

Eje temático: 1

Tipo de trabajo: b

Título:

“De los desacuerdos a la visión compartida. Aportes a una gestión por acuerdos en los centros educativos.”

Autores:

Adriana Carassus.

Alvaro Casas.

Institución de referencia:

Universidad Ort – Instituto de Educación.

(Trabajo de grado para la obtención del título de:
Diploma en Planificación y Gestión Educativa,
aprobado en 2009)

Teléfono y dirección de contacto:

098367683

alvaro.casas.gorgal@gmail.com

“DE LOS DESACUERDOS A LA VISIÓN COMPARTIDA” APORTES A UNA GESTIÓN POR ACUERDOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS”

1. INTRODUCCIÓN

1.1 PRESENTACIÓN DE LA ESCENA

En una zona alejada del centro de la ciudad de Montevideo, en el límite con otro departamento, se encuentra ubicada una Escuela Pública de doble turno. El centro se ubica en medio de la zona poblada, proviniendo los alumnos de familias humildes, con lazos de contención y responsabilidad, aunque con carencias en el aspecto académico.

Dicha institución lleva el nombre de un país lejano y ha sido nominada oficialmente en el año 2007, en un acto en el que se hicieron presentes políticos, representantes diplomáticos, autoridades de la enseñanza, referentes culturales, padres, vecinos, además de maestros y alumnos.

A raíz de esa situación, el edificio ha sido remozado ya que los representantes diplomáticos se han hecho cargo de los gastos de la refacción.

Ante la proximidad de un nuevo aniversario de la fecha patria de la nación que da nombre a la Escuela, la Maestra Directora recuerda a los docentes de ambos turnos, que existe un acuerdo interno que está vigente por el cual, alternativamente los maestros de un turno y de otro, se deben hacer cargo de preparar esa celebración. Este año, “le corresponde a los maestros que trabajan en el turno vespertino”, le manifiesta la directora al colectivo de docentes, en una reunión a comienzos del mes de agosto de 2008.

Luego de pasados quince días, comenzado el mes de setiembre, llega el momento de preparar el acto, de pensar los cuadros infantiles que se representarán y de determinar los maestros que los ensayarán, ya que dentro de tres semanas será la celebración. En ese momento aparecen las discrepancias: el grupo de maestros que integra el turno de la tarde dice frases como: “es poco tiempo para preparar un buen acto”, “nosotras no trabajamos para agradar al Cónsul”, etc. La Directora no da opciones de discutir la celebración y resuelve que el acto se debe llevar a cabo aunque sea de una manera sencilla.

Finalmente el acto se realiza, pero el acuerdo no se respeta. Han sido los maestros del turno matutino quiénes asumen la responsabilidad de la organización del mismo.

Padres y vecinos acompañan la celebración.

2. PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El propósito principal de esta investigación consiste en comprender la modalidad en que se generan los acuerdos en la escuela y abordar el rol del director en esa construcción, de forma de aportar a la conceptualización de una gestión por acuerdos en los centros educativos.

2.1 PRINCIPALES PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación que orientan este estudio son:

¿Cómo se elaboran los acuerdos internos en esta escuela?

¿Cómo conciben los acuerdos los distintos actores?

¿Qué aptitudes ha puesto en juego el director para acordar una visión compartida con los docentes?

Por razones de extensión nos concentraremos en este trabajo en la respuesta a la tercera pregunta de investigación.

En cualquier caso es importante precisar que las respuestas a las preguntas de investigación constituyen una guía para la conceptualización, no un objetivo en sí mismo.

3. MARCO TEÓRICO

Presentaremos los conceptos centrales que constituyen el marco teórico de la investigación. En primer lugar abordaremos el concepto de visión compartida que plantea Senge (1990) en su obra “La quinta Disciplina”. Tomaremos algunos aportes de los canadienses Fullan y Hargreaves (1996) para este punto, en particular para el trabajo en equipo. En segundo lugar, nos apoyaremos en los aportes de los tres autores referidos para construir el concepto de liderazgo. Integraremos luego algunos conceptos globales de cultura institucional apoyados en Schvarstein (1991). Nos internaremos por último en nuestro tema de investigación: la generación de acuerdos.

A lo largo del trabajo y en particular en el capítulo 5 (Análisis de la Información) se presentarán otras referencias teóricas para contextualizar las citas del proceso investigativo.

