pensar no estructurada e incluso accidental para generar las ideas.

Las ideas son el fruto del pensamiento creativo y la luz en la resolución de los problemas. Por eso, tradicionalmente se simboliza la idea como una lamparilla eléctrica encendida sobre la cabeza de una persona. El desarrollo de la creatividad está vinculado con la resolución de problemas.

En el ámbito educativo, por lo general, la resolución de problemas está relacionada con las ciencias exactas como una forma del desarrollo del pensamiento lógico/analítico en el alumno, pero es en la vida cotidiana donde se requiere el pensamiento creativo dado que hay que resolver problemas de diversa índole y de variadas alternativas de respuesta. (Fig. 1.)

PENSAMIENTO LÓGICO/ANALÍTICO	PENSAMIENTO CREATIVO
Busca sólo una respuesta correcta	Intenta plantear diferentes soluciones
Opera en base a pasos lógicos	Se mueve con libertad de una idea a otra
Selecciona y evalúa las ideas	No juzga las ideas
Construye sobre el análisis de la información	Busca nuevas conexiones entre la información
Actúa como un adulto, con disciplina y autocontrol	Actúa como un niño, con fantasía e imaginación
Serio, trabajo duro	Divertido, entusiasta y con humor

Figura 1. Diferencias entre el pensamiento analítico y el creativo.

PRINCIPALES BARRERAS A LA CREATIVIDAD

Las barreras a la creatividad son definidas como bloqueos; éstos fueron tipificados por Arnold⁸ (1962) y completados por Adams⁹ (1974). Tales bloqueos se pueden clasificar en:

- a) Bloqueos perceptuales, que generan prejuicios sobre el mundo real.
- b) Bloqueos culturales, que surgen como resultado de mandatos e influencias sociales.
- c) Bloqueos emocionales, que son producidos por las emociones como el temor, la ansiedad y la ira.
- d) Bloqueos intelectuales y expresivos, dificultades para asociar y sintetizar información.

Otras barreras que han sido identificadas son la resistencia al cambio, la estructuración, el temor a la crítica, el conformismo, el miedo a equivocarse, el control y la evaluación exagerados, la burocracia y la visión estrecha, entre las principales.

Según Godfrey⁴ (1986), las principales características de las personas creativas son:

- a) Conocimiento: dominan aquello en lo que aplican su creatividad.
- b) Educación: no aceptan las reglas del pensamiento lógico, confrontan.
- c) Inteligencia: normal, piensan con imágenes más que con palabras y tienen alto poder de asociación.
- d) Personalidad: independientes, persistentes, seguras, discutidoras, abiertas a nuevas ideas.
- e) Infancia: marcada por la diversidad y los vaivenes.
- f) Costumbres: sociables y extrovertidas.

En las instituciones educativas, es creciente el número de docentes que eligen textos y materiales didácticos que, si bien facilitan su trabajo por medio de detallados manuales del docente y el alumno, no dan espacio al aporte creativo y tienden a relativizar las capacidades creadoras de los mismos. Son precisamente estos materiales didácticos los que inhiben la creatividad en el aula.

Desde las funciones de conducción, tampoco se evidencian espacios creativos que permitan pensar en grupos de estrategias institucionales creativas para afrontar situaciones de crisis.

Lamentablemente, estudios de análisis institucional realizados en establecimientos escolares nos muestran como una constante que la estimulación de la creatividad es uno de los indicadores de más bajo nivel de satisfacción entre los padres y alumnos.

LAS TÉCNICAS Y MÉTODOS CREATIVOS

La resolución de problemas involucra el procesamiento de la información utilizando un conjunto de operaciones para resolver la percepción inicial. Esto permite identificar el problema, definirlo, generar ideas, evaluarlas e implementarlas.

Existe un conjunto de técnicas y métodos para la generación de ideas. Entre los más destacados podemos mencionar:

a) Torbellino de ideas (brainstorming)

Es la técnica más popular, creada por Osborn (1953); consiste en realizar una tarea grupal en la que un coordinador registra todas las ideas surgidas durante la reunión, no permitiendo criticar ni evaluar las ideas durante el proceso de generación. En una segunda instancia se tamizan las ideas desarrolladas.

b) Sinéctica

Creada por Gordon (1961), utiliza analogías y metáforas como forma de poder encontrar nuevos puntos de vista a la resolución de un problema. Postula que “el ser humano es básicamente conservador y que cualquier cosa extraña o concepto ajeno le resulta amenazante”.

El grupo que trabaja con sinéctica requiere un entrenamiento previo. Plantea el “hacer familiar lo extraño”, es decir, fraccionar el problema para percibirlo desde un nuevo punto de vista, y “hacer extraño lo familiar” para transgredir las pautas de percepción y encontrar nuevas ideas.

c) Pensamiento lateral

Definido por De Bono (1971), el pensamiento lateral “no sólo se ocupa de resolver problemas, tiene que ver con nuevas formas de contemplar las cosas y con las nuevas ideas de todo tipo”.

Postula que se deben reconocer las ideas dominantes, buscar diferentes formas de mirar las cosas, reducir la rigidez del control del pensamiento vertical e incentivar el uso del azar para generar nuevas ideas (juego de ideas, imágenes, estímulos a la imaginación, etcétera). Define el término PO (Provocación Operativa) como forma de operar fuera de los sistemas de juicio de valor.

d) Análisis morfológico

Fue creado por Zwicky (1961) para buscar soluciones sistemáticas a problemas complejos.

Parte de las posibles dimensiones que pueden describir un problema o sistema a ser estudiado, luego se crea una lista exhaustiva de atributos sobre las dimensiones identificadas y finalmente se combinan los atributos para desarrollar las ideas.

e) Mapas mentales (mindmapping)

Esta técnica, desarrollada por Buzan (1974), actúa como un conjunto de asociaciones liberando la mente de la lógica lineal del pensamiento analítico. Como técnica creativa se puede utilizar en forma

individual o grupal. Pero lo más importante es que ha sido aplicada a los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de los trabajos de Novak⁵ (1982) y Ausubel (1989), quienes desarrollaron los mapas conceptuales y el concepto de aprendizaje significativo-cognitivo.

LA ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN LA ESCUELA

Novak⁵ (1982) definió a los *mapas conceptuales* como “un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones”. Afirma que “un mapa que parece estar invertido puede indicar la existencia de profundos malentendidos por parte del alumno o una forma inusualmente creativa de considerar las relaciones conceptuales”.

En la actualidad, nuevos enfoques comienzan a desplazar el tradicional coeficiente intelectual (CI), para dar lugar al concepto de inteligencia y coeficiente emocionales (CE) (Goleman⁶, 1995) o analizar la inteligencia creativa en la educación (Barcaglioni⁷, 1994).

Goleman⁶ (1995) afirma que “dado que cada vez más niños no reciben en la vida familiar un apoyo seguro para transitar por la vida, las escuelas pasan a ser el único lugar hacia donde pueden volverse las comunidades en busca de correctivos para las deficiencias en los niños en la aptitud social y emocional”.

Por consiguiente, es fundamental el replanteo de las estructuras y modelos de enseñanza-aprendizaje, no sólo para desterrar los aprendizajes memorísticos y dar lugar a los significativos, sino también,

para desarrollar hombres nuevos, en los que la creatividad sea parte de la construcción de sus conocimientos y una herramienta eficaz para enfrentar los problemas en la vida presente y futura.

EN SÍNTESIS

La estimulación de la creatividad es una de las tareas docentes más importantes aplicadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a la hora de evaluar los mismos resultados son pobres o escasos. En las instituciones educativas predomina el pensamiento lógico/análítico en lugar del pensamiento creativo. La estructuración, el conformismo y la visión estrecha son algunas de las causas que inhiben el pensamiento creativo para la resolución de problemas, impidiendo el desarrollo de estrategias creativas frente a la crisis.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ander-Egg, Ezequiel, *Diccionario de Pedagogía*, Ed. Magisterio Río de la Plata, Buenos Aires, 1997.
2. De Bono, Edward, *El uso del pensamiento lateral*, Ed. La Isla, Buenos Aires, 1974.
3. Proctor, Tony, *The Essence of Management Creativity*, Prentice Hall International, Londres, 1995.
4. Godfrey, Robert, “Tapping employees creativity”, en *Supervisory management*, febrero de 1986.
5. Novak, Joseph y Gowin, Bob, *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Madrid, 1988.
6. Goleman, Daniel, *La inteligencia emocional*, Javier Vergara Editor, Buenos Aires, 1996.
7. Barcaglioni, Augusto, “Taller de Inteligencia Creativa”, en revista *Redes* N° 33, 1994.
8. Arnold, J. E., *Education for innovation*, Scribner, Nueva York, 1962.
9. Adams, J. L., *Conceptual Blockbusting*, W. Freeman, Nueva York, 1974.

15 EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES:

La necesidad de decidir mejor

¿QUÉ SIGNIFICA TOMAR DECISIONES?

Herbert Simon¹ (1945), ganador en 1978 del Premio Nobel de Economía por las “Investigaciones pioneras sobre el proceso de toma de decisiones dentro de las organizaciones”, afirma que “la dirección debe incluir principios de organización que aseguren una toma de decisiones correcta, de la misma manera que debe incluir principios que aseguren una acción efectiva. Todo comportamiento implica una selección, consciente o inconsciente, de determinadas acciones, entre todas las que son físicamente posibles, para el que actúa y para aquellas personas sobre las cuales éste ejerce influencia o autoridad. [...] La decisión o elección es el proceso mediante el cual una de estas alternativas de comportamiento para cada momento es elegida para ser realizada. La serie de tales decisiones, que determina el comportamiento a lo largo de un período, puede llamarse estrategia”.

El proceso de toma de decisiones por parte del personal de una institución educativa constituye un continuo en el que se desarrolla la vida institucional. Es así, por ejemplo, que un docente puede decidir suspender el recreo a sus alumnos por mala conducta o un directivo puede decidir realizar una reunión con los padres

frente a un problema. Pero, ¿cómo podemos saber si la decisión tomada es la más apropiada entre un sinnúmero de posibles alternativas y cuáles son las consecuencias que puede producir cada una de las mismas? Quizás el docente podría haber permitido el recreo a sus alumnos y sancionarlos de otra manera o el directivo esperar una semana y convocar en forma individual a quienes plantearon el problema. En todos los ejemplos existe una variedad de caminos posibles o alternativas que el responsable de tomar decisiones define siguiendo un proceso que le permite elegir cuál, entre todas, es la que llevará a cabo.

Como afirma Simon¹ (1973) “cada decisión comprende la selección de una meta y un comportamiento relacionado con la misma; esta meta puede a su vez ser un medio para una finalidad algo más lejana, y así hasta que se llega a un objetivo relativamente último. Cuando las decisiones lleven a la selección de finalidades últimas, las llamaremos *juicios de valor*; cuando impliquen el logro de tales finalidades, las llamaremos *juicios de hecho*”. Esto es claro cuando un directivo debe definir objetivos de logro con sus docentes (*juicio de valor*) y a la vez decidir cuál es la forma de evaluación del cumplimiento de esos objetivos (*juicio de hecho*).

Agrega Simon¹ (1973) que “el comportamiento es *finalista* en cuanto se guía por metas y objetivos generales y es racional en cuanto exige alternativas que llevan al cumplimiento de las metas previamente seleccionadas. En un aspecto importante, toda decisión encierra una transacción”.

Vale la pena hacer una reflexión sobre estas ideas que le valieron a su autor el Premio Nobel. En primer lugar, las transformaciones que está sufriendo el ámbito educativo, desde la aplicación de la reforma educativa hasta las problemáticas sociales que impactan necesariamente sobre las escuelas, implican una toma de decisiones de importancia estructural que necesitan del consejo y, en la medida de lo posible, del consenso de los actores implicados. En segundo lugar, la velocidad de los cambios en el “afuera” a menudo no acompañan los tiempos del “adentro”, por lo cual la toma de decisiones puede ser la correcta pero no se ajusta al tiempo requerido para implementar esa decisión. Hoy, la correlación entre la decisión correcta y el tiempo apropiado para su implementación, es decisiva. En tal sentido, podemos definir tres tipos de decisiones en función de las actitudes del responsable de tomarlas:

- a) *Decisiones proactivas*: aquellas que se toman anticipando los cambios.
- b) *Decisiones reactivas*: aquellas que se toman reaccionando ante el cambio.
- c) *Decisiones pasivas*: aquellas que se toman negando los cambios, o no se toman.

Esta clasificación es interesante para que los directivos realicen una autoevaluación en función del cúmulo de decisiones que pasan cada día por sus manos.

EL FIN, ¿JUSTIFICA LOS MEDIOS?

El hecho y el valor, afirma Simon¹ (1973), están relacionados con los medios y los fines; “en el proceso de decisión resultan elegidas las alternativas que se consideran medios adecuados para alcanzar los fines que se desean. Sin embargo, los fines mismos son, con frecuencia, simples instrumentos para conseguir objetivos más definitivos”.

El mismo autor insiste en que la jerarquía de medios y fines es una característica del comportamiento de la organización. Esto significaría que en las instituciones educativas, el proceso de toma de decisiones debería relacionarse con los principios fundacionales o el ideario institucional como finalidad última. Pero, a menudo, a la hora de tomar las decisiones, prima el criterio individual olvidando el marco de los valores institucionales.

En efecto, cuando preguntamos a algunos directivos o docentes si conocen el ideario institucional, es decir, si recuerdan el contenido global de los principios esenciales sobre los cuales una institución apoya su existencia e identidad, a menudo las respuestas son vagas o generales. En consecuencia, si las decisiones tomadas responden a lineamientos personales lejanos del espíritu institucional, hay una incoherencia grave.

Es fundamental que cada institución educativa comunique en todo sentido su ideario o principios fundacionales, vertical y horizontalmente, pues debe ser el espíritu que inspire y defina el marco del proceso de toma de decisiones, asegurando una coherencia de criterio y un ejercicio profesional de dicho proceso.

En la toma individual de las decisiones influyen diversos factores del comportamiento, a saber:

- a) *Valores personales*
Incluye los valores que tiene la persona que debe decidir y la identificación de estos valores con el ideario.
- b) *Perfil personal*
Es el perfil psicológico del responsable de tomar decisiones y cómo es su comportamiento en situaciones normales y de presión.
- c) *Responsabilidad*
La responsabilidad es la capacidad de asumir las consecuencias de la decisión que se debe tomar.
- d) *Compromiso*
Significa estar convencido de que la decisión a ser tomada es la mejor alternativa para la institución.
El problema se plantea cuando hay conflicto de intereses personales e institucionales.

En la toma grupal de decisiones, la autoridad para decidir se comparte entre los miembros del grupo. Es así que en el desarrollo del PEI, es el plenario pedagógico el que define los lineamientos del proyecto en el marco de los objetivos fundacionales y el ideario. Sin embargo, en ocasiones, la responsabilidad es compartida pero la autoridad es retenida por la dirección. Cabe recordar que en una toma de decisiones grupal aparece el principio de sinergia que demuestra que el resultado de un trabajo en equipo es mayor que si las decisiones se hubieran tomado en forma individual. Para ello, las decisiones deben ser consensuadas.

En las instituciones educativas el proceso de toma de decisiones que se basa en la *eficacia*, corresponde a un plano pedagógico, cuando se basa en la *eficiencia*, involucra al plano económico y administrativo, cuando se orienta en la *efectividad*, se vincula al plano comunitario y si busca la

trascendencia, se relaciona con el plano de la cultura institucional y los valores.

PASOS DEL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES

En la actualidad está aumentando el número de instituciones educativas que se preocupan para que sus directivos se capaciten en temas de gestión. Con ello, se pretende mejorar los procesos de toma de decisiones en pos de decisiones correctas en tiempo y forma, enmarcadas en los principios del ideario institucional.

