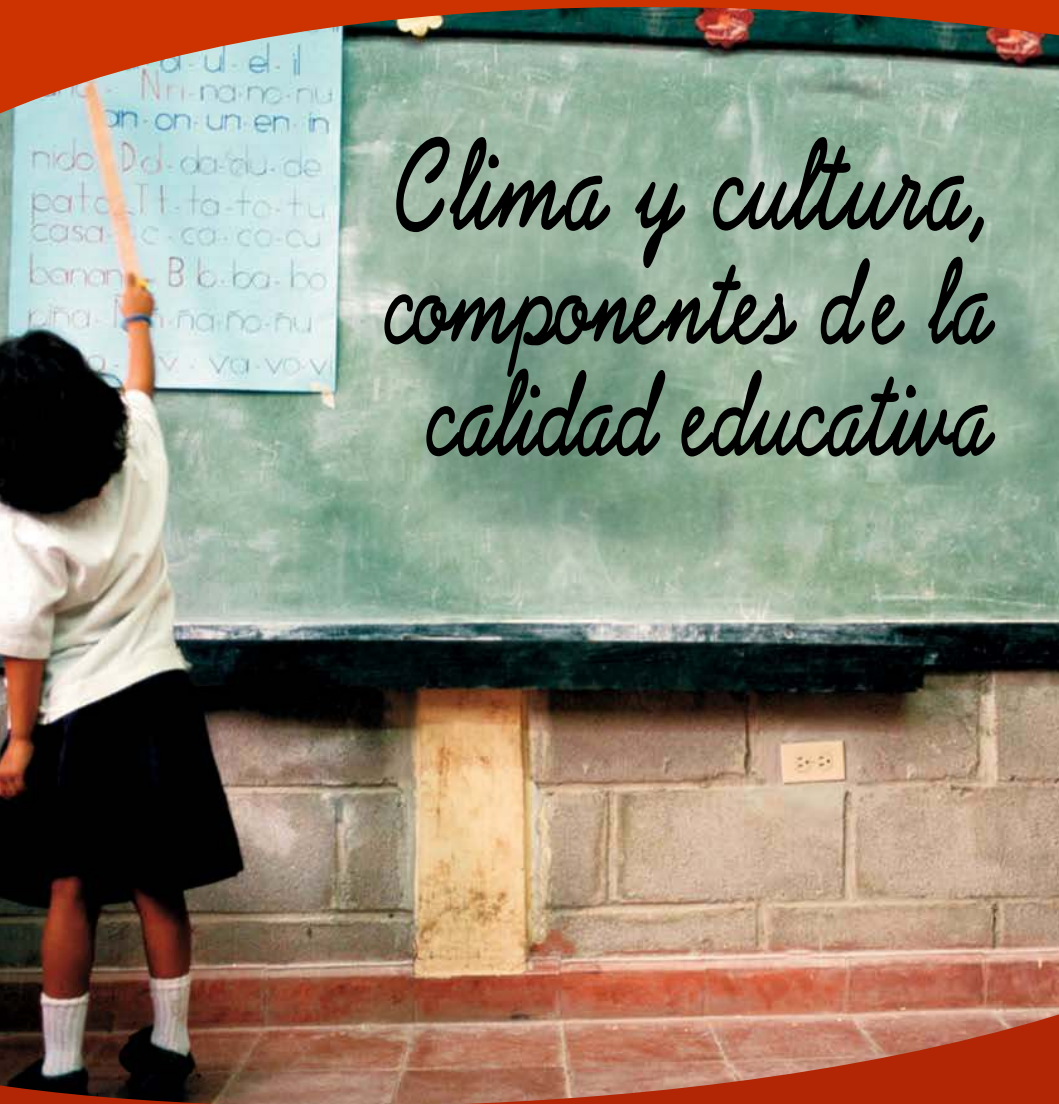


Pbro. Dr. Luis María Berthoud  
Pbro. Lic. Alfredo F. López Morilla



*Clima y cultura,  
componentes de la  
calidad educativa*



UNIVERSIDAD  
**FASTA**

Universidad FASTA Ediciones.  
Mar del Plata, Marzo 2013

# **CLIMA Y CULTURA, COMPONENTES DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

**Pbro. Dr. Luis María Berthoud**  
**Pbro. Lic. Alfredo F. López Morilla**

**CLIMA Y CULTURA, COMPONENTES  
DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

Universidad FASTA ediciones  
Mar del Plata, Argentina. Marzo 2013  
2010- 2016 Bicentenario de la Patria

Berthoud, Luis María

Clima y cultura, componentes de la calidad educativa / Luis María Berthoud y Alfredo Lopez Morilla. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad FASTA, 2013.