3.1 VISIÓN COMPARTIDA

Es pertinente comenzar por aclarar el concepto de disciplina que plantea Senge (op. cit, 15): *“por disciplina (...) aludo a un corpus teórico y técnico que se debe estudiar y*

dominar para llevarlo a la práctica. Una disciplina es una senda de desarrollo para adquirir ciertas aptitudes o competencias.”

Las cinco disciplinas a las que alude el autor son: El trabajo en equipo, la disciplina del dominio personal, la de los modelos mentales, la práctica de la visión compartida y la disciplina del pensamiento sistémico.

En nuestro caso nos concentraremos en la disciplina de la visión compartida como figura, teniendo presentes las restantes cuatro como fondo.

Tomemos la siguiente cita del autor para introducirnos en la disciplina de la visión compartida:

“(…) La esencia del proceso visionario radica en la emergencia gradual de una visión compartida a partir de visiones personales (…)” (op. cit, 312)

El autor define la visión como *“la imagen que la gente lleva en la cabeza y en el corazón”* (op.cit, 261)

Es necesario señalar la tensión que se produce entre la realidad y la visión conceptuando esta distancia como tensión creativa. El ejemplo es el de una banda elástica que vincula la realidad con la visión, o sea que es una relación mutua, que tiene un margen de distancia flexible pero acotado. Por otra parte el autor señala que *“las personas más efectivas son las que pueden sostener su visión sin perder de vista la lucidez frente a la realidad actual”* (op cit, 285)

No basta con que un líder en una organización disponga de una buena visión. Hace falta contagiar, hace falta escuchar y hace falta negociar. Por ello planteamos la práctica de esta disciplina como una “construcción”.

El autor nos introduce en diferentes actitudes que toman las personas de una organización en torno a la visión del líder: *“La práctica de la visión compartida supone aptitudes para configurar visiones del futuro compartidas que propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento”* (op. cit, 16). En este sentido es que incluimos la categoría de “visión compartida” – así como las aptitudes que pone en juego el líder para posibilitar su construcción- en la tercera pregunta de investigación.

3.2 LIDERAZGO

Liderazgo es una cualidad, no una característica de una función o de un cargo. Es la capacidad de incidir en las acciones de los demás, en este sentido la utilizamos aquí.

Ya nos hemos ido introduciendo en el pensamiento de Senge en torno al rol del líder. En relación a la práctica de la visión compartida, el autor señala: *“La construcción de una*

visión compartida se debe abordar como un elemento central del trabajo cotidiano de los líderes. Es constante e incesante.” (op. cit, 271)

Y cerramos con este aporte del autor su contribución a la delimitación de la esencia de esta capacidad, vinculándola con la distancia entre realidad y visión, mencionada anteriormente:

“Los líderes generan y administran esa tensión creativa en sí mismos y en toda una organización. Así es como infunden energía a la organización. Esa es su función básica. Para eso existen” (op. cit, 440)

Por su parte, Fullan y Hargreaves (1996: citando a Fullan, 1991; Nias et al. 1989, Leithwood y Jantzi, 1990, 92) ponen el acento en el trabajo en equipo de las escuelas y en el rol que los directores tienen en ese proceso:

“El desarrollo de las escuelas que trabajan en equipo, donde ellas existen, ha dependido principalmente de las acciones de sus directores”

3.3 CULTURA INSTITUCIONAL

Nos interesa tomar el planteo de Schvarstein (1991) al diferenciar organización de institución.

Define a las instituciones como “los cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social” (1991, 26)

Sin embargo las organizaciones son “el sustento material de éstas, el lugar donde aquellas se materializan y desde donde tienen efectos productores sobre los individuos, operando tanto sobre sus condiciones materiales de existencia como incidiendo en la construcción de su mundo interno.” (op. cit, 27)

3.4 CONFLICTO, NEGOCIACIÓN Y GENERACIÓN DE ACUERDOS

Si bien entendemos la negociación más como un método específico de solución de conflictos que como un marco teórico propiamente dicho, hemos encontrado en distintas categorizaciones acerca de ella un vínculo con la generación de acuerdos, así como con el concepto más amplio de toma de decisiones.

Según los docentes de la Universidad de Chile Fernández y Daie (1993, 14) “*la negociación es una actividad que pone frente a frente a dos o más actores que, teniendo*

divergencias y sintiéndose interdependientes, eligen la búsqueda efectiva de una salida para poner fin a esta divergencia y de esta manera -aunque temporalmente- lograr mantener o mejorar la relación entre ellos.”