Drucker² (1963) definió cinco pasos a seguir por alguien que debe llegar a una decisión efectiva:

Paso 1. Clasificar el problema

Antes de iniciar el proceso de toma de decisiones es esencial que se definan la gravedad del problema y las consecuencias del mismo.

Por ejemplo, no es lo mismo una falta de disciplina leve (llegar tarde) que otra grave (un grupo de alumnos ha realizado actos de vandalismo en la escuela).

Paso 2. Analizar el problema

Significa entender la naturaleza del problema cotejándolo con todos los hechos observables. Por ejemplo, cuando un docente indaga sobre un robo entre sus alumnos.

Paso 3. Buscar las soluciones alternativas

Implica evaluar la diversidad de alternativas posibles que respondan mejor a la solución del problema.

Por ejemplo, la decisión de incorporar nuevas PC para mejorar la enseñanza de informática implica evaluar distintas propuestas alternativas.

Paso 4. Decidir la acción más apropiada

Se debe preguntar qué es correcto hacer y al mismo tiempo qué es aceptable en esas circunstancias.

Hay cuatro criterios para elegir la mejor solución entre las posibles: el riesgo, el esfuerzo económico, la elección del momento y las limitaciones de recursos.

Por ejemplo, la dirección debe decidir la actualización de un gabinete de ciencias, seleccionando entre las inversiones posibles en función de las demandas de la comunidad educativa y los recursos disponibles.

Paso 5. Hacer que la decisión sea efectiva

Significa asumir la responsabilidad de decidir sobre aquellas personas que pueden cumplir lo decidido y a la vez informarlas sobre aquello que necesitan conocer acerca de la decisión. Una vez tomada la decisión, el compromiso asegura el cumplimiento de la misma. Se debe supervisar el proceso de implementación y realizar un seguimiento del cumplimiento de los objetivos de la decisión.

Por ejemplo, cuando el plenario docente se reúne para redactar el PEI, al tratarse de una tarea consensuada se deben generar decisiones con alto grado de participación y compromiso.

Sin embargo, no todo es racionalidad a la hora de decidir, ya que el criterio, la intuición y la experiencia de años en la función directiva son elementos que no se deben descartar, por el contrario, ellos complementan a un buen proceso de toma de decisiones.

EN SÍNTESIS

La responsabilidad de los procesos de toma de decisiones en las instituciones educativas implica la necesidad de profesionalizar a los que deben tomar decisiones, sean propietarios, directivos, docentes, administradores o representantes legales, ya que las consecuencias de decisiones incorrectamente evaluadas en tiempo o forma, viciadas de personalismo, miopía o duda, pueden significar pérdida de confianza, credibilidad, contención o sentido de justicia, todos ellos valores fundamentales sobre los que se sostiene una comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

1. Simon, Herbert, *El comportamiento administrativo*, Ed. Aguilar, Madrid, 1981.
2. Drucker, Peter, *La gerencia de empresas*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1963.

16 MANEJO DE CONFLICTOS: ¿Juez y parte?

SIGNIFICADO Y TIPOLOGÍA DEL CONFLICTO

Conflicto es el proceso que comienza cuando una parte percibe que la otra la ha frustrado o está por frustrarla y existe preocupación por ello (Thomas¹, 1984).

El conflicto es un elemento de presencia permanente en las instituciones educativas; por esta razón se deben identificar su tipología y sus niveles.

Cada vez que se manifiesta una situación de conflicto, es posible analizar de qué tipo es éste. En efecto, los conflictos pueden ser:

- a) *Conflictos con las metas institucionales*
Son aquellos en los que se contraponen los intereses personales e institucionales. Por ejemplo, cuando se exige a los docentes parte de su tiempo para la capacitación.
- b) *Conflictos cognitivos*
Se manifiestan por medio de diferencias de ideas u opiniones entre personas o grupos. Por ejemplo, cuando dos directivos de niveles consecutivos difieren en el concepto y metodología de aplicación de la disciplina.
- c) *Conflictos afectivos*
Aquellos que surgen cuando los senti-

mientos y emociones de una persona o grupo son incompatibles. Por ejemplo, cuando un docente se resiente por tratar con alumnos que no puede contener.

d) *Conflictos comportamentales*

Existen cuando una persona o grupo hace algo que es inaceptable por otros. Por ejemplo, cuando un docente transgrede las normas de comportamiento apelando al uso de un lenguaje inapropiado con sus alumnos, o viceversa.

Al mismo tiempo, es imprescindible identificar a qué nivel se manifiestan los conflictos, que pueden ser personales, interpersonales, intragrupal o intergrupales.

NATURALEZA DEL CONFLICTO

El conflicto es normal en las relaciones humanas. El delicado equilibrio que constituyen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa es por lo general inestable debido a las situaciones conflictivas que lo afectan.

Padres, alumnos, docentes, directivos, administradores, son sólo algunos de los actores en conflicto en una institución educativa. Este proceso natural que se manifiesta de lleno en cualquier institución, incide negativamente sobre el desempeño

personal y grupal, en muchos casos con graves consecuencias para el bienestar y la productividad de las relaciones.

Según el modelo de Thomas¹ (1984), el conflicto se origina y evoluciona partiendo de cuatro etapas, a saber:

a) *Frustración*

El individuo o grupo no puede alcanzar sus metas. Por ejemplo, los docentes que esperan mejores condiciones salariales.

b) *Conceptualización*

En esta etapa se comienza a buscar una solución del conflicto entendiendo la naturaleza del problema. Por ejemplo, la búsqueda de soluciones frente a la caída de matrícula.

c) *Comportamiento*

Es el modo de acuerdo de implementación de una solución del conflicto. En este estadio, se plantea la "matriz de comportamientos" (Thomas¹, 1984) que, como veremos más adelante, permite analizar la resolución de los conflictos.

d) *Resultado*

El equilibrio renace cuando las partes en conflicto han quedado totalmente satisfechas con la solución de sus problemas.

Puesto que existe un contacto intensivo en las relaciones humanas de una comunidad educativa, siempre existirá conflicto y se podrán adoptar tantas actitudes diferentes para el manejo del conflicto como personas haya.

CÓMO MANEJAR EL CONFLICTO

El modelo de Thomas¹ (1984) plantea una "matriz de comportamientos" que tie-

ne por objeto identificar cinco modos de manejo de conflictos. Parte del supuesto de que el conflicto en sí no es bueno ni malo, correcto ni incorrecto; que es un rasgo natural de las relaciones humanas.

La relación entre directores de nivel y sus docentes o de estos últimos con la Dirección General plantea un sinnúmero de situaciones de intereses en conflicto que hay que enfrentar y resolver cuidando el impacto de las soluciones sobre el resto de la comunidad educativa.

Al manifestarse una situación conflictiva, el criterio de una persona con respecto al conflicto y su disposición para manejarlo, determinan cómo se comportará realmente.

Thomas¹ (1984) describe la conducta de una persona en relación con dos dimensiones básicas:

- a) la *asertividad* (afirmación): la medida en que el individuo trata de satisfacer sus propias inquietudes, y
- b) la *cooperación*: la medida en que el individuo trata de satisfacer las inquietudes de los demás.

Estas dos dimensiones básicas de la conducta pueden emplearse para definir cinco métodos específicos para manejar los conflictos, a saber:

- a) La *competición* es afirmación y no colaboración: el individuo busca satisfacer sus propias inquietudes a costa de otra persona. Esta modalidad está orientada hacia el poder, ya que se emplean todos los medios necesarios para afirmar la propia posición: la capacidad para debatir, el poder, las sanciones económicas. La competición puede significar "defender los propios derechos", defender una po-

- sición que se considera correcta o, simplemente, tratar de ganar. Por ejemplo, la posición gremial docente.
- b) La *adaptación* es negación y colaboración: lo opuesto de la competición. Cuando se adapta el individuo descuida sus propios intereses a fin de satisfacer los de otra persona; esta modalidad incluye el elemento del autosacrificio. La adaptación puede asumir la forma de generosidad desinteresada obedeciendo a otra persona cuando se preferiría no hacerlo o cediendo a la opinión de otro. Por ejemplo, reuniones de docentes en día sábado.
- c) La *evasión* es negación y no colaboración: el individuo no se ocupa inmediatamente de sus propios intereses o los de otra persona. No enfrenta el conflicto. La evasión puede tomar la forma de un diplomático apartamiento de un tema, de una postergación hasta una mejor oportunidad o simplemente el alejamiento de una situación amenazadora. Por ejemplo, un directivo que reconoce que hay problemas con un docente y evita recibir a los padres por temor a las posibles consecuencias.
- d) La *cooperación* es tanto afirmación como colaboración, es decir, lo opuesto a la evasión. La cooperación implica la intención de trabajar con la otra persona para buscar una solución que satisfaga plenamente las inquietudes de ambas partes. Significa que se profundiza un asunto para identificar los intereses de los dos individuos y buscar una alternativa que satisfaga los intereses de ambos. La cooperación entre dos personas puede tomar la forma de encarar un desacuerdo, a fin de aprender de las perspectivas del otro y resolver alguna de las condiciones que de otra manera los enfrentaría por los recursos, o de una confrontación y búsqueda posterior de una solución creativa para un problema interpersonal. Por ejemplo, el directivo que trata de solucionar problemas en forma participativa con sus docentes.
- e) El *compromiso* es intermedio, tanto en afirmación como en colaboración. El objetivo es buscar una solución conveniente y mutuamente aceptable, que satisfaga parcialmente a ambas partes. Está en un punto intermedio entre la competición y la adaptación. El compromiso concede más que la competición pero menos que la adaptación. Asimismo, encara un problema más directamente que la evasión, pero no lo explora tan profundamente como la cooperación. El compromiso puede significar el compartir la diferencia, el intercambio de concesiones o la búsqueda de una rápida posición intermedia. Por ejemplo, el directivo de nivel hace de puente entre los intereses de la Dirección General y los de sus docentes.

ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Como resultado del conflicto, las personas experimentan diversos grados de ansiedad y de amenaza a su autoestima.

En estas situaciones, el individuo pone en funcionamiento sus mecanismos de defensa.

La psicología ha realizado exhaustivos estudios sobre los *mecanismos de defensa*, tipificándolos como reacciones que se pueden manifestar desde la agresividad (negación, desplazamiento, fijación), el compromiso (compensación, identificación, proyección, racionalización, formación reactiva) o el escapismo (regresión, conversión, fantasía, represión, apatía, escape).

Cada reacción defensiva generará un comportamiento que variará de individuo a individuo, obligando a evaluar cuidadosamente las alternativas de resolución y, como hemos comentado precedentemente, el impacto que ejercerá cada alternativa elegida sobre todos los miembros de la comunidad educativa.

Dentro de las estrategias posibles de resolución de conflictos se hallan aquellas que no son efectivas como la inacción, la postergación, los pactos secretos o la descalificación, aunque a menudo se utilicen en algunas instituciones.

La efectividad en el manejo de conflictos reside, precisamente, en la práctica de una verdadera solución de los problemas, el uso de técnicas persuasivas, la negociación entre las partes y la distribución equilibrada del poder.

Girard y Koch² (1996), afirman que la resolución alternativa de disputas es una expresión que abarca las maneras de solucionar conflictos distintas al juicio o a la fuerza. Junto con la resolución de conflictos, tal como es usada habitualmente, comprende la negociación, la conciliación, la mediación, el arbitraje y la investigación. Todas estas aproximaciones, salvo la negociación, utilizan a un tercero para ayudar a resolver conflictos. Todas, menos el arbitraje, dejan la decisión final en manos de las partes en disputa.

¿Es acaso una institución educativa una organización en la que docentes, alumnos y padres tienen capacidad de sindicalización y donde la trama de poder informal a menudo gobierna los destinos de la institución?

Cada realidad institucional es singular pero hoy, como sostiene De Bono³ (1985), el miedo, el poder, la justicia y el dinero son los principales factores de conflicto que requieren formas nuevas y creativas de resolución, y concluye que debemos “pasar del enfoque discusión/choque respecto de los conflictos a un enfoque de proyecto. Para ello, necesitamos un nuevo pensamiento”.

EN SÍNTESIS

La teoría psicológica del conflicto demuestra la vinculación del conflicto con expectativas, mecanismos de defensa y de resolución. El delicado equilibrio de las relaciones interpersonales y grupales entre los miembros de la comunidad educativa hace necesario identificar los conflictos potenciales y actuales que afectan el normal desempeño institucional, y encarar la mejor manera de resolverlos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Thomas, K.W., *Conflict and Conflict Management: Handbook of Organizational Psychology*, Rand McNally & Co., Nueva York, 1984.
2. Girard, K. y Koch, S., *Resolución de conflictos en las escuelas*, Ed. Granica, Barcelona, 1997.
3. De Bono, E., *Conflictos: Una mejor manera de resolverlos*, Ed. Planeta, Buenos Aires, 1990.

17

TRABAJO EN EQUIPO: Cómo alcanzar la sinergia

¿QUÉ ES UN EQUIPO?

Un *equipo* es un conjunto de individuos con habilidades complementarias, que dependen unos de otros para cumplir un propósito en común o establecer metas mutuas (Harvey y Brown¹, 1976).

El trabajo en equipo es aquel que realizan sus miembros; en él todos subordinan sus intereses personales a la noción de equipo. En los equipos de trabajo efectivos, los integrantes son abiertos y honestos unos con otros, en base a la contención y la confianza con alto grado de cooperación y colaboración, toman decisiones consensuadas, sus canales de comunicación están abiertos y bien desarrollados y, por sobre todo, mantienen un alto grado de compromiso con las metas grupales.

Un aspecto importante en la composición de un equipo de trabajo es la *interdependencia*, es decir la dependencia mutua para lograr un objetivo común.

El desarrollo de un equipo de trabajo tiene siempre un objetivo que alcanzar y, por lo general, su constitución es *ad hoc*. Su estructura, procedimientos, cultura, normas y relaciones interpersonales se orientan a optimizar el trabajo conjunto.

La existencia de grupos humanos no garantiza que se comporten como equipos de trabajo (Fig. 1).

En las instituciones educativas un directivo general debe promover el trabajo en equipo entre sus directivos de nivel y éstos a la vez lo deben hacer con sus coordinadores y docentes de áreas.

Un ejemplo típico es el desarrollo del PEI (Proyecto Educativo Institucional) donde el plenario pedagógico trabaja en equipo en pos de un objetivo común: consensuar y articular las propuestas pedagógicas de la escuela elaborando un proyecto propio.