E-Book.

ISBN 978-987-1312-52-8

1. Educación. 2. Gestion Escolar. I. Lopez Morilla, Alfredo II. Título CDD 371.2

Fecha de catalogación: 21/03/2013

La responsabilidad de las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones incluidos en este ejemplar, incumbe exclusivamente a los autores.

© **Universidad FASTA Ediciones, 2013**

Diseño de tapa DG Fernanda Salerno

Editor responsable Lic. José Miguel Ravasi

✉ [uluisma@gmail.com](mailto:uluisma@gmail.com)

1ª edición: marzo de 2013

Miembro de la Red de Editoriales Privadas de la  
República Argentina, REUP



ISBN 978-987-1312-52-8



Clima y cultura, componentes de la calidad educativa by Luis María Berthoud y Alfredo López Morilla is licensed under a Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported License.

## **Dedicatoria**

A Dios: fuente de toda Verdad y Bien.

A la Santísima Virgen María: Trono de Sabiduría

A nuestros padres y familiares por la educación y apoyo constante que nos dieron.

A nuestros Maestros de la vida de quienes como eternos discípulos seguimos aprendiendo la Pasión por la Verdad.

A nuestras respectivas universidades en las que trabajamos y aquellas en las que nos formamos, por el modo de impulsarnos a gustar el sabor por la constante dedicación a la investigación.

A todos los que con su aporte han hecho posible que se inicie, transite y culmine este libro.

## Índice de Contenido

Acerca de los autores .....	7
Luis María Berthoud .....	7
Alfredo F. López Morilla.....	8
Introducción .....	10
Capítulo 1. Clima Institucional: Factor clave de la Cultura Institucional.....	13
Clima: Concepto .....	13
Construcción social del clima .....	16
Tipos de clima.....	17
Clima Autoritario .....	17
Clima Participativo .....	18
Dimensiones del clima.....	19
Capítulo 2. El comportamiento organizacional.....	21
Clima y cultura organizacional.....	21
Cultura organizacional: concepto y generalidades.....	22
Concepto .....	22
Características de la cultura .....	24
Funciones de la cultura .....	28
Componentes de la Cultura Institucional.....	29
Símbolos materiales de la Cultura Institucional .....	32
Fuentes del Poder Institucional .....	35
El conflicto: un constitutivo del comportamiento organizacional.....	36
Estrategias para la resolución del conflicto .....	38
La relevancia de los proyectos en la actividad de la gestión .....	41
Capítulo 3. Clima y compromiso con el trabajo.....	45
Satisfacción en el trabajo .....	45
Compromiso en el trabajo áulico: Responsabilidad y animosidad .....	50
Compromiso con el trabajo institucional.....	60
Vínculo Institución-docentes.....	63
Capítulo 4. La cultura y el proyecto fundacional e ideario institucional.....	69
Concepto de visión institucional .....	69

Conocimiento del proyecto e ideario .....	70
Construcción compartida .....	74
Capítulo 5. La cultura y los equipos de trabajo .....	79
Grupos formales e informales .....	79
Roles y tareas.....	81
Comportamiento del grupo .....	85
Conclusión .....	88
Bibliografía Analítica .....	92

## Acerca de los autores



### **Luis María Berthoud,**

sacerdote argentino, nació en Capital Federal (Buenos Aires-Argentina). En la ciudad de La Plata se recibió de Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Posteriormente, en Buenos Aires prosiguió sus estudios universitarios en la Universidad Católica Argentina, obteniendo el título de Profesor Universitario en Teología en la ciudad de Mar del Plata, donde reside actualmente. Prosiguió su formación superior recibiendo el grado de Licenciado en Gestión Educativa, por la Universidad C.A.E.C.E de Buenos Aires. En el 2009 obtuvo el Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Cassino en Italia, defendiendo su tesis sobre el *Liderazgo directivo ante la implicancia institucional docente*, profundizando en el pensamiento de la española Catedrática Isabel Cantón Mayo.

Luis María Berthoud, se desempeñó profesionalmente en diversos niveles de enseñanza, ha sido el coordinador por tres años del Departamento de Formación en el establecimiento educativo FASTA de la ciudad donde reside actualmente. En cuanto a su desempeño docente, es titular de la cátedra de Liderazgo y Conducción de Equipos de trabajo, Historia de la Cultura en el centro educativo FASTA San Vicente de Paul, Teología, Derechos Humanos. En la misma ciudad de Mar del Plata también en la Universidad dicta varias cátedras tales como Ética y Deontología Profesional, Antropología Filosófica, Educación, Teología, entre otras.