Estos autores señalan que tres componentes definen a la negociación: una relación cara a cara, una explicitación de divergencias y un deseo de celebrar (en el sentido que diferencia a la celebración de la confrontación o del conflicto abierto)

Por último, vale decir con respecto al concepto ‘toma de decisiones’ que compartimos con los autores chilenos que la negociación es una forma específica de decisión social.

4. METODOLOGÍA

4.1 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA METODOLOGÍA DE ESTUDIO DE CASOS

Presentaremos el método utilizado para llevar a cabo la investigación y su vínculo con el tema de estudio.

Si bien el estudio de casos puede ser aplicado a otros ámbitos (Vázquez, 2007) tomaremos el método de estudio de caso aplicado a procesos investigativos.

Según Rodríguez et al. (1999, 92) *“un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad”*

Para recalcar el carácter particularista del método, es esclarecedor el aporte de Pérez (1994, 87, citado por Vázquez, 2007, 13) cuando señala que *“Todo hecho humano está sometido a leyes; en vez de buscar casos conformes a la ley, se debe partir de casos simplemente particulares. Es inútil hacer una abstracción, vaciar lo individual de su singularidad porque su singularidad es significativa. La validez y el carácter probativo que tiene un caso, depende de su realidad, de su autenticidad y no de su frecuencia o de su representatividad con respecto a un promedio estadístico”*

Sautu (2003, 71-72) plantea con claridad los rasgos que caracterizan a una investigación cualitativa:

“todos los métodos cualitativos son holísticos e intensivos (...) los agentes sociales ocupan el lugar central del escenario de investigación: sus percepciones, ideas, emociones e interpretaciones constituyen la investigación misma (...) los datos son

textos (...) Su tronco común está en la situación real en el campo, en los discursos espontáneos, en los documentos de la vida de la gente o de sus instituciones.”

La investigación cualitativa con estudio de casos, se enfoca en discernir el rol que el lenguaje y otros sistemas de signos juegan en la construcción de la realidad social. (Sautu, op. cit)

Hemos planteado estas apreciaciones teóricas para encuadrar por qué las metodologías cualitativas y en particular el método de estudio de casos constituyen el marco más adecuado para nuestro objeto de estudio.

Nos centraremos en el estudio de un caso único, a diferencia de los casos múltiples (según Yin, 1999, 28 citado por Martínez, 2006, 185) Por otra parte, vemos nuestro caso con un valor intrínseco, según la categorización de Stake (1999) ya que nos interesa investigar un hecho puntual: el incumplimiento de un acuerdo para la realización de un evento, pero a la vez generalizar a la elaboración y formulación de acuerdos dentro de la institución y el vínculo de éstos con la actitud del director para crear una visión compartida.

El caso elegido, la escuela de doble turno y en particular la unidad de análisis especificada, es decir el proceso de preparación del acto de independencia, poseen un valor intrínseco para el desarrollo del proceso de investigación.

Intentaremos, por otra parte, generar teoría por medio del estudio de caso, ya que “*el estudio de casos - inapropiado para el contraste de hipótesis- ofrece sus mejores resultados en la generación de teorías*” (Martínez, 2006, 171)

4.2 PRESENTACIÓN DEL UNIVERSO EN ESTUDIO

Nuestro universo de estudio es el personal directivo y docente de la escuela, en ambos turnos:

- 1 maestra directora.
- 1 subdirector
- 19 maestras, en su mayoría efectivas, una de ellas ocupando provisoriamente el cargo de subdirección en la mañana.
- 1 docente de expresión musical.

4.3 SELECCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LAS HERRAMIENTAS DEFINIDAS PARA LA COLECTA DE DATOS

Para la colecta de datos hemos definidos tres técnicas:

Entrevista semiestructurada.

Observación no participante.

Relevamiento y análisis documental

Hemos planteado la realización de entrevistas semiestructuradas porque favorecía la reconstrucción de los sucesos y opiniones que pretendíamos relevar.

Hemos realizado dos modelos de entrevista semiestructurada: Una dirigida al equipo director y otra dirigida a los distintos docentes. La observación no participante y el relevamiento documental se aplicaron con pautas específicas elaboradas previamente.

La observación no participante se realizó en un festival organizado por ambos turnos por separado.