ORGANIZACIÓN DE UN EQUIPO DE TRABAJO

Los equipos de trabajo son el producto de una evolución institucional que proviene de una cultura y liderazgo participativos. Los rasgos más interesantes de los equipos de trabajo son su organización, funcionamiento y resultados. Veamos en detalle estos componentes.

a) Organización

En general, la organización de un equipo de trabajo responde a :

- *Metas*: las metas grupales deben expresarse con suficiente claridad;

GRUPOS	EQUIPOS
<p>Los miembros piensan que están agrupados solamente con fines laborales. Los individuos trabajan independientemente: a veces con fines opuestos entre sí, tratando de lograr ventajas personales.</p>	<p>Los miembros reconocen su interdependencia y comprenden que los objetivos personales y los del equipo se alcanzan mejor con respaldo mutuo. No se pierde el tiempo discutiendo sobre "territorios" u obtener logros a costa de los demás.</p>
<p>Los miembros tienden a concentrarse en sí mismos porque no están suficientemente involucrados en planificar los objetivos de la unidad. Su enfoque es simplemente el de un empleado.</p>	<p>Los miembros tienen la sensación de ser dueños de su trabajo, porque están comprometidos con los objetivos que ayudaron a fijar.</p>
<p>Se dice a los miembros qué deben hacer en lugar de preguntárseles ¿cuál sería el mejor enfoque? No se alientan las sugerencias.</p>	<p>Los miembros contribuyen al éxito de la organización aplicando sus conocimientos a los objetivos del equipo.</p>
<p>Los miembros desconfían de los motivos de sus colegas porque no entienden el papel que tienen los demás. Las expresiones de opiniones o desacuerdos se consideran como disidentes o separatistas.</p>	<p>Los miembros trabajan en un ambiente de confianza y se les alienta para que expresen sus ideas, opiniones, desacuerdos y sentimientos. Las preguntas son bienvenidas.</p>
<p>Los miembros tienen tanto cuidado con lo que dicen que es imposible entenderse. Puede haber intrigas y trampas al comunicarse para enredar al desprevenido.</p>	<p>Los miembros practican la comunicación franca y honesta. Hacen un esfuerzo por comprender el punto de vista de los demás.</p>
<p>Los miembros pueden recibir un buen adiestramiento, pero están limitados para aplicarlo al trabajo por su superior y otros miembros del grupo.</p>	<p>Se les alienta para que desarrollen sus habilidades y apliquen lo aprendido al trabajo. Reciben el respaldo del equipo.</p>
<p>Los miembros se ven en situaciones conflictivas que no saben cómo solucionar. El superior puede retrasar su intervención hasta que se hayan causado daños graves.</p>	<p>Los miembros reconocen que el conflicto es un aspecto normal de la interacción humana; pero ven la situación como una oportunidad para obtener nuevas ideas y fomentar la creatividad. Trabajan para resolver el conflicto en forma rápida y constructiva.</p>
<p>Los miembros pueden participar o no en las decisiones que afectan al grupo. A veces la conformidad parece más importante que los resultados positivos.</p>	<p>Los miembros participan en las decisiones que afectan al equipo; pero comprenden que su superior debe tomar la decisión final cuando el equipo no puede ponerse de acuerdo, o en casos de emergencia. Los resultados positivos y no la conformidad, son el objetivo.</p>

Fig. 1. Grupos y Equipos de trabajo.

(Adaptado de *Team Building*, R. Maddux³, 1992.)

no deben estar en contraposición con las metas personales de sus integrantes.

- *Liderazgo*: es el grado de influencia que los miembros tiene unos sobre otros.
- *Normas*: el equipo desarrolla su propia cultura a partir de normas y modelos de comportamiento conocidas y comunicadas entre todos sus miembros.
- *Toma de decisiones*: las decisiones deben ser consensuadas; sin embargo en la práctica hay decisiones autocráticas, mayoritarias o idealmente unánimes.
- *Tamaño*: el tamaño de un equipo de trabajo puede variar entre 2 y 24 miembros; sin embargo, tamaños menores de 6 a 8 miembros y hasta un máximo de 12, son recomendables para una mejor interacción.

b) *Funcionamiento*

Existen diversos modelos de equipos de trabajo que pueden variar en su funcionamiento responsable desde una dirección tradicional hasta una autogestión comprometida.

- *Sentido de pertenencia*: constituye un elemento básico para el funcionamiento de un equipo. La satisfacción de necesidades como la afiliación, la aceptación y la posición social son importantes para la mayoría de los integrantes. También lo son la contención afectiva y la identidad.
- *Funciones*: la definición de las funciones dentro de un equipo de trabajo es esencial para el desarrollo eficiente de la tarea conjunta. La negociación de funciones es el pro-

ceso de clarificación e intercambios entre los miembros del equipo; en él cada uno de ellos explica qué espera del resto.

El análisis de las funciones es el proceso de evaluación de las expectativas que algunos miembros desarrollan respecto del comportamiento de los otros; puede manifestarse en la concepción de la propia función o por medio de la ambigüedad de funciones en la que no se conocen a ciencia cierta las expectativas. El conflicto de funciones ocurre cuando hay discrepancia entre las expectativas de funciones y la concepción de funciones.

c) *Resultados*

Los resultados del trabajo en equipo responden al concepto de *sinergia*, es decir, que la productividad alcanzada por un equipo es mayor que la suma de los trabajos individuales.

CAMBIANDO LA ORGANIZACIÓN

Las bases del desarrollo efectivo del trabajo en equipo dependen de las habilidades de sus miembros, de la responsabilidad mutua y del compromiso en relación a las metas comunes consensuadas por el grupo. Esto permite el desarrollo personal, el desarrollo de proyectos colectivos y el logro de las metas esperadas (Katzenbach y Smith⁴, 1993).

En cuanto a las *habilidades personales* de los integrantes del grupo es importante analizar la capacidad técnica de cada uno, la habilidad y la creatividad en la resolución de problemas y la disposición a las relaciones interpersonales.

La *responsabilidad mutua* e interdependiente de los miembros del grupo se relaciona con el sentido de cohesión y el pensamiento grupal hasta alcanzar una cultura adhocrática (Capítulo 8).

Janis² (1982) define el *pensamiento grupal* como “un modo de pensamiento comprometido que se manifiesta cuando los miembros del grupo se sienten profundamente involucrados, muestran alta cohesión y se esfuerzan unánimemente dejando a un lado su motivación para evaluar con realismo cursos de acción alternativos”.

El *compromiso* se vincula con factores personales, factores laborales, características estructurales de la organización y experiencias laborales de cada miembro del grupo. El compromiso grupal se caracteriza por una fuerte creencia y aceptación de las metas y valores grupales, la disposición a asumir intereses comunes renunciando a los individuales y el fuerte deseo de pertenecer al grupo de trabajo.

Sin embargo, un ingrediente fundamental para un trabajo en equipo exitoso es la lealtad. La *lealtad* es un camino de dos direcciones que no se puede crear por gratitud o compulsión. Se desarrolla día a día, acción por acción.

PROBLEMAS EN LOS GRUPOS DE TRABAJO

Como producto de las relaciones interpersonales, todo grupo presenta conflicto en sus relaciones humanas.

En general, las dificultades más frecuentes o problemas de relación entre los miembros de un grupo se manifiestan como:

a) Problemas triviales que generan discusiones que resienten el trabajo grupal.

(P. ej.: en una reunión de temas pedagógicos de directivos de nivel se introduce el tema del uniforme.)

b) Problemas directivos que no conciernen al grupo y cuya decisión puede perjudicarlo.

(P. ej.: el directivo debe decidir el despido de uno de los docentes del grupo.)

c) Poca participación de los miembros en los problemas de discusión global. (P. ej.: el coordinador del grupo no estimula la participación y permite interrupciones permanentes.)

d) Choque de grupos democráticos con directivos en instituciones autocráticas o conductistas.

(P. ej.: un grupo de docentes con un proyecto de participación comunitaria que no es escuchado y es descalificado.)

Pero el mayor problema que sufren los miembros de un grupo es la *resistencia al cambio*.

Esta resistencia se sustenta en el temor a lo desconocido, la ruptura de las rutinas, la pérdida de beneficios, la amenaza de pérdida de espacios de poder y seguridad, la conformidad con las normas y la cultura institucional, entre otros. Por eso, palabras como reestructuración o reingeniería connotan cambios profundos que, si bien hoy algunas instituciones educativas deben encarar, es preferible no mencionarlos para salir de la crisis sin generar una crisis mayor.

Hemos mencionado que existen instituciones cuyos miembros niegan los cambios, es decir, asumen una actitud *pasiva*. En otras, sus integrantes tienen actitudes

reactivas frente al cambio, sin embargo la velocidad de los cambios provoca que aquéllos lleguen tarde. En la actualidad, se requieren instituciones educativas cuyos miembros fomenten actitudes *proactivas*, que anticipen los cambios, preparándose con responsabilidad y compromiso grupal, y, sobre todo, busquen espacios de encuentro con suficiente periodicidad para poder *trabajar en equipo*.

EN SÍNTESIS

Los grupos humanos son la esencia de la vida de una institución educativa. Sin embargo, el desarrollo de equipos de trabajo presenta dificultades a la hora de la articulación entre

niveles y dentro de ellos; se detectan problemas operativos en relación a los pocos espacios institucionales que permitan desarrollar plenamente los equipos de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

1. Harvey, Don y Brown, Donald, *An experiential approach to organization development*, Prentice Hall, Englewood Cliff, 1996.
2. Janis, Irving, *Groupthink*, Houghton Mifflin, Boston, 1982.
3. Maddux, Robert, *Team building: an exercise in leadership*, Crisp Publications, California, 1992.
4. Katzenbach, Jon y Smith, Douglas, *The wisdom of teams*, Harvard Business School Press, Boston, 1993.

-

18 MOTIVACIÓN DE RECURSOS HUMANOS: Cómo lograr sentido de pertenencia

LA (DES)MOTIVACIÓN DOCENTE

La inequidad internacional en los presupuestos educativos, en término del Producto Bruto Interno (PBI) de los países de Latinoamérica, es consecuencia de la reducción del gasto público en educación.

Esa reducción afectó principalmente al salario docente, provocando fenómenos generalizados de ausentismo, huelgas prolongadas, abandono de la profesión por parte de los más capacitados y búsqueda de un segundo y tercer empleo. De esta forma, ha disminuido tanto el tiempo real de enseñanza y aprendizaje como la calidad de la docencia. Por otra parte, el prolongado deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes parece haber empezado a afectar el reclutamiento de nuevos aspirantes a la pedagogía (CEPAL-UNESCO: OREALC¹, 1992).

Según estudios realizados en la provincia de Buenos Aires (Argentina), nueve de cada diez maestros de escuela primaria se quejan de estrés y agotamiento mental y físico, provocados, sobre todo, por el excesivo número de horas extraordinarias, el ejercicio de un segundo empleo y las dificultades con los estudiantes procedentes de medios desfavorecidos (Neffa y Mendizábal², 1991).

Para la OIT³ (1996) las causas de estrés son múltiples, como también lo son sus efectos. Los factores que pueden generar estrés en la profesión docente son los problemas de organización (relacionados con la carrera, los sueldos, la disposición y la administración de los establecimientos de enseñanza), el plan de trabajo y la estructuración de las tareas (un gran volumen de trabajo, los plazos y demás sujeciones a horarios y el comportamiento de los alumnos) o los problemas sociales (una falta de colaboración o apoyo de parte de los padres y la sociedad en general).

El estrés es una de las razones de ausentismo entre los docentes; además, afecta al rendimiento laboral, las actitudes hacia los estudiantes y la salud en general de los establecimientos de enseñanza, y en tal sentido, requiere una intervención de fondo, y no simplemente una acción preventiva, para que sea posible controlar sus niveles y eliminar sus causas (Cox y Griffiths⁴, 1995).

Este contrasentido entre un docente desmotivado para un trabajo esencial con fines sociales, y la necesidad de una formación competente de los hombres y mujeres del futuro, nos plantea la hipótesis de que existe una alta correlación entre la calidad en la educación y la motivación de los docentes en los procesos de enseñanza

y aprendizaje, que incide directamente sobre las motivaciones futuras de los alumnos para proseguir y concluir estudios superiores.

Veamos entonces los fundamentos científicos y teorías sobre la motivación humana.

¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN?

La *motivación* es el grado en que el individuo se compromete a gastar esfuerzo en cumplimiento de una actividad u objetivo específico (Kreps⁵, 1990).

Según el Diccionario de la Real Academia Española (1992), “la motivación es un ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia”.

Existe un sinnúmero de factores que inducen la motivación humana, pero los más importantes son los incentivos intrínsecos y extrínsecos.

Dentro de los *motivadores intrínsecos* se presentan cuatro formas en que los miembros de una organización pueden obtener incentivos intrínsecos (Katz y Kahn⁶, 1978).

- a) Desarrollo de funciones de organización personalmente satisfactorias y significativas.
- b) Refuerzo social de metas colectivas por medio de la participación en grupos de organización satisfactorios.
- c) Implicación activa, participación e identificación personal con el establecimiento de metas de la organización y en el cumplimiento de las mismas.
- d) Participación de las compensaciones sociales de los esfuerzos y actividades colectivos.

Los *motivadores extrínsecos* se orientan a los incentivos económicos, a los premios y castigos, la presión social y todo aquello que motiva al individuo desde afuera.

Las calificaciones de los alumnos en las instituciones educativas son un ejemplo de incentivos extrínsecos para motivar el desempeño de los mismos.

Sin embargo, ambos tipos de motivadores deben interrelacionarse, ya que la presentación de compensaciones extrínsecas comunica ciertos mensajes de relación a los miembros de la organización que pueden influir en su motivación intrínseca (Deci⁷, 1975). Por ejemplo, un aumento salarial a los docentes actuaría como incentivo extrínseco pero a la vez significaría una revaloración de su posición en términos de incentivos intrínsecos.

Frente a las restricciones en el uso de incentivos extrínsecos, el líder directivo se debe orientar a estimular la motivación individual y grupal del cuerpo docente por medio de incentivos intrínsecos, promoviendo el sentido de pertenencia y compromiso institucionales, en lugar de aplicar modelos conductistas y autoritarios basados exclusivamente en premios y castigos (en general más castigos que premios).

Huertas⁸ (1992) clasifica los principales rangos distintivos de los fenómenos motivacionales:

- *Carácter activo y voluntario*: la acción motivada impulsa, energiza y no está regulada por completo por una imposición externa. (P. ej.: la motivación por la lectura.)
- *Persistencia en el tiempo*: es algo que fluye, pero que permanece de alguna manera en el sujeto, eso sí, adaptándose a cada circunstancia. (P. ej.: la motivación de realizar y concluir estudios universitarios.)

- *Vinculación con necesidades adaptativas*: en caso extremo su puesta en marcha persigue la consecución de un estado mayor de adaptación y equilibrio. (P. ej.: la motivación de un ascenso laboral.)
- *Participación de componentes afectivo-emocionales*: en estrecha relación con lo que acabamos de decir en el aspecto anterior, la activación motivacional suele estar cargada emocionalmente; su objetivo es algo más o menos querido o temido. (P. ej.: la motivación del nacimiento del primer hijo.)
- *Una acción es acción motivada cuando se dirige a una meta*: cuando se realiza para elegir, dirigir y persistir en la consecución de un objetivo, finalidad o propósito. (P. ej.: la motivación de conducir los destinos de una institución educativa.)

NECESIDADES Y MOTIVACIÓN HUMANA

Maslow⁹ (1954), autor de una teoría de la motivación humana, postula que los individuos tienen impulsos o necesidades que deben ser satisfechos a partir de una jerarquización de los mismos.

De acuerdo con su teoría, los seres humanos tienen que satisfacer cinco tipos de necesidades, a saber, jerárquicamente:

a) *Necesidades fisiológicas*

Son también llamadas *homeostáticas* porque se refieren a los esfuerzos automáticos del cuerpo para mantener un estado normal. Éstas son hambre, sed y sexo. Si todas las necesidades están sin satisfacer y el organismo está dominado por las necesidades fisiológicas, las restantes necesidades simplemente pueden ser inexistentes o ser desplazadas al fondo.

b) *Necesidades de seguridad*

Cubiertas las necesidades fisiológicas surge una nueva serie de necesidades denominadas de *seguridad* (estabilidad, protección, dependencia, orden, seguridad emocional, seguridad económica, ausencia de miedos, ansiedad o caos y seguridad vital).

c) *Necesidades de sentido de pertenencia y afecto*

Una vez satisfechas las necesidades fisiológicas y de seguridad, surgen las necesidades de *pertenecer* a un grupo o a la sociedad, de *amar y ser amado*. El hombre es gregario y necesita ser aceptado socialmente con contención, comprensión y afecto.

d) *Necesidades de estima*

Alcanzadas las necesidades fisiológicas, de seguridad y sentido de pertenencia y afecto, el individuo tiene la necesidad de *autoestima* y de la *estima de otros*. Pueden ser de dos tipos. El primero se basa en el deseo de fuerza, el logro, la adecuación, la maestría y competencia, la confianza ante el mundo, la independencia y la libertad, la capacidad y suficiencia; mientras que el segundo grupo se basa en el deseo de reputación o prestigio, la posición social, la fama y la gloria, el reconocimiento, el llamar la atención, el sentirse importante y la dignidad. La frustración de estas necesidades produce sentimientos de inferioridad, de debilidad y de desamparo.

e) *Necesidad de autorrealización*

Satisfechas las necesidades anteriores, llamadas *necesidades de carencia* ya que nunca están totalmente satisfechas, el individuo busca desarrollar su potencial como ser humano, la autonomía de ser uno mismo, de crear, de sentirse libre, de aprender más sobre sí mismo y el mundo

que lo rodea, de sentirse más competente en su trabajo y, como afirma Maslow⁹ (1954), “de llegar a ser todo lo que uno es capaz de llegar a ser”.

McClelland¹⁰ (1953) identificó tres tipos de necesidades primarias: la necesidad de logro, la necesidad de afiliación y la necesidad de poder.

La *necesidad de logro* es la medida del deseo que siente una persona de alcanzar objetivos claros y autodeterminados, con una retroalimentación basada en la consecución de los mismos. Se caracteriza por la confluencia de la aproximación al éxito y la evitación del fracaso. Esta necesidad tiene vinculación directa con la educación, p. ej.: alcanzar los objetivos de logro.

La *necesidad de afiliación* es el deseo de trabajar con otros, de interrelacionarse y de brindar apoyo, de ayudar a los demás. P. ej.: los exalumnos que colaboran con la escuela.

La *necesidad de poder* es el deseo de ejercer influencia y control sobre otras personas. P. ej.: la función directiva.

Las investigaciones de McClelland¹⁰ (1971) demostraron que la *retroalimentación* es uno de los factores más importantes que gobiernan la motivación. La retroalimentación sirve para despertar y sostener la motivación. Si no se le dice a un individuo cuáles aspectos de su trabajo e ideas debe mejorar y cuáles son satisfactorios, no sabrá cómo progresar, cómo obtener reconocimiento y cómo afrontar mayores responsabilidades (Hertzberg¹¹, 1968).

COMPROMISO Y SENTIDO DE PERTENENCIA

Se entiende por *compromiso docente* el grado de identificación de los intereses personales con los intereses institucionales

y con los intereses de los padres y alumnos. En la medida en que estos tres tipos de intereses converjan, el compromiso será más elevado; en caso contrario, al haber divergencia de intereses, el compromiso disminuirá.

Según Barcaglioni¹² (1995), el *sentido de pertenencia* es ese elemento intangible y cualitativo que desde las actitudes y el sentir permitirá elevar e integrar las partes de la organización escolar a un plano nuevo y superior que estará expresado cotidianamente en el aprendizaje en bienestar. Aquello que permitirá aunar las partes de cualquier institución u organización es precisamente el elemento vinculante y relacional que de manera óptima y adecuada está expresado en el *sentido de pertenencia*.

El sentido de pertenencia es un verdadero “sensor” institucional, pues permite comprobar el grado de compromiso y participación de todos los miembros y pone en evidencia la identidad, la “personalidad”, la falta de vida propia y el vacío institucional. En lugar de sentir pertenencia, sus integrantes sienten extrañeza.

El desarrollo del sentido de pertenencia exige la convergencia y el protagonismo de los actores principales, sin los cuales no existe la comunidad educativa: directivos, docentes y no docentes, alumnos, padres.

Para lograr tal convergencia se debe tener en cuenta :

- a) El directivo deberá: vislumbrar un nuevo modelo de gestión, desplazar el modelo tradicional, generar un modelo facilitador y participativo.
- b) El docente y el no docente deberán: descubrir formas innovadoras para su gestión, generar un aprendizaje

creativo, promover el buen trato mediante un clima adecuado.

- c) Para que el alumno pueda: lograr un aprendizaje en bienestar, satisfacer sus necesidades internas.
- d) Para que los padres quieran: comprometerse y participar, apoyar.

Asimismo los directivos y docentes deberán pensar que cualquier compromiso que se quisiera estimular sólo se logra con calidad y fomentando la sensación de pertenecer y estar identificados con una institución que avala con hechos concretos su prestigio y excelencia (Barcaglioni¹², 1995). El desafío está planteado, y depende de todos, porque la motivación laboral sin recursos económicos es casi una utopía, pero la desmotivación causada por no brindar sentido de pertenencia ni reconocimiento a la tarea docente, es un mal mayor.

EN SÍNTESIS

La motivación humana es la base del crecimiento de una comunidad educativa: directivos y docentes motivados, alumnos motivados, padres motivados, pondrán lo mejor de sí mismos por construir una mejor institución educativa. El compromiso y sentido de pertenencia son actitudes que se deben fomentar

desde la práctica del trabajo en equipo y el ejercicio de la participación democrática.

BIBLIOGRAFÍA

1. CEPAL y UNESCO, OREALC, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1992.
2. Neffa, J. C. y Mendizábal, N., *Condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la provincia de Buenos Aires, Argentina*, documento mimeografiado, CEIL-CONICET, Buenos Aires, 1992.
3. OIT Organización Internacional del Trabajo, *Evolución reciente del sector de la educación*, Ginebra, 1996.
4. Cox, T. y Griffiths, A., "Occupational stress and burn-out in teachers: a review", *Working Papers OIT*, Ginebra, 1995.
5. Kreps, Gary, *Organizational communication*, Longman Group LTD, Londres, 1990.
6. Katz, D. y Kahn, R., *The social psychology of the organizations*, Wiley & Sons, Nueva York, 1978.
7. Deci, E. L., *Intrinsic motivation*, Plenum, Nueva York, 1975.
8. Huertas, J. A., *Motivación: querer aprender*, Aique, Buenos Aires, 1997.
9. Maslow, A., *Motivación y personalidad*, Ed. Díaz de Santos, Madrid, 1991.
10. McClelland, D. C., *Estudios de motivación humana*, Narcea, Madrid, 1985.
11. Herzberg, F., *Work and nature of man*, Collins, Nueva York, 1966.
12. Barcaglioni, A., "Sentido de pertenencia...", en revista *Redes* N°s 55 y 56, 1995.

19 MANEJO EFICAZ DE REUNIONES: Fundamentos para su organización

MOTIVOS PARA HACER UNA REUNIÓN

Existen múltiples razones para hacer una reunión de trabajo, aunque a menudo éstas se desvirtúan y sus participantes transforman una reunión supuestamente laboral en otra con fines sociales.

Una *reunión* es un conjunto de personas que participan intercambiando información, opinando y escuchando, es decir, comunicándose.

Pero, ¿por qué razones se debe hacer una reunión de trabajo?

Algunas de las principales son la resolución de problemas, la planificación institucional, la toma de decisiones participativa, la coordinación de tareas, el brindar o recabar información, etcétera.

En tal sentido, en una institución educativa existen distintos tipos de reuniones, a saber:

- Reuniones de directivos.
- Reuniones de capacitación docente.
- Reuniones de articulación.
- Reuniones plenarias.
- Reuniones de padres.
- Reuniones con alumnos.
- Reuniones de exalumnos.
- Otras reuniones.

Sin embargo, según Bartoli¹ (1991) realizar reuniones para compensar ineficacia

en las comunicaciones puede llevar a una organización a padecer de "reunionitis", con efectos negativos como ausentismo y falta de atención que son la consecuencia directa de la pérdida de tiempo y carencia de contenidos.

Técnicamente hay que distinguir tres aspectos en el manejo de una reunión efectiva:

- a) *La preparación.*
- b) *La participación y la coordinación.*
- c) *La reunión y los resultados.*

Veamos en detalle cada uno de estos elementos.

LA PREPARACIÓN DE UNA REUNIÓN

Para preparar una reunión se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a) *Los objetivos*

Es fundamental definir claramente los objetivos y el tipo de reunión que permita alcanzarlos.

Un objetivo es un enunciado en lo posible cuantificable con un plazo y un responsable. La DPO –Dirección Por Objetivos– (Capítulo 12) es la mejor manera de definir objetivos.

Por ejemplo, una reunión de directivos con el objetivo de determinar, para el próximo ciclo lectivo, el estilo de disciplina en cada nivel y redactar un reglamento de convivencia.

b) *El orden del día*

El orden del día es una agenda que define:

- el lugar donde se realizará la reunión,
- la fecha y la hora de inicio y de finalización,
- los contenidos y temas a tratar en la reunión indicando su tipo: "tema de información", "tema de intercambio", "tema de negociación", "tema de capacitación", etcétera,
- el tiempo que se empleará en cada tema,
- los participantes de la reunión,
- el conductor o coordinador de la misma.

El orden del día debe ser entregado por escrito con el tiempo suficiente para que los participantes puedan preparar la información que deben llevar a la reunión.

Si hay otros materiales escritos que deba recibir el participante, deben ser entregados con anticipación para permitir su análisis, nunca durante la reunión.

Al confeccionar el orden del día se debe asignar el tiempo estimado que se destinará a cada tema, dejando los temas más sencillos para el final y los más complejos para el inicio.

c) *El lugar físico*

El sitio donde se realizará la reunión es fundamental.

El lugar debe ser el más apropiado

para conseguir el mejor clima durante la reunión. Esto, aunque a simple vista parezca algo de poca importancia, es uno de los factores más comunes del fracaso de las reuniones.

Analicemos sólo algunos problemas que afectan a las reuniones por no tener en cuenta el lugar físico:

- un lugar no apto por sus dimensiones (si es pequeño provoca hacinamiento), o por su estructura (un despacho que se transforma en sala de reuniones, necesita más tiempo para prepararlo y devolverlo a su función habitual);
- un lugar con poco aislamiento contra ruidos interiores (recreos) y exteriores (tránsito vial);
- un lugar con poca luz y deficiente ventilación (convivencia entre fumadores y no fumadores);
- un lugar con mala calefacción y sin aire o sin ventilación provoca incomodidad;
- un lugar con teléfonos e intercomunicadores que suenen e interrumpen continuamente;
- un lugar donde falten los elementos necesarios (mesa, sillas, pizarra, equipos audiovisuales, etcétera) hace difícil el desarrollo de la reunión.

¿QUIÉNES DEBEN PARTICIPAR?

a) *Los participantes*

Los participantes deben ser elegidos para cumplir el objetivo de la reunión. Esto significa que se debe seleccionar cuidadosamente a los participantes, en lugar de convocar masivamente o siempre a los mismos.

Es fundamental que los participantes elegidos reciban por escrito el orden del día con suficiente anticipación.

Deben participar de la reunión aquellas personas que:

- puedan decidir y asumir el compromiso,
- puedan aportar datos e información útil a los fines de la reunión.

En cuanto al número de participantes es importante limitarlo a un máximo de 12 personas. Es difícil que en una multitud se produzca un proceso ordenado de intercambio de opiniones.

b) *El coordinador*

Cualquier reunión debe contar con un coordinador, moderador o conductor que guíe el desarrollo organizado de la reunión.

Esta persona puede cambiar en el tiempo, sobre todo si hay temas que le interesan en forma directa y sobre los que debe opinar.

Lo importante es que haga cumplir los objetivos de la reunión haciendo respetar los tiempos individuales y la duración prevista de la reunión.

- el coordinador debe lograr la participación activa del grupo tratando, sin embargo, de no forzar a los miembros a decir cosas "por compromiso";
- el coordinador debe moderar, si es necesario, pero no debe tomar partido ni emitir juicios de valor sobre las opiniones;
- el coordinador debe utilizar técnicas creativas como el "torbellino de ideas" (brainstorming) para estimular la participación grupal;

- en todos los casos debe evitar la aparición de "agendas ocultas" que perturban el normal desarrollo de las reuniones.

c) *El secretario*

Es quien se encargará de tomar debida nota en un acta de las principales intervenciones, decisiones y conclusiones de los participantes a la reunión. También debe distribuir y cotejar información.

DESARROLLO DE UNA REUNIÓN

a) *La reunión*

El desarrollo de una reunión debe respetar el orden del día planificado.

El coordinador debe anticiparse, preparando todos los elementos que se utilizarán en la reunión.

Asimismo, el secretario deberá llevar un registro o acta de reunión que indique :

- Orden del día detallando temas y tiempos.
- Nómina de los participantes.
- Temas discutidos y decisiones a las que se arribe.
- Persona/s que serán responsables de llevar a cabo lo decidido.
- Plazo de ejecución de las tareas encomendadas.

La reunión debe comenzar y concluir en el horario previsto; en ella debe crearse un clima de interés y participación. Asimismo, no debe durar más que una hora y media.

b) *Los resultados*

Terminada la reunión, los participantes responsables de las tareas encomendadas deben recibir por escrito un resumen

de la reunión o acta de reunión que les proporcione la información necesaria para cumplir lo dispuesto.

El seguimiento de las tareas recaerá sobre el superior del participante responsable, y los resultados serán evaluados al concluir su plazo de ejecución.

¿ES NECESARIO HACER LA REUNIÓN?

Antes de hacerla, hágase esta pregunta. Toda reunión involucra tiempo y personas. Y esto es dinero. Por lo tanto, si no hay objetivos claros para hacer una reunión no la haga.

Las instituciones educativas deben planificar sus reuniones y hacer un uso racional de las mismas: el tema debido, en el lugar adecuado, con la gente apropiada, en el tiempo ajustado, para resultados concretos.

Si persisten las reuniones improductivas, usted puede (Chang y Kehoe², 1994):

- Reemplazar las reuniones por otro método.
- Superar las trabas comunes, como la conducta problemática.
- Seguir los lineamientos para conducir reuniones productivas.

- Aprender a evaluar sus reuniones.
- Poner en marcha planes más previsores.

Esto significa tener la voluntad de manejar eficazmente una reunión.

¿En su institución se cumplen estos requisitos?

EN SÍNTESIS

Las reuniones constituyen una herramienta de suma importancia en la interacción de los miembros de una institución educativa. Sin embargo, la organización y coordinación de reuniones parece ser un punto débil a la hora de los resultados y en el tiempo de duración de las mismas. Para encarar este problema existen algunas técnicas sencillas que permiten mejorar sensiblemente el manejo de las reuniones y a la vez hacer operativas las decisiones que en ellas se tomen.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bartoli Annie, *Comunicación y organización*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1992.
2. Chang, R. y Kehoe, K., *Reuniones eficaces*, Ed. Granica-TEC, Buenos Aires, 1996.

20 COMUNICACIONES EFECTIVAS: ¿Comunicación o incomunicación institucional?

COMUNICANDO SUBJETIVIDADES

Una experiencia comunitaria intersubjetiva en sentido estricto no puede pensarse sin el concepto de un sentido comunicado, compartido por diversos sujetos (Habermas¹, 1971). Si analizamos este pensamiento, podemos inferir que existen tantos comportamientos subjetivos como sujetos interactúan en la institución: directivos, docentes, alumnos, padres, personal no docente. Cada uno de ellos con distinta personalidad y grado de formación, lo que implica diferentes actitudes frente a una misma situación. En tal sentido, hemos mencionado en varias oportunidades que una institución y una comunidad educativa constituyen un delicado equilibrio de intersubjetividades (inestable) (Manes², 1996).

La *comunicación* humana ocurre cuando una persona responde a un mensaje y le *asigna un significado*, es decir, una imagen mental que ayuda a interpretar fenómenos y desarrollar el sentido de entendimiento (Kreps³, 1986).

Para que exista comunicación debe haber un intercambio a través de las palabras *–lenguaje verbal–*, o a través de gestos, entonaciones, posturas, signos, señales, etcétera *–lenguaje no verbal–*.

Si lo verbal coincide con lo no verbal

(o gestual, entonación, etcétera) la comunicación es clara y no da lugar a malos entendidos. Por el contrario, si lo verbal no coincide con lo no verbal, la comunicación se presta a confusiones y produce situaciones de conflicto.

EL PROCESO DE LA COMUNICACIÓN

Podemos representar el proceso de la comunicación por medio del gráfico de la Figura 1.