El relevamiento documental incluyó el Cuaderno diario de comunicados, el Proyecto pedagógico institucional, el Informe cualitativo realizado a partir de la evaluación diagnóstica, el Reglamento Interno y el Acuerdo Institucional para atención y comunicación con padres.

En síntesis, se realizaron:

2 entrevistas con equipo dirección.

4 entrevistas con docentes, 2 correspondientes a cada turno.

1 entrevista con Profesor de Expresión Musical.

2 observaciones participantes.

Relevamiento de 5 documentos.

La aplicación de estos instrumentos se realizó durante las primeras tres semanas del mes de noviembre de 2008. En todo el proceso participaron los dos investigadores, complementando sus acciones e interpretaciones.

5. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN.

Presentaremos dos reflexiones como producto del proceso de análisis de la información:

- El proceso de organización del acto de independencia como emergente de un conflicto de valoraciones.
- El proceso de elaboración del proyecto de centro y la construcción de una visión compartida.

5.1 EL ACTO DE INDEPENDENCIA COMO EMERGENTE DE UN CONFLICTO DE VALORACIONES

Utilizaremos las siguientes referencias para citar la información seleccionada de cada instrumento de investigación:

| Instrumento | Persona o ámbito de referencia | Comentario | Código |
|--------------------------|----------------------------------|---|--------|
| Entrevista | Director | | D |
| Entrevista | Sub Director | | S |
| Entrevista | Maestro tarde 1 | “postura opuesta a dirección” | MT1 |
| Entrevista | Maestro tarde 2 | “postura opuesta a dirección” | MT2 |
| Entrevista | Maestro mañana 1 | Postura neutral, trabajó en ambos turnos | MM1 |
| Entrevista | Maestro mañana 2 | Ocupa interinamente cargo de subdirección | MM2 |
| Entrevista | Profesor expresión musical | | P |
| Observación no particip. | Turno matutino Festival | | O1 |
| Observación no particip. | Turno vespertino Festival | | O2 |
| Registro documental | Análisis del Registro Documental | | A R D |

(Cuando se menciona a la República Extranjera se codifica como R.E.)

El proceso de preparación del acto de independencia de R.E.(República Extranjera) marca la semblanza de nuestro estudio de caso, habiendo sido presentado a los investigadores por la directora.

Ahondando en el proceso hacia el acto, luego del acuerdo inicial, la subdirectora confirma este acuerdo, aunque señala que el tema fue otro entre tantos de dicha sala así como manifiesta que no fue suficiente con una sola reunión:

“El objetivo de esa sala no era justamente hablar del acto en forma acabada. Eran muchos temas los que se querían tocar (...) Se hubiera necesitado otra reunión. Lo dejamos para una próxima reunión pero no hubo nueva reunión (...) A veces se deja decantar y cada uno piensa y en la próxima se acuerda pero no hubo próxima” (S)

En el proceso hacia el acto la directora asume de canal de comunicación informal tomando como propuesta final la de algunas docentes de la mañana y valorando en forma negativa a las docentes de la tarde que se oponían:

“Luego de este acuerdo inicial se fue acercando la fecha del acto (...) Pero claro, van pasando los días, van pasando las semanas, cuando quisimos darnos cuenta ya agosto se nos estaba terminando y se nos venía setiembre, nos quedaba como un mes. Entonces ahí empezamos a ver qué era lo que hacíamos... yo estaba en un turno, planificamos, pensamos, de ahí surgió un montón de cosas (...) ahí empezaron los desacuerdos como que había poca cosa para hacer del otro país (...) Entonces la maestra de la mañana dijo no importa: La bandera la hago yo, pongo de un lado un papel de un color y del otro lado otro color (cada uno representando a una bandera) (...) A pesar de los desacuerdos como el otro turno asumió lo que éste no hacía, las cosas se hicieron igual. No querían mucho bailecito !” (D)

En síntesis, para el acto de festejo de independencia del país aludido, se verifica la existencia de un acuerdo inicial. Sin embargo la fortaleza de este acuerdo inicial se derrumba luego en el proceso hacia el acto. La directora asume de canal informal y se pliega en los hechos al funcionamiento del turno de la mañana. Se verifica entonces un acuerdo inicial que no fue profundizado, que cae ante el peso de la realidad y por la utilización de los canales informales de toma de decisiones.