El *emisor* es quien emite, expresa o envía el mensaje. Debe ser claro y objetivo a fin de que lo que piensa sea expresado claramente por su mensaje (encodificación). Para emitir su mensaje utiliza *canales/medios* (mensaje hablado/micrófono; mensaje escrito/memorandos, notas o cartas, etcétera).

El *receptor* es quien recibe el mensaje que envía el emisor; debe interpretar, traducir el mensaje a sus propios códigos (decodificación).

En el proceso de comunicación debe existir una *retroalimentación (feedback)* continua y fluida entre emisor-receptor para que exista una comunicación.

Pero en dicho proceso de comunicación, pueden haber *ruidos internos* (personales, propios de cada uno de los que par-

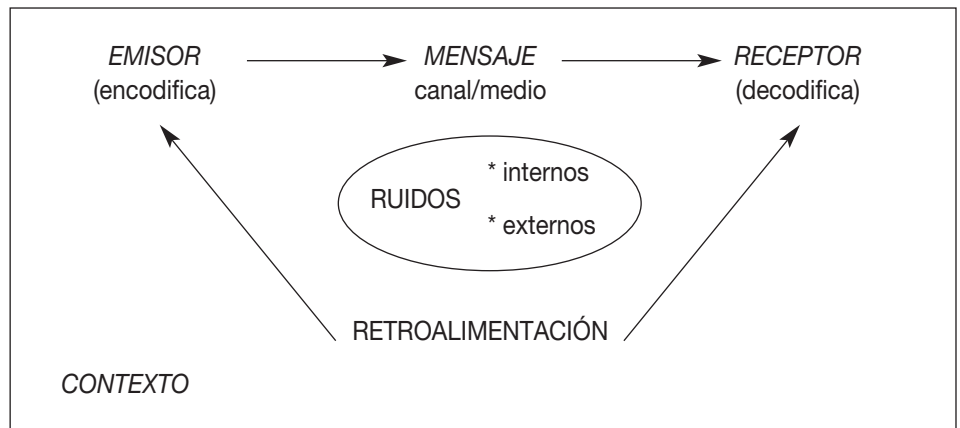


Fig. 1. El proceso de la comunicación humana.

participan en ese proceso de comunicación) y *ruidos externos* propios del lugar, tiempo o ámbito dentro del cual se encuentran las personas que se están comunicando: el *contexto*, en nuestro caso la cultura institucional (Capítulo 8).

SIGNIFICADOS E INFORMACIÓN

Según Kreps³ (1986), la comunicación humana es un proceso engañosamente complejo. Los seres humanos tienen un apetito insaciable de crear significados.

En las relaciones interpersonales, tanto la omisión de mensajes como los mensajes confusos provocan un impacto negativo, generando sólo situaciones conflictivas entre las personas involucradas (malos entendidos, sobreentendidos, rumores, etcétera).

Por esto es importante comprender que en el proceso de comunicación, el significado da sentido a los mensajes y la información reflejará el sentido que le damos al crear los significados.

Por ejemplo, en un taller el docente indica a los alumnos que hablen en voz más

baja; en este caso, el ruido generado por las distintas conversaciones provoca que se eleve el volumen de las voces; si el docente no especifica las reglas de comunicación grupal, los alumnos darán al pedido un significado ambiguo, carente de información y, en pocos segundos, volverá a producirse el ruido.

Evaluar la recepción del mensaje en forma correcta por parte del emisor implica que el proceso se retroalimiente a través de una mayor interacción entre los involucrados en el proceso de comunicación.

Al mismo tiempo, la retroalimentación genera consenso en la información, a diferencia de los tradicionales procesos autocráticos y conductistas.

Los mensajes proporcionan información que puede ser de *contenido*, cuando se refiere a la información real básica del mensaje, y de *relación*, cuando se refiere a los sentimientos personales que expresan los comunicadores en sus mensajes. Por ejemplo, cuando un mensaje es transmitido con tono sarcástico.

Sin embargo, las personas sólo pueden intercambiar mensajes, nunca significados.

LA PERCEPCIÓN EN LA COMUNICACIÓN

La *percepción* es el proceso a través del cual las personas concientizan los mensajes internos y/o externos y los interpretan para crear significados (Kreps³, 1986).

La importancia de la percepción en el proceso de comunicación es su carácter selectivo. En efecto, por medio de la *percepción selectiva* las personas atienden los mensajes más importantes –a su criterio– del conjunto total de mensajes.

Recordemos el concepto de visión compartida del líder directivo (Capítulo 9), quien comunica y consensúa los mensajes con sus colaboradores, siendo capaz de crear significados comunes, compartiendo la información y desarrollando una *comprensión comunicativa*.

La cultura organizacional es esencial para comprender los procesos de percepción. Mientras existan afiliaciones culturales compartidas (p. ej. cultura democrática), mayor será la percepción común de los sujetos de la institución educativa.

CONFUSIÓN Y CLARIDAD EN LA COMUNICACIÓN HUMANA

La claridad o la confusión en la comunicación institucional, dependerán del grado de honestidad y fragmentación que se manifieste en la cultura de la escuela. La fragmentación en subculturas da lugar a espacios de poder o “feudos”, que a menudo no están identificados con los intereses institucionales.

La *honestidad* en los procesos de comunicación es la capacidad de comunicarse en forma veraz, franca y sinceramente (Kreps³, 1986). Las personas se comunican honestamente cuando sus mensajes expresan con precisión la con-

ciencia de su experiencia e invitan a los interlocutores a compartirla (Rossiter y Pearce⁷, 1975).

Habermas¹ (1977), en su teoría de la comunicación, presenta la siguiente clasificación:

- a) *Acciones comunicativas*, que están orientadas al entendimiento en el mundo social.
Por ejemplo, las docentes conversan-
do informalmente durante un recreo.
- b) *Acciones estratégicas*, aquellas orientadas al éxito y que pueden ser *acciones abiertamente estratégicas* (p. ej. la planificación estratégica institucional); *acciones estratégicas encubiertas* que conducen al engaño inconsciente (comunicación sistemáticamente distorsionada) o al engaño consciente (manipulación). Por ejemplo, en algunas instituciones educativas aún existen directivos y secretarios inseguros que “dividen para gobernar”, distorsionando sistemáticamente las comunicaciones internas o manipulando opiniones.
- c) *Discursos*, que se orientan a crear “convicciones comunes” mediante el razonamiento de elementos cognitivos. El mejor ejemplo en educación es el discurso pedagógico.

Sin embargo, existen algunas reglas elementales que distinguen las comunicaciones confusas y claras (Fig. 2).

PUNTOS CLAVE PARA EVALUAR LA COMUNICACIÓN DEFICIENTE

Mintzberg⁴ (1989) afirma que la comunicación entre las personas de una organización representa entre el 50% y el 80% de su tiempo.

COMUNICACIÓN CONFUSA	COMUNICACIÓN CLARA
<ul style="list-style-type: none"> • Mensajes incompletos y sobreentendidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Mensajes completos y explícitos
<ul style="list-style-type: none"> • Mensajes vagos e impersonales 	<ul style="list-style-type: none"> • Mensajes precisos y directos
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de diferenciación entre mensajes de contenido y de relación 	<ul style="list-style-type: none"> • Clara diferenciación entre mensajes de contenido y de relación
<ul style="list-style-type: none"> • No se verifica la recepción del mensaje (no hay retroalimentación) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se constata la correcta recepción del mensaje
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando no se pide ni se brinda aclaración 	<ul style="list-style-type: none"> • Se puede pedir y dar aclaración
<ul style="list-style-type: none"> • Contradicción en los mensajes que se transmiten por diferentes canales 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay coincidencia entre lo verbal y lo no verbal

Fig. 2 . Comunicación confusa y comunicación clara.

Si ésta falla, falla la organización. Por lo tanto, la importancia de evaluar los procesos de comunicación y sus carencias es vital para la eficacia y eficiencia de una institución educativa.

Analicemos entonces algunos puntos clave de esas deficiencias:

- a) *EL EMISOR no es efectivo pues no envía mensajes, los omite o los envía mal.*
Por ejemplo, cuando un directivo da por sobreentendido que se deben preparar actos para las fechas conmemorativas.
- b) *EL MENSAJE es ambiguo, poco claro o inexistente.*
Por ejemplo, un docente que le pide a los alumnos que realicen una monografía “de algo” vinculado a la ecología.
- c) *EL CANAL/MEDIO es inadecuado.*
Por ejemplo, si un directivo anuncia verbalmente un curso de perfeccionamiento y pide que se “corra la voz”.
- d) *EL RECEPTOR no responde o responde mal al mensaje que recibió.*
Por ejemplo, cuando a una secretaria

se le pide la lista de un curso y entrega la de otro.

- e) *En el CONTEXTO existen perturbaciones que hacen difícil el intercambio de mensajes.*

Por ejemplo, cuando se comunican temas institucionales a los docentes en medio de un recreo.

Asimismo, es importante mencionar algunas barreras para la comunicación efectiva como la distorsión, la omisión, la sobrecarga de información y la falta de pertinencia.

LA COMUNICACIÓN FORMAL E INFORMAL

En lo expuesto, hemos abordado la *comunicación formal* como aquella que se desarrolla y estructura dentro de los canales formales de la institución educativa.

Sin embargo, la comunicación informal es tan importante de analizar como la formal. Incluso, en ciertos casos hay instituciones que se gobiernan más por los canales informales que por los formales.

Dentro de la comunicación informal se hallan las conversaciones espontáneas del

personal, las reuniones en los recreos o descansos y, lo más complejo, debido al impacto que ejercen sobre la institución, los rumores.

El rumor se define como una proposición relacionada con los acontecimientos cotidianos, transmitida de persona a persona con la finalidad de que todos crean en él, sin que existan datos concretos que permitan verificar su exactitud (Kapferer⁵, 1989).

Los rumores son comunicaciones informales que distorsionan la realidad, pues se trata de información no verificada. La peligrosidad de los rumores es directamente proporcional al grado de desconfianza que generan.

En una institución educativa, los rumores por lo general surgen del adentro, es decir que, contrariamente a lo que se cree, es entre los sujetos de la institución donde nacen aquéllos. Por ejemplo, las conversaciones de las maestras en los recreos y medios de transporte colectivos, a pesar del ruido imperante, son muchas veces captadas por el fino sentido auditivo de algunos alumnos, para ser luego comentadas en sus casas.

Según Kapferer⁵ (1989) el rumor debe ser tratado con buena fe, transparencia y celeridad, pues el saber social está sostenido por la fe, no por las demostraciones; los desmentidos tienen un efecto "bumerán". El número y contenido de los rumores constituye un buen barómetro de la atmósfera institucional.

EL VALOR DE LA COMUNICACIÓN EFECTIVA

Una institución educativa es una verdadera red de comunicaciones. Por esta razón, es esencial el estudio y evaluación

de sus procesos de comunicación tanto formales como informales, de su cultura organizacional y del tipo de liderazgo de sus autoridades. Como sostiene Schein⁶ (1997), en la actualidad hay que utilizar *canales múltiples de comunicación* ya que el uso de sólo uno no nos garantiza que se haya recibido el mensaje.

Consenso y compromiso son aspectos clave en un proceso de comunicación efectivo –ya sea como consenso comprometido o como compromiso consensuado– al servicio de una mejor comunicación institucional.

EN SÍNTESIS

Los problemas en la comunicación están entre los temas más complejos a resolver en las instituciones educativas. Establecer un sistema de comunicaciones efectivas implica entender cómo son los procesos de comunicación, la cultura institucional y la compleja trama de relaciones interpersonales.

BIBLIOGRAFÍA

1. Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Ed. Cátedra, Madrid, 1997.
2. Manes, Juan Manuel, *Marketing para instituciones educativas*, Ed. Granica, Buenos Aires, 1997.
3. Kreps, Gary, *Organizational Communication*, Longman Group LTD., Londres, 1990.
4. Mintzberg, Henry, *Mintzberg on management*, Free Press, Nueva York, 1989.
5. Kapferer, Jean Noël, *Rumores*, Emecé, Buenos Aires, 1989.
6. Schein, Edgar, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1997.
7. Rossiter, C. M. y Pearce, W. B., *Communicating Personally*, Bobbs Merrill, Indianápolis, 1975.

21 ORATORIA: El arte de hablar en público

¿QUÉ ES LA ORATORIA?

Platón con sus diálogos, Aristóteles con su retórica, Cicerón con su elocuencia, Demóstenes con su disciplina, todos ellos fueron los maestros de la oratoria moderna. Sin embargo, el arte de hablar en público, como se ha definido a la *oratoria*, es un escollo para algunos directivos a la hora de enfrentar un auditorio.

Según San Agustín, la oratoria –a la que llama elocuencia religiosa– debe enseñar, conmover y agradar. Siguiendo esta noción, Loprete¹ (1992) afirma que la totalidad del ámbito oratorio queda abarcado si se adopta la clasificación que sigue, con todas las implicaciones que cada término encierra:

- a) *Informar y enseñar*, es decir, transmitir conocimientos a otras personas o adquirirlos en deliberaciones.
- b) *Persuadir*, o sea convencer a otras personas de que nuestras opiniones son las verdaderas y, de acuerdo con esto, conducir las a la acción.
- c) *Conmover*, esto es, provocar en el espíritu ajeno determinados sentimientos, pasiones o emociones.
- d) *Agradar*, vale decir, por medio de las palabras producir en el alma ajena un sentimiento de placer, con fines determinados.

Asimismo, el *discurso oratorio* debe responder a cinco principios descriptos por Aristóteles:

- a) *Conocimiento (inventio)*, es decir la búsqueda de información e investigación sobre un tema determinado.
- b) *Construcción (dispositio)*, es la estructura del discurso relacionado con el auditorio.
- c) *Formulación (elocutio)*, se refiere a la formulación del discurso apelando a los recursos necesarios para alcanzar la máxima efectividad.
- d) *Memorización (memoria)* del discurso y su estructura.
- e) *Pronunciación (pronuntiatio)*, significa la ejecución formal del discurso frente al auditorio.

TIPOS DE DISCURSOS

Según Cohen² (1983) los discursos se han dividido en categorías, a saber :

- a) *Discursos para informar*: enfatizan ideas que siguen una variedad de patrones organizacionales.
- b) *Discursos para entretener*: no exigen de la audiencia más que ser escuchados y disfrutados.

- c) *Discursos para persuadir*: por lo general manifiestan una postura y, a partir de ella, intentan convencer a la audiencia para que acepte una creencia o valor o que emprenda una acción específica.
 - d) *Discursos para ocasiones especiales*: se utilizan para introducir a alguien, presentar una distinción, dar la bienvenida a una autoridad, rendir tributo a alguien o recordar a alguna persona o fecha conmemorativa.
- a) *Evitar el encadenamiento de un sustantivo tras otro*. Debe utilizar verbos siempre que se pueda; resultan más gráficos y dan mayor vivacidad al discurso. “Considerar” es mejor que “tomar en consideración” y “mostrar” mejor que “hacer una demostración”.
 - b) *Evitar en el discurso las construcciones en voz pasiva y negativas*. Es mejor “Hoy me brindan la ocasión...” que “Hoy me ha sido brindada la ocasión...” y es preferible “Es perjudicial que...” a “No parece conveniente que...”.
 - c) *Procurar siempre hablar en forma gramaticalmente correcta*. Se debe utilizar palabras sencillas y conocidas, nunca formas complejas y altisonantes difíciles de dominar.
 - d) *Hablar de la forma más sencilla posible*, para que los oyentes puedan reconocerse en lo que escuchan.
 - e) *Evitar muletillas y palabras de relleno* (“o sea”, “es decir”, “y entonces”, “bueno”...) y aquellas formas que quitan fuerza a lo que se dice. Mediante fórmulas del tipo de “Yo diría que...”, “Habría que ver si...”, “Se podría pensar que...” se entra en el terreno de lo relativo, lo cual no conviene a ningún orador.

PERSONALIDAD DEL ORADOR

Un buen orador se caracteriza por su dominio de la materia, su facilidad de palabra y su poder de convicción (Studer³, 1994). Convergamos que el buen orador puede tener condiciones innatas de elocuencia; sin embargo, con la práctica, se pueden adquirir excelentes habilidades oratorias.

Según Ander-Egg⁴ (1985) el orador debe presentar dos condiciones básicas:

- a) Tener una personalidad bien definida.
- b) Estar preparado en el tema que quiere transmitirse.

El mismo autor señala que existen ciertas condiciones y cualidades que definen al buen orador. Las *condiciones* son: naturalidad, claridad de ideas, facilidad de expresión, memoria y sensibilidad. Las *cualidades* son: sinceridad, culto a la verdad, humildad, valor, paciencia.

ESTILO DEL ORADOR

El estilo es el aspecto externo, es la forma. Los principales aspectos a tener en cuenta para el logro de un buen estilo oratorio, según describe Studer³ (1994) en su obra, son:

LAS TÉCNICAS DE DICCIÓN

La voz es la principal herramienta de que se vale todo orador. El lenguaje se articula en palabras que son pronunciadas en forma de discurso. Por lo tanto, la dicción constituye la técnica de pronunciar correctamente un discurso. La clara articulación y acentuación de las palabras es la base de una buena dicción.

Recordemos a Demóstenes y sus ejercicios con pequeñas piedras en la boca para corregir sus defectos de dicción.

Pero volviendo a la voz, podemos identificar sus principales características, a saber:

a) *Volumen*

Puede ser alto o bajo, y variar desde el susurro al grito, pero sin lugar a dudas es fundamental en el ejercicio del discurso. La modulación de la voz es la forma de graduar el volumen para evitar la monotonía.

En general, en el ámbito escolar, el nivel de ruido de los momentos de esparcimiento de los alumnos provoca que los docentes eleven su voz hasta el nivel de grito; se acostumbran tanto a ello que a veces no reducen el volumen aun cuando el ruido haya desaparecido.

b) *Ritmo*

Puede ser rápido, medio o lento, pero también fluido, pausado o entrecortado. Studer³ (1994) afirma que al comienzo y al final de un discurso, sobre todo, es cuando se impone una velocidad lenta y una pronunciación clara, ya que es entonces cuando hay que atraer la atención del público... Hablar lentamente es más necesario ante un auditorio numeroso que delante de un número reducido de oyentes.

Está demostrado que el ser humano no puede comprender más que un promedio de 125 palabras por minuto.

c) *Timbre*

Es el color de la voz. Se puede dar a la voz tantos matices como colores hay en una paleta. Podemos decir que el timbre puede ser agudo o grave, estridente o apagado, aguardentoso o melódico, entre la infinita cantidad de posibilidades imaginables.

Se ha demostrado que existe una alta relación entre la voz y el oído, y que la calidad de cualquier actividad fónica (hablar o cantar) depende de la calidad auditiva (Studer³, 1994).

ESTRUCTURA DEL DISCURSO

Según Loprete¹ (1992), todo discurso debe contener tres partes esenciales:

a) *Introducción o exordio*

Aristóteles afirmaba que “el comienzo es la mitad del todo”. Loprete¹ (1992) sostiene que las primeras palabras tienen una influencia decisiva, pues provocan la primera impresión del auditorio. El mismo autor sostiene que el exordio puede ser de distintos tipos, a saber:

- *Exordio exabrupto*, es una entrada inesperada, brusca y categórica en el tema.
- *Exordio por insinuación*, consiste en entrar en contacto con el público de manera suave y progresiva, creando paulatinamente el clima de comunicación.
- *Exordio directo*, es el comienzo sin preparativos ni precauciones. Es el utilizado por los docentes al comenzar una clase.
- *Exordio pomposo*, es el menos frecuente, sólo apto para ocasiones de gran solemnidad.

b) *El cuerpo*

Es el núcleo central del discurso. En su desarrollo, deben atenderse ciertas exigencias, a saber:

- *Unidad*, es decir, cada idea tendrá que estar relacionada con las otras, y todas, con el conjunto del tema.
- *Orden*, esto es lo que suele llamarse el “hilo del discurso”, que en ningún momento debe perderse.
- *Progresión*, el conjunto debe desarrollarse paso a paso, marchar en forma creciente hasta el punto culminante o nudo del asunto, para dar lugar entonces a la solución final.

- *Transición*, las transiciones de una idea a otra, de un párrafo a otro, no deben ser meros artificios del lenguaje, sino que deben apoyarse en reales transiciones del pensamiento.

c) *Conclusión o peroración*

Es la parte última del discurso. La conclusión es, muy a menudo, la parte más difícil de un discurso. A veces, la conclusión puede estar compuesta de dos partes: una corta recapitulación de lo expuesto y un llamado en favor de la causa sostenida. Es prudente evitar fórmulas estereotipadas en esta parte de la oración, como aquella de “Bueno, como no tengo nada más que decir, voy a concluir” o “Como el tiempo apremia y ustedes están fatigados...”.

Cuando finalice el desarrollo del tema, el orador deberá hacer una pausa, anunciadora de la peroración, y sólo entonces enunciarla, teniendo cuidado de pronunciar las últimas palabras con una caída del tono de voz, según opina Loprete¹ (1992).

En pocas palabras, podemos decir que todo discurso debe tener una introducción atrapante, un cuerpo interesante y una conclusión brillante.

VENZA EL MIEDO ESCÉNICO Y SERÁ LIBRE

Se denomina *miedo escénico* al temor a hablar o aparecer en público. Puede evidenciarse por medio de manifestaciones nerviosas tales como palpitaciones, sonrojo, sudoración, temblores o calambres musculares o en situaciones extremas, el quedarse totalmente “en blanco” (Studer³, 1994).

Pero, ¿cómo evitar el miedo a pronunciar un discurso?

Los pasos a seguir para derrotar el miedo a hablar en público son:

- a) Conocer bien el tema del que se va a disertar.
- b) Conocer al público al que se va a hablar.
- c) Prepararse con suficiente práctica y entrenamiento.
- d) Dominar la estructura del discurso.
- e) Revisar los medios audiovisuales y apoyos disponibles o necesarios.
- f) Ponerse cómodo de acuerdo con la formalidad del público oyente.
- g) Relajarse, respirar hondo e iniciar el discurso pausadamente.

Finalmente, si se sigue estando nervioso, antes de comenzar lo mejor es no preocuparse; el mismo Cicerón consideraba muy feliz al orador que no sintiera que se le erizaban los cabellos ante la presencia del público.

EN SÍNTESIS

La capacidad de comunicarse con un auditorio es una de las habilidades que el directivo debe cultivar. Discursos, presentaciones, disertaciones, son algunas de las actividades en público que el cuerpo docente debe enfrentar. Pero, ¿cuáles son los principios de la oratoria moderna?, ¿cómo es posible enfrentar un auditorio sin temores y convertirse en un hábil disertante?

BIBLIOGRAFÍA

1. Loprete, Carlos Alberto, *Introducción a la oratoria moderna*, Ed. Plus Ultra, Buenos Aires, 1992.
2. Cohen, Edward, *El arte de hablar en público*, Ed. CECSA, México, 1990.
3. Studer, Jürg, *Oratoria: el arte de hablar, disertar, convencer*, Ed. El Drag, Madrid, 1996.
4. Ander-Egg, Ezequiel y Aguilar, María José, *Cómo aprender a hablar en público*, Ed. Magisterio Río de la Plata, Buenos Aires, 1994.

22 ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO: ¿Es posible?

EL TIEMPO COMO RECURSO ESCASO

El tiempo es irreversible, limitado e irrecuperable. En términos económicos, el tiempo podría ser considerado como un recurso escaso (Ferner¹, 1980).

Las personas y las organizaciones se ven obligadas a administrar su tiempo así como administran su dinero.

Los directivos y docentes tienen como recursos personales la capacidad de enseñar, de contener afectivamente, de planificar actividades, entre otros; sin embargo, pocas veces se preocupan de evaluar si el tiempo que utilizan cada día está organizado adecuadamente.

Según Ferner¹ (1980) el tiempo controla y limita el uso de los demás recursos, por lo que se considera como el recurso más valioso. Veamos cuáles son nuestros principales recursos:

- a) *Recursos que se aplican al trabajo*
(Ejemplo: experiencia, capacitación, motivación, creatividad, habilidad para liderar, etcétera.)
- b) *Recursos importantes para la familia*
(Ejemplos: amor, virtudes morales, ingresos, etcétera.)
- c) *Recursos importantes para la comunidad*
(Ejemplos: participación, interés por

el medio ambiente, interés por los discapacitados, etcétera.)

- d) *Recursos importantes para uno mismo*
(Ejemplos: formación, aficiones, deportes, etcétera.)

Un ejemplo del control que el tiempo ejerce sobre un docente se manifiesta cuando deben realizar actividades de actualización y perfeccionamiento; para ello deberá restringir el tiempo de dedicación a la familia, a un deporte o a ir al teatro.

Lo mismo sucede en el plano institucional: los “espacios” de que dispone la escuela dependen del tiempo para administrarlos. Y éste es precisamente uno de los mayores problemas que sufren las instituciones educativas.

Sin embargo, las instituciones educativas tienen sus propios tiempos y éstos dependen de la cultura institucional. Existen escuelas en las que las decisiones son ágiles, mientras que en otras, las decisiones dependen de una sola persona o de un grupo indecisos y se pueden demorar meses, incluso años, para ser tomadas.

Administrar nuestro tiempo significa organizarnos a nosotros mismos; esto se logra optimizando los recursos institucionales y nuestros recursos potenciales.

Pero siempre debemos tener presente que el tiempo fluye, transcurre, pasa

dejando atrás minutos, horas y días que son irre recuperables.

DEFINIENDO METAS Y PRIORIDADES

El concepto de asignación de los recursos se relaciona con las metas y prioridades. La meta de las instituciones educativas es brindar servicios de enseñanza-aprendizaje integrales para formar a personas. La meta institucional de los docentes se orienta a articular estos procesos en las diferentes disciplinas para lograr la formación integral del alumno, pero coexisten también metas personales que se vinculan directamente con sus necesidades humanas.

En su reconocida teoría, Maslow² (1954) afirma que las necesidades humanas constituyen una jerarquía que parte de las necesidades fisiológicas (alimento), las necesidades de seguridad (trabajo, vivienda), las necesidades sociales (pareja, familia), las necesidades de reconocimiento (afecto, respeto profesional) y finalmente las necesidades de autorrealización (logros personales).

Cuando analizan sus actividades diarias, las personas tienden a la satisfacción de alguna de sus necesidades de autorrealización, estableciendo prioridades.

Consideremos las metas de un rector relacionadas con diferentes facetas de su vida. En el plano personal su meta puede ser mantenerse en buenas condiciones físicas practicando deportes con regularidad. En el plano del trabajo tal vez la meta sea llegar a ser un buen rector de la escuela. Al mismo tiempo, en el plano familiar tiene sus objetivos relacionados con la meta de ser un buen padre. Pero también en el plano social siente necesidad de colaborar con su comunidad y organiza campañas para proteger el medio ambiente y mantener la

plaza de su barrio en condiciones apropiadas.

¿Usted sabe cuáles son sus metas en los diferentes planos de su vida?

Si quiere comenzar organizando su tiempo, realice el siguiente ejercicio y no olvide incluir el tiempo que quiere dedicar a cada objetivo (en horas diarias) en función de sus prioridades (Fig. 1).

La evaluación de sus metas es fundamental si pretende administrar más efectivamente su tiempo.

TIEMPO AL TIEMPO: PASO A PASO

Ferner¹ (1980) sostiene que saber administrar el tiempo significa utilizar eficientemente los recursos que se poseen, incluyendo el tiempo, de tal modo que se puedan alcanzar con eficacia las metas importantes.

Si quiere conocer exactamente cómo emplea su tiempo y desea aprovecharlo mejor, analice todo lo que esto implica:

- a) *Compromiso*: no existen trucos ni salidas fáciles, el empleo desordenado del tiempo es como un mal hábito que debe corregirse como si se tratara de bajar de peso, dejar de fumar o liberarse de las drogas.
- b) *Análisis*: debe averiguar cómo y dónde gasta su tiempo, qué problemas existen y cuáles son sus causas; las agendas y otras formas de registro son esenciales.
- c) *Planificación*: usted podría decir "no tengo tiempo para planificar"; sin embargo, la administración efectiva siempre requiere planificación, ya se trate de administrar el presupuesto familiar, una escuela, un negocio o el tiempo. Una hora de planificación

	Generalmente	Algunas veces	Rara vez
1. ¿Pasa su tiempo de la forma que realmente desea?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se siente presionado y obligado a hacer cosas que realmente no desea?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se siente realmente realizado con su trabajo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Trabaja usted más tiempo que sus colegas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Se lleva trabajo a casa cada día o los fines de semana?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se siente tenso por demasiado trabajo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se siente culpable por no realizar un mejor trabajo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Considera que su trabajo es entretenido?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Puede encontrar períodos sin interrupciones cuando lo necesita?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Siente que tiene un buen control sobre la forma en que utiliza su tiempo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Sigue un programa regular de ejercicios físicos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿Toma vacaciones o fines de semana de ocio tan seguido como quisiera?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ¿Llega a postergar las cosas difíciles, aburridas o desagradables de su trabajo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ¿Siente que siempre debería estar ocupado haciendo algo productivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ¿Se siente culpable cuando en ocasiones flojea un poco?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fig. 1. Utilidad en la administración del tiempo. Adaptado de Ferner (1980), *op. cit.*

Todos contamos con 168 horas a la semana; ¿cómo usa las suyas?

Marque la columna que describa mejor lo que siente o hace. Después, revise sus respuestas y concéntrese en cada aspecto para ver si representa una oportunidad de mejorar su administración del tiempo.

puede ahorrar muchas horas de trabajo inútil y momentos difíciles.

- d) *Seguimiento y nuevo análisis:* por bueno que sea, un plan no funcionará bien si no se va evaluando su desempeño y detectándose sus problemas, modificándolo si es necesario.

LOS ROBATIEMPOS

Existe un conjunto de causas que nos hacen perder el tiempo; lo importante es identificarlas para poder controlar los "robatiempos". Los robatiempos son esas causas propias o ajenas que

interfieren y perturban la administración del tiempo.

Entre los principales robatiempos propios o internos se encuentran:

- * La desorganización.
- * El retraso como hábito.
- * La incapacidad para decir no.
- * La falta de interés.
- * La fatiga.
- * Los rumores.
- * El perfeccionismo obsesivo.

Entre los robatiempos externos podemos mencionar:

- * Los visitantes inesperados.
- * Las llamadas telefónicas.
- * La espera de personas.
- * Las reuniones improductivas.
- * Las urgencias.

El control de los robatiempos requiere atención para identificarlos y una actitud firme para controlarlos. Pero si sentimos que esto es imposible, entonces estaremos sufriendo del "síndrome de falta de tiempo" (Gammonet³, 1990).

EL TIEMPO ES FINITO

Según los filósofos de nuestro siglo, el gran mal de la época que vivimos es la falta de "tiempo para contemplar" a causa de la velocidad de los cambios en la que estamos inmersos. Si nos detenemos

a observar el movimiento de las nubes, el cielo o el verdor de los árboles seguramente nos dirán que estamos perdiendo el tiempo.

Tal vez hoy sea tarde o quizá tengamos una oportunidad de evitar el estrés y la angustia que provoca la falta de tiempo. Administrar el tiempo significa organizar, evaluar, planificar, seguir y rectificar. Analice cuáles son sus metas y prioridades, cómo distribuye sus 168 horas semanales y tendrá tiempo para todo... hasta para contemplar.

Pero tenga presente siempre que si no manejamos el tiempo, el tiempo indefectiblemente nos manejará a nosotros.