Por otra parte, es de destacar que la celebración del acto de independencia de la república extranjera se superpone temporalmente con el de la independencia de Uruguay, por tanto en la escuela se toma la decisión de festejar el 25 de agosto con un acto protocolar y dedicarle en los hechos más tiempo a la organización de la independencia de R.E. Una docente de la tarde expresa así su discrepancia con esta decisión:

“Entonces ¿porqué dedicarle tanto tiempo a la independencia de R.E. sino le habíamos dedicado a la independencia nuestra?”(MT2)

Se evidencia un conflicto en torno de la visión de la directora: La directora centra su visión en la importancia de recaudar fondos para la mejora de la escuela, por medio de la “asociación” de la escuela con la República extranjera.

El desacuerdo sobre el acto de independencia de la república extranjera parece ser el emergente del conflicto en torno a su visión individual.

Este acto denota una contradicción básica en torno a los valores promovidos por el sistema educativo- nos referimos a los valores patrios- y los expresados por la visión de la directora.

Nos alineamos con Schvarstein (op. cit.) cuando diferencia organización de institución. Para nuestro caso la institución “identidad nacional” es el cuerpo normativo, jurídico, cultural, que orienta las finalidades del sistema educativo y de las organizaciones que lo componen. Y los ritos de festejo de independencia recuerdan el corazón de estos valores, en este caso rememoran la declaración de independencia de un país. El conflicto se da entonces en una intersección entre la cultura nacional y la cultura institucional. Por ello el conflicto en torno de la visión de la maestra directora se expresa con particular agudeza en el festejo de la independencia de R.E.

5.2 EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE CENTRO COMO PROCESO DE ACUERDO PARA LOGRAR UNA VISIÓN COMPARTIDA

En la escuela los docentes consideran que existe un Proyecto Educativo de Centro y que el mismo fue elaborado a través de una construcción colectiva. En los años anteriores existía otro proyecto que no concitaba el apoyo de los diferentes actores. En cambio, han aparecido nuevos factores que determinan el involucramiento de los distintos docentes con respecto al proyecto.

El proceso se dio en reuniones no pautadas por el sistema, en horario fuera del escolar:

“este año trataron de hacer reuniones fuera del turno en que venía la directora o la subdirectora por el tema del proyecto (...) aunque no estuviéramos todas en esas reuniones informales del proyecto, pero sí se dieron dos o tres instancias en donde estábamos la mayoría (...)” (MT2)

El contenido ha estado vinculado a los valores, el juego y la comunicación entre los niños y los adultos. Desde el planteo de la directora y de una docente de la tarde se visualizan coincidencias:

“(El proyecto surgió) de las necesidades primero de que los chiquilines se comunicaran, de que tuvieran algo en común. ¿Y qué es lo que necesita el niño? Bueno, que el niño esté feliz en la escuela a través del juego, de ese descargue de energía que era lo que nos preocupaba” (D)

“(El tema del proyecto) fue el tema de jugar, de mostrarles a los chiquilines que podían jugar a la hora del recreo y no agredirse, entonces el proyecto giró en torno a los valores, a la importancia del juego” (MT2)

La directora reafirma que para el caso del proyecto de centro, éste surge de una necesidad sentida por los docentes: *“(La idea surgió) de ellas, de las chiquilinas todas juntas”*. (D)

Ello es corroborado por las dos docentes entrevistadas que se encuentran en “oposición” a la dirección. Al ser consultada una de ellas por qué entiende que este sí es un proyecto de centro y no los anteriores responde:

“Porque este año salió de una necesidad, salió del grupo de maestros (...) donde se escuchó lo que planteábamos y lo vimos como una necesidad (...) porque nos involucramos las maestras, porque lo hicimos a través de una necesidad y cuando surge de esa manera: lo sentimos como necesidad, lo planteamos y nos involucramos (...) Un Proyecto parte de una necesidad” (MT2)

Y la otra docente aludida lo manifiesta en términos similares pero señala además el involucramiento que le generó trabajar de esa forma:

“Un Proyecto parte de una necesidad. Entonces creo que este año la necesidad de la escuela, es trabajar en valores. Y bueno en mi caso específicamente este año estoy convencida del Proyecto de Centro”. (MT1)

Por otra parte, al internarnos en la dinámica del centro, aparece como muy importante la figura de la subdirectora que toma posesión este año y que es definida por varios actores como un factor de unión y liderazgo positivo. Una maestra dice:

“Pero lo que pasa es que encontrabas del otro lado también una disposición y una persona que le dedicaba mucho tiempo, que se involucró, que traía, te traía hasta un resumen de lo que habíamos hablado (...) fue la actitud de la subdirectora la que nos impulsó y la que nos organizó” (MT2)