EN SÍNTESIS

Con frecuencia los directivos se quejan de que les falta tiempo. En ese sentido, las técnicas para administrarlo pueden ser de suma utilidad en la organización escolar y en el manejo de situaciones que interfieren sobre las actividades planificadas y que, a menudo, provocan pérdidas de tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ferner, Jack, *Administración del tiempo como recurso*, Ed. Limusa, México, 1982.
2. Maslow, Abraham, *Motivación y personalidad*, Ed. Díaz de Santos, Madrid, 1991.
3. Gammonet, François, *Cómo administrar mejor su tiempo*, Ed. Granica, Barcelona, 1990.

23 ANÁLISIS TRANSACCIONAL (AT): ¿Se puede aplicar en la gestión educativa?

EL SIGNIFICADO DE LAS TRANSACCIONES HUMANAS

Según el Dr. Eric Berne¹ (1966), padre del *análisis transaccional*, a la unidad de las relaciones sociales se la denomina *transacción*. En un individuo dado, ciertos patrones de comportamiento corresponden a un estado de ánimo, mientras que otra serie de patrones se relacionan con una diferente actitud psíquica, frecuentemente incompatible con la primera.

Estos cambios y diferencias dan paso a la idea de *estados del yo*, es decir, un sistema de sentimientos acompañados por una serie de patrones afines de comportamiento. Berne¹ (1966) sostiene que en cualquier momento dado en un grupo social, cada individuo exhibirá un *estado del yo paternal, adulto o infantil*, y que las personas pueden pasar de un estado del yo a otro, con diferentes grados de facilidad. Por ejemplo, cuando una maestra dice a sus alumnos: “Cuando los adultos hablan, los niños hacen silencio” (estado del yo Padre); o cuando se dirige a otra maestra: “Es importante que acordemos procesos de articulación” (estado del yo Adulto); o cuando frente a una crítica de desempeño por parte de su directora de nivel a una maestra responde: “Lo que pasa es que es un

grupo de chicos inmanejable...” (estado de yo Niño).

Cada estado del yo es dinámico y se mueve permanentemente poniéndose de manifiesto por medio de comportamientos, actitudes, pensamientos, tonos de voz y lenguaje corporal. En la medida que se identifican y analizan estos comportamientos y sus consecuencias en las relaciones humanas, es posible mejorar sensiblemente tales interacciones y, por ende, la comunicación.

LOS ESTADOS DEL YO

Hemos mencionado que existen tres estados del yo: el *Padre*, el *Adulto*, y el *Niño*.

Según Kertész² (1983), cuando una persona piensa, siente, habla o hace algo a imagen de la figura de su padre, madre u otras personas que influyeron en su infancia (abuelos, maestros, amigos) está en su *estado del yo Padre*, que representa las pautas culturales sociales, morales, religiosas y los prejuicios, es decir, *lo que se debe hacer*.

El estado de yo Padre puede manifestarse en dos sentidos, conduciéndose como Padre Crítico o como Padre Nutritivo. En el primer caso, el Padre Crítico tiene actitudes

positivas como firmeza, orden, control y fijación de límites adecuados y actitudes negativas como prejuicios, insultos, autoritarismo y desvalorización ajena. En el segundo caso, el Padre Nutritivo tiene actitudes positivas que se reflejan en el apoyo al crecimiento ajeno, protección, comprensión, consuelo, permiso para vivir, disfrutar y educar, y en lo negativo por medio de la sobreprotección y melosidad.

El *estado del yo Adulto* responde al razonamiento lógico, a los juicios de la realidad y al pensamiento racional, es decir, a *lo que conviene hacer*. En este caso no se subdivide funcionalmente porque sus signos de conducta son siempre los mismos. Según Berne (1966), el estado Adulto es necesario para la supervivencia, es el que piensa objetivamente y computa las probabilidades que son esenciales para tratar con un mundo adverso. Otra tarea de este estado del yo es la de regular las actividades del Padre y del Niño y de servir de intermediario objetivo entre ambos.

El *estado del yo Niño* es, en muchos aspectos, la parte más valiosa de la personalidad; puede contribuir a la vida del individuo exactamente como un verdadero niño suele hacerlo en la vida familiar; con encanto, placer e impulso creativo. En este estado del yo residen las emociones, la intuición, la creatividad y la espontaneidad, es decir, *lo que nos gusta hacer*. El niño se muestra en dos formas: el Niño Adaptado y el Niño Natural. El Niño Adaptado se porta como el padre o la madre querían que se portara: complaciente o precozmente, o se adapta encerrándose en sí mismo o quejándose. Las actitudes que manifiesta son de culpa, temor, depresión, vergüenza, mentira y de reacción a los mandatos parentales. En cambio, el Niño Natural es una expresión espontánea, es rebelde o creativo. Las actitudes son desinhibidas,

creativas, curiosas, inventivas, bromistas, confiables, egoístas y entusiastas.

TRANSACCIONES COMPLEMENTARIAS, CRUZADAS Y ULTERIORES

Las transacciones más sencillas son aquellas en las que tanto el estímulo como la reacción se manifiestan entre los estados de yo Adulto de las personas. Como sostiene Berne¹ (1966), en las *transacciones complementarias* la reacción es apropiada y esperada, y sigue el orden natural de las reacciones humanas sanas.

La primera regla de comunicación es que ésta seguirá llevándose a cabo sin tropiezos mientras las transacciones sean complementarias; esto significa que la comunicación puede, en principio, seguir indefinidamente. Estas reglas son independientes de la naturaleza y el contenido de las transacciones, corresponden totalmente con la dirección de los vectores (vector estímulo y vector respuesta) mientras sean complementarias; no importa a la regla que dos personas chismorreen Padre-Padre (por ej.: dos maestras en un recreo); o que traten de resolver un problema Adulto-Adulto (por ej.: dos directoras trabajando en articulación disciplinaria); o que jueguen juntos Niño-Niño (p. ej.: una maestra jardinera haciendo el payaso) o que asuma el papel Padre-Niño (p. ej.: un docente reprendiendo a un alumno).

Asimismo, Berne¹ (1966) afirma que la regla inversa es que la comunicación queda rota cuando ocurre una *transacción cruzada*. La transacción cruzada más común, la que causa –y siempre ha causado– las mayores dificultades sociales en el mundo, ya sea en el matrimonio, en el amor, en la amistad o en el trabajo, es aquella en la que frente a un estímulo Adulto-Adulto la

respuesta es de Niño-Padre o viceversa. En un diagrama de relaciones los vectores estímulo y respuesta se cruzan; por ejemplo: un docente pregunta a la secretaria dónde hay tizas y ésta le contesta que ella no puede ocuparse de todo.

Las *transacciones ulteriores* son aquellas que involucran más de dos estados del yo, pues existe un vector estímulo y respuesta a nivel social, y otro vector estímulo y respuesta ulterior a nivel psicológico y oculto, que es el que importa analizar. Por ejemplo: en el caso de doble mensaje, cuando un alumno pide al docente revisión de su nota y el docente accede, desde lo psicológico se pone en tela de juicio la capacidad evaluativa del docente pero éste accede por temor a haberse equivocado al corregir.

Para concluir, Cirigliano y Forcade³ (1984) sostienen que el educador puede deducir que, para lograr comunicación y para mantener el diálogo y la interacción en su clase, convendrá recurrir al uso de transacciones complementarias. El educador ha de tener presente que cuando en la interacción con sus alumnos, él o el estudiante se cruzan respondiendo con otro estado del yo, se ha cortado la comunicación y los dos se sienten mal, inadecuados, desajustados, con una sensación de malestar que no siempre se reconoce. Pero además sabe que puede volver a transac-

ciones complementarias si piensa restablecer la comunicación. El uso del A.T. en la educación no incide en forma directa en que el educador sea “técnicamente” el mejor educador, pero sí puede crear condiciones para que se dé una verdadera comunicación; sólo dentro de una situación de real comunicación se produce verdadero aprendizaje.

EN SÍNTESIS

Los aportes de la psicología y la sociología a la educación brindan el marco para estudiar las relaciones interpersonales que, en una comunidad educativa, generan la interacción entre sus miembros y las transacciones de comportamiento emergentes. El Análisis Transaccional constituye una herramienta útil a la hora de comprender esa compleja trama que conforman las comunicaciones en una institución educativa y el desarrollo de estrategias efectivas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Berne, Eric, *Juegos en que participamos*, Ed. Diana, México, 1977.
2. Kertész, Roberto, *Análisis Transaccional Integrado*, IPPEM, Buenos Aires, 1985.
3. Cirigliano, G. y Forcade, H., *Análisis transaccional y educación*, Ed. Humanitas, 1984.

24 PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA (PNL): ¿Es una teoría válida en la organización escolar?

¿QUE ES LA PNL?

En 1972, los investigadores Bandler y Grinder¹ descubrieron algunos patrones que utilizaba un grupo de psicoterapeutas con resultados sorprendentes. Tales patrones fueron analizados y depurados en un modelo que podía ser empleado por cualquier persona para una comunicación más efectiva, en el desarrollo personal y el aprendizaje acelerado.

Así nació la *Programación Neurolingüística (PNL)*, que debe su nombre al proceso modelador que "programa" las actitudes para producir resultados en la orientación deseada; el concepto "neuro" de la PNL se basa en que todo comportamiento humano es la consecuencia de procesos neurológicos que se manifiestan por los cinco sentidos: visión, oído, olfato, gusto y tacto; y la parte "lingüística" del nombre indica cómo utilizamos el lenguaje para organizar nuestros pensamientos y actitudes para comunicarnos con los demás.

En síntesis, la PNL nos permite organizar lo que vemos, oímos y sentimos, cómo lo describimos con el lenguaje y cómo actuamos en consecuencia para producir resultados esperados.

APRENDER SEGÚN LA PNL

La parte consciente de un individuo es muy limitada y sólo es capaz de manejar un máximo de siete variables, o trozos de información al mismo tiempo. Construimos mapas conscientes de variables limitadas. Contrariamente, el inconsciente abarca todos los procesos vitales de nuestro cuerpo, lo aprendido, las experiencias pasadas y las percepciones del presente (Miller², 1956).

O'Connor³ (1992) afirma que, desde el punto de vista tradicional, el aprendizaje se divide en cuatro etapas:

- a) *Incompetencia inconsciente:*
El individuo no sólo no sabe hacer algo; además no sabe que no sabe.
(P. ej.: el niño no sabe andar en bicicleta ni conoce ese vehículo.)
- b) *Incompetencia consciente:*
El individuo comienza a aprender. En esta etapa prevalece el ensayo y error.
(P. ej.: el niño conoce la bicicleta, se monta en ella y se cae.)
- c) *Competencia consciente:*
El individuo ha aprendido una habilidad pero todavía no la domina.
(P. ej.: el niño está aprendiendo a

andar en bicicleta, pero todavía no se siente seguro.)

d) *Competencia inconsciente:*

El individuo crea el hábito de la habilidad aprendida, que se ha convertido en inconsciente, y libera la atención para otras cosas.

(P. ej.: el niño ya sabe conducir la bicicleta y no piensa en ello.)

El *desaprender* significa pasar de la etapa de competencia consciente a la de incompetencia consciente. El *reaprender* significa pasar de la etapa de incompetencia consciente a la de competencia inconsciente.

El principio de conciencia e inconciencia es fundamental en el proceso de aprendizaje y se relaciona directamente con la aplicación de la PNL en nuestra vida.

LAS PERCEPCIONES EN LA COMUNICACIÓN

El aprendizaje necesita de nuestros sentidos y por lo tanto de nuestras percepciones; de hecho el desarrollo de los sentidos es algo singular de cada individuo.

Es así que un pintor es más sensible a los colores y a las formas, un músico es más sensible a los sonidos, un escultor es más sensible al tacto, un catador de vinos es más sensible al gusto y el olfato.

Al mismo tiempo, los sentidos nos permiten percibir el mundo exterior y nuestro mundo interior. Nuestros pensamientos son producto de nuestras experiencias y percepciones internas y externas, por lo tanto constituyen representaciones o modelos neurolingüísticos, recordados o contruidos.

La comunicación surge de los pensamientos, y por medio del lenguaje nos comunicamos con otros, organizando nues-

tras percepciones externas e internas para recordar o construir visiones, sonidos y sensaciones que finalmente describimos con la palabra.

El desarrollo de la agudeza sensorial fue uno de los temas que Bandler y Grinder¹ (1972) investigaron en los procesos de comunicación como aplicación de su modelo.

Pero el secreto de una buena comunicación no es tanto lo que se dice, sino cómo se dice.

EL MOVIMIENTO DE LOS OJOS

Según Bandler y Grinder¹ (1972) la mayor parte de las personas pueden ser identificadas por el movimiento de sus ojos, en relación a sus percepciones neurolingüísticas.

Descubrieron que cuando las personas visualizan algo relacionado con las experiencias pasadas (evocación) mueven los ojos hacia arriba y a la izquierda y cuando construyen una imagen a partir de la palabra los ojos se mueven hacia arriba y a la derecha.

Si los ojos se mueven en un plano horizontal hacia la izquierda es para recordar sonidos y si es hacia la derecha es para construir sonidos.

Si los ojos van hacia abajo y a la derecha se recuerdan las sensaciones, si los ojos van hacia abajo y a la izquierda se está dialogando con uno mismo (diálogo interno). (Fig. 1.)

Lo importante es identificar el tipo de interlocutor con quien nos vamos a comunicar. Por eso, la PNL define pistas de acceso que permiten interpretar:

a) *Acceso visual:* cuando el interlocutor se expresa por medio de un lenguaje

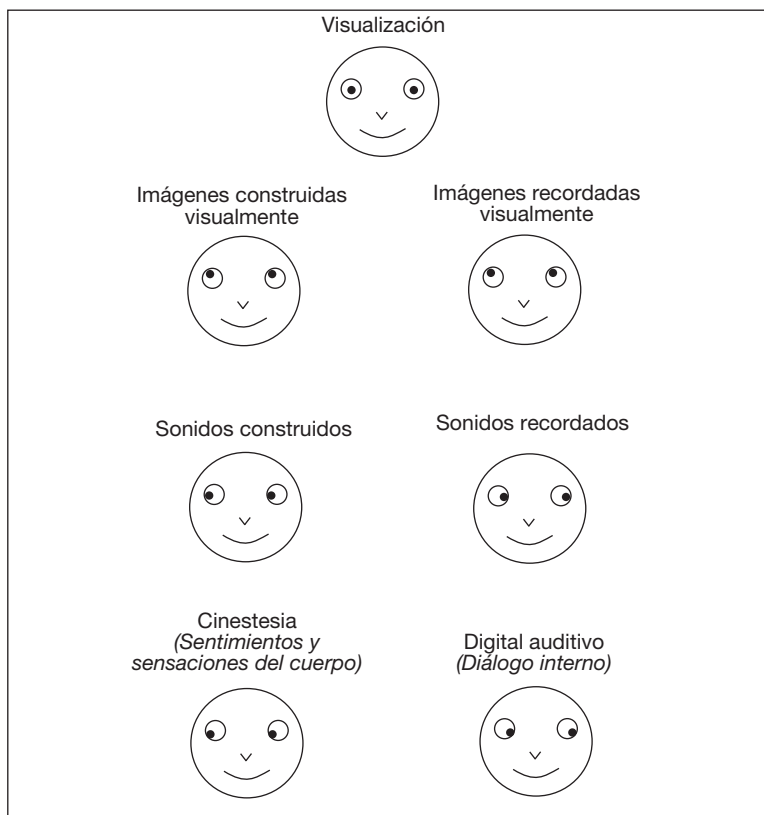


Fig. 1. Movimiento de los ojos y PNL.

(O'Connor J. y Seymour, J., *Introducción a la Programación Neurolingüística*, Urano, Barcelona, 1992.)

visual (p. ej.: "yo no veo claro ese asunto").

- b) *Acceso auditivo*: cuando el interlocutor se expresa por medio de un lenguaje auditivo (p. ej.: "escuchaste lo que pasó").
- c) *Acceso cinestésico*: cuando el interlocutor se expresa mediante un lenguaje relacionado con las sensaciones (p. ej.: "eso me da escalofrío").

En la teoría de PNL, la comunicación será más efectiva en la medida que nos adaptemos mejor o nos "programemos" para el lenguaje del interlocutor.

En una conversación entre dos personas, la comunicación es difícil si una piensa en forma visual y otra en forma cinestésica; probablemente no se entiendan.

PALABRAS Y CONSTRUCCIONES EN LA PNL

Veamos algunos ejemplos de palabras y construcciones que sirven para poder identificar el tipo de interlocutor con quien nos comunicamos.

Visuales: mirar, imagen, foco, imaginación, interior, escena, visualizar, perspectiva, brillo, reflejo, clarificar, examinar, ojo, enfocar, prever, espejismo, ilustrar, observar, revelar, ver, mostrar, inspección, visión, vigilar, oscuridad, tiniebla.

Auditivas: decir, acento, ritmo, alto, tono, resonar, sonido, monótono, sordo, timbre, preguntar, acentuar, audible, claro, discutir, proclamar, notar, escuchar, gritar,

sin habla, vocal, silencio, disonante, armonioso, agudo, mudo.

Cinestésicas: tocar, contacto, empujar, acariciar, sólido, cálido, templado, frío, áspero, agarrar, empujón, presión, sensible, estrés, tangible, tensión, toque, concreto, suave, arañar, sostener, rascar, sufrir, pesadez, liso.

Neutrales: decidir, pensar, recordar, saber, meditar, reconocer, atender, entender, evaluar, procesar, decidir, aprender, motivar, cambiar, conciencia, considerar.

Construcciones visuales:

Ya veo lo que quiere decir
Cuando vuelvas a ver todo esto
Tras la sombra de la duda
El futuro aparece brillante
El ojo del amo
Dar una visión oscura

Construcciones auditivas:

En la misma onda
Me suena a chino
Música celestial
Palabra por palabra
Una forma de hablar
Inaudito

Construcciones cinestésicas:

Estaremos en contacto
Contrólate
Pisar fuerte
No seguir la discusión
Romper el hielo
Me pone piel de gallina

APLICACIÓN DE LA PNL EN LA ESCUELA

Las explicaciones de por qué algunas personas son más efectivas en la comuni-

cación y en la construcción de modelos válidos para cualquier individuo, son el campo de investigación de la PNL. Sin embargo, estimamos prudente analizar su aplicación en el ámbito educativo.

Desde la dirección de la escuela debemos desarrollar estrategias que mejoren la comunicación interpersonal. La PNL es una herramienta más. Pregunte a sus docentes: "¿Qué fue lo primero que hiciste o pensaste sobre...?"; seguramente la respuesta será expresada en términos visuales, auditivos o cinestésicos, y si observa detenidamente encontrará hacia dónde apuntan sus ojos, entonces habrá dado el primer paso para comenzar a interpretar la PNL y para comunicarse mejor.

EN SÍNTESIS

Los estudiosos en lingüística y psicología de la comunicación interpersonal han desarrollado procesos de mejoramiento con metodologías de singular efectividad. Es este el caso de la PNL que, con más de veinte años desde su creación, ha alcanzado notable importancia en la comunicación efectiva. Pero por tratarse de una teoría novedosa, tiene seguidores y detractores.

BIBLIOGRAFÍA

1. Grinder, John y Bandler, Richard, *Neuro-linguistic programming*, Vol. 1, The Study of the structure of subjective experience, Meta Publications, 1980.
2. Miller, George, citado en la referencia 3.
3. O'Connor, Joseph y Seymour, John, *Introducción a la programación neurolingüística*, Ed. Urano, Barcelona, 1992.

25 GESTIÓN DE MOROSIDAD EN EL PAGO DE ARANCELES: Un problema de todos

¿DEUDORES MOROSOS EN EDUCACIÓN?

Cierto es que a medida que algunos problemas sociales como la desocupación, la subocupación, la violencia familiar, la inseguridad, la recesión económica, el cierre masivo de comercios e industrias, la ruptura de las cadenas de pagos, entre otros, avanzan en la jungla del capitalismo salvaje, las instituciones educativas de gestión privada no saben cómo afrontarlos con eficacia.

Una creciente dificultad en los pagos por parte de la población escolar se cierne en mayor o menor grado, en función de las diferentes actividades desarrolladas por los padres de los alumnos (Sirotzky¹, 1994).

Un padre de familia como deudor moroso de una escuela surge como resultado del incumplimiento en el pago de los aranceles mensuales. Para calcular el monto de estas obligaciones contraídas por los padres, se deben sumar la matrícula anual y todas las cuotas mensuales de un ciclo lectivo, luego multiplicarlo por la cantidad de hijos en edad escolar, y finalmente restarle las bonificaciones realizadas por parte de la institución. La prioridad para cancelar deudas por educación se estima en relación a los ingresos que recibe una familia frente a

otros gastos que debe afrontar, su situación de estabilidad o inestabilidad laboral y el contexto cultural o personal de cumplimiento o incumplimiento. Pero en esta ecuación, la administración educativa debe cumplir una función activa en la gestión, la evaluación y la contención social.

Técnicamente, el incumplimiento voluntario o involuntario de un plazo de vencimiento de una obligación en dinero significa la *mora* automática de la misma.

In extremis, la actitud del deudor moroso escolar ha sido llamada "*autobeca*", es decir, aquellos padres que no pagan ni responden a las notas de reclamo, citaciones, etcétera, o que directamente manifiestan su intención de no pagar, sin brindar ninguna alternativa de negociación (Sirotzky¹, 1994).

En esta situación, existe una creencia generalizada de que las instituciones educativas de gestión privada no pueden tomar medidas directas e inmediatas para discontinuar la prestación del servicio formal. Lo que no pueden en ninguna circunstancia es retener la documentación correspondiente al alumno en caso de que se solicite el pase del mismo a otra institución. Pero la escuela puede dejar de brindarle las actividades extraprogramáticas, el servicio de comedor y rechazar la reserva de vacante para el próximo ciclo lectivo.

El punto de inflexión entre un deudor moroso y un “autobecado” es la voluntad pagadora de las obligaciones con relación a los servicios que le presta la institución educativa de gestión privada.

Por este motivo, hoy la palabra de cumplimiento requiere un contrato que obligue a las partes a regular su relación y sujetarse a plazos, intereses punitivos y acciones legales por incumplimiento.

Sin embargo, parecería que tratar de cobrar a las familias entraría en conflicto con los valores humanos que debe sustentar una institución educativa. Esto sucede porque en el imaginario social permanecen los principios de equidad y gratuidad de la educación básica obligatoria.

CÓMO TRATAR A UN PADRE QUE ES DEUDOR MOROSO

En las instituciones educativas de gestión privada, independientemente de que reciban aportes o subsidios del Estado, la morosidad en los pagos influye directamente sobre su capacidad de afrontar compromisos con el personal fuera de planta funcional, proveedores y demás obligaciones contraídas con empresas de servicios públicos, previsionales e impositivas. La mayoría de estos acreedores no escatiman intereses punitivos a la hora de los vencimientos; entonces, por qué un colegio no tiene derecho a cobrarlos a sus deudores morosos.

La confusión comienza cuando se interpreta que un establecimiento educativo de gestión privada es una institución que debería hacer beneficencia. Si bien es cierto que la educación es un servicio público con fines sociales, una institución educativa de gestión privada, busque o no lucro, se sostiene total o parcialmente con los ingresos por aranceles mensuales que percibe. Algu-

nas familias afirman que, por un principio de solidaridad, los colegios deberían dar ayuda financiera a todos los padres. Pero entonces se convertiría en una institución de crédito educativo o... un banco.

La confusión continúa entre el concepto de *beca (scholarship)* y *ayuda financiera (financial aid)*. Por lo general, la beca está relacionada con los méritos de un alumno de escasos recursos económicos para eximirlo de abonar total o parcialmente el arancel educativo.

La ayuda financiera está dissociada del mérito en el desempeño escolar y se relaciona directamente con el crédito educativo, contemplando distintos mecanismos que eximen o difieren los pagos de los aranceles mensuales que debe realizar un alumno.

La lucratividad o no del servicio educativo que brinda una institución no debe tener relación con su capacidad negociadora o contenedora frente a los padres deudores.

Sin embargo, a la hora de reclamar deudas, una institución confesional tiene mayores prejuicios que una sociedad comercial o asociación de padres. Pero eso no quita que, fuere cual fuere el tipo de entidad educativa, la necesidad de mantener un flujo de ingresos que permita alcanzar un punto de equilibrio para cumplir con sus compromisos es vital. En la actualidad las entidades propietarias deben ser muy cautelosas frente a endeudamientos bancarios planificados. Hoy no se sostienen las obras sólo por su función social. Si hay ineficiencia en las administraciones, los fondos para pagar sueldos al personal, mantener la infraestructura y desarrollar estructura no estarán disponibles. El resultado es una espiral retrógrada de involución hasta el punto de cierre del establecimiento educativo.

Por lo general, si bien existe mora en los pagos, uno o dos días de retraso es co-

mún en las familias que no perciben ingresos en fechas fijas del mes; por ejemplo, los padres que son trabajadores autónomos. Por eso, es importante evaluar la ocupación de los padres de los alumnos, conformando bases de datos que nos permitan conocer su perfil frente a los compromisos asumidos.

La administración escolar debería establecer por lo menos dos instancias de pago, la primera entre el 5 y el 10 de cada mes y una segunda entre el 10 y el 20 de cada mes más un punitivo discrecional. Hay quienes piensan en una tercera instancia entre el día 20 y el 30 del mes con un punitivo “disuasivo” (pero no abusivo).

En pocos casos se recomienda establecer un descuento por pronto pago del 1 al 5 de cada mes, sin estudiar previamente el comportamiento pagador de las familias.

En todos los casos se debe brindar a las familias la facilidad de un sistema sencillo de pagos, preferiblemente mediante un banco de gestión ágil y eficiente en costos (que por lo general no abundan) o con la posibilidad de recurrir al pago en administración en forma excepcional (con cheque, por los riesgos de seguridad que hoy implica). Hay instituciones educativas que sólo complican los mecanismos de pago y cansan a los padres con su burocracia.

Otras tratan de implementar pagos a través del débito automático en una tarjeta de crédito, que si bien parece una solución aconsejable, depende de la propuesta de servicio integral de la entidad bancaria o crediticia que la emita. Reitero un consejo: evitar las burocracias.

CLASIFICACIÓN DE LOS DEUDORES MOROSOS

Lo cierto es que cuando una institución educativa tiene morosidad mensual y acumulada en los pagos, pasa por serios

riesgos financieros para afrontar sus obligaciones. Hasta un 5 por ciento sería una cifra razonable, entre el 5 y el 10 por ciento sería preocupante y mayor del 10 por ciento, alarmante.

Decimos que una deuda de un mes se asemeja a un enfermo leve, de dos meses es un enfermo grave y de tres meses es un muerto.

Por eso, cuando una familia (o un alumno de la enseñanza superior) incurre en mora de pago del orden de un mes, la administración debe tener previstas estrategias y mecanismos que promuevan la pronta regularización de esa deuda. Cada caso y problema debe ser escuchado, contenido y respondido en tiempo y forma a la familia. Veamos el tratamiento genérico en el tiempo.

a) Deudores de un mes

Un buen administrador escolar conoce muy bien a cada familia y sabe cómo cumplen, pero hoy es necesario recibir información en tiempo real de la entidad bancaria con que se opera. Esto significa que pasado el primer vencimiento, la institución educativa debería conocer preventivamente quiénes están en mora de pago del primer vencimiento. Entre el primer y el segundo vencimiento, quiénes han cancelado su deuda. Luego del segundo vencimiento, identificar a quienes han incurrido en una segunda mora de pago, y enviarles inmediatamente una primera carta (por correo certificado) realizando el reclamo pertinente. La misma debe redactarse en tono firme, recordando el monto adeudado y llevando a la reflexión de que la escuela se sostiene gracias al pago de los aranceles. Se debe aclarar al pie de la carta, por las dudas, que si en el ínterin han cancelado la deuda, la carta queda sin efecto.

A la semana, si no hay respuesta, se debe llamar por teléfono al deudor moroso a primera hora del día para solicitar que se acerque a conversar con el administrador.

b) Deudores de dos meses

Después de no haber recibido respuesta de los deudores morosos de un mes, y si éstos incurrieran en mora en el vencimiento del segundo mes, se debe enviar una carta en tono muy firme exigiendo la inmediata regularización de los aranceles adeudados más los intereses punitivos calculados, detallando la deuda y apelando a argumentos disuasivos para lograr su cancelación. Si a la semana no hubiera respuesta, se debe insistir por teléfono hasta dar con el deudor responsable y solicitar respetuosa pero firmemente que se acerque a la administración a tratar el tema en forma personal.

c) Deudores de tres o más meses

Si después de tres meses no hay respuesta o si se reiteran las situaciones de morosidad en el pago en el transcurso del año, la institución educativa debe enviar una carta documento redactada por un asesor letrado especializado en escuelas, que intime la inmediata regularización so pena de iniciar acciones legales para el resarcimiento de la deuda.

En todos los casos el uso posterior del teléfono para el reclamo de la deuda o la citación debe encararse en forma profesional, sin improvisaciones. En primer lugar, la persona que se asigne a esta tarea debe tener firmeza para reclamar, pero nunca enojarse ni rogar por el pago de la deuda. En segundo lugar, debe identificar las principales objeciones que interpongan los interlocutores para poder responderlas con ar-

gumentos convincentes. Tercero, el éxito de la gestión de cobranza estriba en institucionalizar los procedimientos: análisis de las listas de deudores morosos en tiempo real, envío automático de cartas de reclamo por correo certificado (nunca a través de los alumnos) y gestión de telecobranza profesional. Vale la pena intentarlo.

SI DESPUÉS DE TODO...

En casos extremos, si los padres no responden a las cartas de reclamo, a las llamadas telefónicas o a las cartas documento, la institución educativa nunca debe involucrar al alumno en esas tratativas y negociaciones. Para dar ejemplos: en algunas escuelas privadas de educación básica, el primer día de clase han sacado de las aulas a los alumnos cuyos padres eran deudores morosos y los han expuesto en el patio frente a sus compañeros para luego mandarlos a sus casas. Algo realmente poco ético con quien no tiene la responsabilidad del pago del arancel.

Es distinto si se tratase de alumnos de la enseñanza superior, pero nunca se debe perder el respeto. Una institución educativa debe dar muestras de buena educación.

En la actualidad los directivos han comenzado a colaborar con la administración de las escuelas cuando citan a los padres para dar un informe sobre los hijos: si son deudores morosos, los envían a la administración.

En todos los casos, las instituciones educativas de gestión privada deben ser firmes en su gestión de cobranza para sobrevivir a la crisis; sin embargo, como instituciones sociales también deben ser solidarias evaluando caso por caso aquellas familias de intachable trayectoria que han sufrido un revés económico y de todas

maneras valoran la continuidad de un estilo educativo: el que se fundamenta en valores humanos a través de un ideario, donde el decir y el hacer de los actores institucionales es coherente.

EN SÍNTESIS

La crisis social que afecta a las familias ha producido en los últimos años un fenómeno de crecientes dimensiones: la mora en el cumplimiento de los pagos de los arance-

les mensuales en las instituciones educativas. El tratamiento del tema en forma profesional significa adoptar nuevos criterios de exigencia y evaluación, sin dejar de contemplar a la institución educativa como una entidad social.

BIBLIOGRAFÍA

1. Sirotzky, Andrés, en revista *Redes para la administración y organización escolar*, N^{os} 42 y 43, Buenos Aires, agosto y septiembre de 1994.