Por último, es interesante destacar el trabajo en equipo de la dirección, así como el proceso de consulta que la subdirectora manifiesta realizar para la toma de decisiones:

“A mi me gusta hablar con D. Pero eso cuando es un tema muy puntual. Pero cuando es más general a mi gusta saber la opinión de los demás, cuando es un tema que implica a todo el colectivo. Antes de decirle a D yo trato de ver qué opina todo el colectivo.” (S)

Una de las docentes de la tarde reconoce el apoyo que brinda la directora en la promoción del proyecto de centro: “D también, obviamente que apoyó todo el proyecto, pero lo que pasa que a veces la directora se tiene que ocupar de otras cosas” (MT2)

Aparece como clave la actitud del equipo de dirección y en particular de la subdirectora para elaborar el proyecto. Hay una clara coincidencia entre el aporte de la investigación y la propuesta de Smyth (1989, citado por Fullan y Hargreaves, 1996, 92) para definir la función del líder en una organización escolar:

“Lo que importa es una clase de liderazgo particular. No se trata del liderazgo carismático e innovador que moviliza a las culturas de toda la escuela. Se trata de un tipo más sutil de liderazgo que enseña a los demás el sentido de la actividad. Como vemos, el papel básico del liderazgo es conducir el desarrollo de las escuelas que trabajan en equipo, donde se da voz o se autoriza a los docentes, de manera de encuadrar los problemas y discutir y trabajar individual y colectivamente para comprender y modificar aquellas situaciones que los causaron”

En síntesis, el proyecto de centro implicó un tipo de acuerdo que logra involucrar a toda la escuela, en un marco de trabajo en equipo de la dirección, jugando la subdirección un rol muy destacado en su construcción.

6. CONCEPTUALIZANDO LA GENERACIÓN DE ACUERDOS

Teniendo como telón de fondo los datos expresados en el capítulo anterior, nos interesa complementar los mismos con cuatro dimensiones relevantes identificadas en la escuela en torno a la generación de acuerdos:

- La importancia otorgada a la dimensión escrita para el logro de acuerdos, en particular al cuaderno de comunicados. (D, ARD)
- La concepción de la subdirectora en torno a la generación de acuerdos, ejemplificada en torno a ir “clase por clase” consultando la opinión de todos. (D)
- Los espacios informales como habilitantes de acuerdos (entre paralelas, entre docentes del mismo turno y los espacios “para conocerse” (S, D)
- Los espacios para pensar juntos planteados por distintos actores incluyendo la potencialidad de utilización del correo electrónico (S, MM2).

Nos encontramos en condiciones de conceptualizar la generación de acuerdos. ¿Qué podemos extraer de la investigación en relación a los acuerdos que funcionaron en el centro? ¿Qué información podemos extraer de los desacuerdos como el proceso de organización del acto de independencia de R.E.? ¿Cuáles serían las dimensiones o ingredientes de un acuerdo satisfactorio para las distintas partes en un contexto institucional como el dado? ¿Cómo podemos identificar cuando existe un acuerdo?

Listaremos algunos ingredientes de este proceso de generar acuerdos, justificados en la información relevada. Se trata de cinco dimensiones y un corolario (aporte propio de los investigadores):

- *Una dimensión interpersonal.* Esta es una dimensión intersubjetiva, que implica sentirse escuchado, consultado, tenido en cuenta como persona. Para ello pueden aportar los espacios informales, señalados por distintos actores del centro con el objeto de conversar, conocerse, planificar, etc.
- *Una dimensión decisional,* que incorpora la consulta a los involucrados para tomar una decisión. Nos apoyamos en la actitud de la subdirectora consultando a los docentes para la realización del proyecto de centro y a la consulta realizada en la sala docente para el acto de independencia de R.E.
- *Una dimensión teleológica.* Un acuerdo implica definir el para qué. Es la utilidad percibida del mecanismo acordado, contextualizado en el marco de un grupo de maestros en una organización particular. Esto se expresa en la utilidad percibida por

las docentes acerca del proyecto de centro, ya que surge y se plantea resolver necesidades concretas.

- *Una dimensión procesual.* Esta dimensión está vinculada a la continuidad que hubiera sido necesaria luego de lograr el acuerdo inicial para el acto de independencia, por medio de reuniones u otros mecanismos. En este caso nos referimos a reuniones ya que éste fue el mecanismo inicial y era esperable por distintos actores que este instrumento hubiera sido retomado.
- *Una dimensión instrumental.* Implica el disponer de espacios valorados y conocidos por las distintas partes para realizar el acuerdo: Salas docentes, reuniones, correo electrónico. El primer instrumento fue señalado en el proceso hacia la elaboración del proyecto de centro y el último fue señalado por la subdirectora interina en la mañana. Los espacios informales parecen haber contribuido a la toma de decisiones pero no a la generación del acuerdo en el acto de independencia. El cuaderno de comunicados tampoco.
- *La dimensión de compromiso en la acción parece ser el corolario de la aplicación de los ingredientes anteriores,* que se visualiza en la acción de los actores, manifestándose en el involucramiento que logra el proceso de elaboración del proyecto de centro, incluso en las docentes “opuestas” a la dirección en la organización del acto de independencia.

En el siguiente cuadro puede apreciarse lo expuesto:

| | Dimensión | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|-----------------------------|
| | Interpersonal | Decisional | Teleológica | Procesual | Instrumental |
| Ingredientes | Es un proceso intersubjetivo. | Proceso de consulta para el relevamiento de necesidades | Parte de necesidades vivenciadas por los actores acordantes | No es el momento inicial | No es lo escrito |
| | Espacios informales pueden aportar | Teñido por la relación institucional: horizontal, jerárquica. | Se visualiza como una respuesta útil | Implica una tensión creativa (entre la visión de la importancia de acordar y la realidad- plazos, recursos) | Reuniones |
| | Los actores sienten que son escuchados. | Se genera una discusión en torno a un punto de interés de las partes y se toma postura por una respuesta. | | | Espacios para pensar juntos |
| Genera “compromiso en la acción” | | | | | |

7. PRINCIPALES CONCLUSIONES

El presente trabajo busca comprender la dinámica concreta del conflicto ejemplificado así como aportar elementos de análisis con respecto a una gestión por acuerdos en los centros educativos.

Si bien en la escuela aparecen otras modalidades para la generación de acuerdos, se identifica el proyecto educativo de centro como el proceso más destacado, atravesando los dos turnos e involucrando incluso a las docentes ‘opositoras’ a la participación en el acto de independencia.

La maestra directora ha puesto capacidades en juego para construir una visión compartida, facilitando el trabajo de la subdirección en torno a la elaboración del proyecto educativo de centro. Sin embargo, en la escuela se visualiza la dificultad en desarrollar el proceso de “conversación permanente” que postula Senge (op. cit.)

Este conflicto en torno a la visión de la maestra directora de “asociarse con una república extranjera para mejorar el local escolar”, se trasunta en un conflicto en torno a valores. De haberse habilitado por parte del equipo director una discusión en torno a los objetivos y las valoraciones subyacentes al acto - tal como se habilitó en la construcción del proyecto de centro - el resultado pudo haber sido distinto.

Se propone, por último, en base a los datos empíricos del propio proceso investigativo, una serie de dimensiones para analizar y promover la gestión por acuerdos en los centros educativos: las dimensiones interpersonal, decisional, teleológica, procesual e instrumental.

BIBLIOGRAFÍA

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. 1996. *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar.* Buenos Aires. Amorrortu.

MARTÍNEZ CARASSO, Piedad Cristina. 2006. El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. En: *Pensamiento y Gestión* n° 20. pp 165-193 Universidad del Norte.

MENDELEWSKI FERNÁNDEZ, Francisco; DAÍE LILLO, José. 1993. *Lo que usted puede hacer bien cuando negocia II. Naturaleza de la negociación.* Universidad de Chile. Documentos de trabajo. Serie Docencia, n° 28.

SAUTU, Ruth. 2003. *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación.* Buenos Aires. Lumière.

SCHVARSTEIN, Leonardo. 1991. *Psicología Social de las organizaciones.* Buenos Aires. Paidós.

SENGE, Peter. 1990. *La quinta disciplina.* España. Granica.

STAKE, Robert. 1999. *Investigación con estudio de casos.* 2ª edición. Madrid. Morata. Teachers College Press., Columbia University.

VÁZQUEZ, María Inés. 2007. La metodología de casos, perspectivas de abordaje. En: Vázquez M. comp. *La gestión educativa en acción. La metodología de casos.* Montevideo. Universidad ORT.