Desde hace varios años ha integrado activamente la Sociedad Internacional Tomas de Aquino (S.I.T.A) en Mar del Plata, fue Presidente de la Asociación Internacional *Humanitas*



Argentina por tres años consecutivos, participó de congresos internacionales como el de *Paideia y Educación*, y actualmente tiene en edición dos libros suyos sobre Teología y de Gestión de la Calidad en Educación.



**Alfredo F. López Morilla** nació en San Juan (Argentina). En el Instituto del Profesorado Seminario Mayor San José de La Plata (Buenos Aires) recibió el título de Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Posteriormente en la provincia de San Juan prosiguió sus estudios universitarios obteniendo en el 2009 el título de

Licenciado en Gestión de Instituciones Educativas en la Universidad Católica de Cuyo, cuya tesis de investigación se basó en la identificación del equipo docente con la Institución Educativa en medio de una gestión estratégica.

Completó sus estudios teológicos en el Instituto del Seminario Mayor San José y recientemente fue ordenado sacerdote en la Arquidiócesis de La Plata, desempeñando actualmente su tarea sacerdotal como vicario parroquial de la Parroquia de Ntra. Sra. del Carmen y capellán del colegio del mismo nombre.

Alfredo F. López Morilla se desempeñó en diversos ámbitos de la enseñanza, principalmente como docente. Profesor de Ética y Catequesis en el Colegio Parroquial Santa Lucía (San Juan) por cinco años, a la vez que se desempeñaba como Administrador de dicho colegio.

En la ciudad de Mar del Plata (Buenos Aires) ejerció la docencia en el Colegio FASTA San Vicente de Paúl en las cátedras de Moral Fundamental, Dogmática y Doctrina Social

enmarcadas en la Formación Doctrinal. A su vez en el Colegio Gianelli dictando Catequesis en diversos cursos y Metodología de la Investigación. A nivel terciario, en el Colegio de Gestores de la Provincia de Buenos Aires en las cátedra de Liderazgo institucional.

Además de participar en la Asociación Internacional *Humanitas Argentina*, fue expositor invitado en el Congreso sobre Gestión educativa y desempeño regional cuyano en San Luis, organizado por la Universidad Católica de Cuyo

## Introducción

Lo que motiva la realización del presente libro es una observación natural de nuestra realidad educativa particular y con razón podemos hacerla extensiva a otras fronteras y países.

Uno de los obstáculos que en los ámbitos institucionales repercute sobre la calidad educativa, es sin lugar a dudas la pobre o nula gestión en ocasiones sobre el clima institucional, impidiendo la realización del fin propuesto en ellas, o al menos su legítima búsqueda.

Si la educación tiene por finalidad no sólo formar en contenidos, sino que los mismos son considerados un medio para el desarrollo de todas las capacidades integrales de los involucrados en la cultura institucional y su contexto social, se requiere un compromiso real y concreto de puesta en marcha para caminar hacia la mejora institucional continua que sea posible.

Para ello, consideramos coincidente nuestro pensar con lo que al respecto señala la autora Irurzun cuando dice:

“...Una institución que aplica el sistema de dirección de la calidad total, procura satisfacer las necesidades, expectativas y requisitos de sus clientes, pero a partir de un clima organizativo y una cultura, donde las personas, sus necesidades y motivaciones son el elemento esencial...”  
(Irurzun: 2000)

La toma de conciencia de la presente cuestión, estimamos que favorecerá en mucho a la adquisición de nuevos compromisos de los docentes para que sabiéndose a gusto en su ámbito profesional, se dediquen con mayor esmero a la mejora constante de su institución en aras de convertirla en una organización de calidad educativa.

El trabajo pretendido, somos concientes que implica un desafío a conquistar en nuestros tiempos, dadas las

características individualistas, del no compromiso, del desgano en la que estamos inmersos.

Pero al mismo tiempo comprendemos que el cambio está a la mano de nuestras posibilidades si de verdad queremos cambiar. Muchas veces el deseo de cambio proviene del seno de las propias instituciones, otras en cambio del contexto social. En una cultura que está en continuo cambio, no puede la escuela quedarse al margen de ello. Que hay que cambiar, ya no se puede dudar. Conservar la esencia es nuestra misión y articular los modos de cambio es la tarea de la buena gestión. Para responder a esas demandas y adecuarse a los nuevos contextos que se nos van imponiendo a diario, la escuela debe actualizar no solo los contenidos que enseña, sino sus estrategias de acción, por medio de una gestión eficaz y diferente.

Es realmente un verdadero desafío por parte de las instituciones educativas, si en verdad quieren adentrarse en este milenio como una organización activa, operativa, competente y exigente. Así, deben identificar sus fortalezas y debilidades, para que una vez detectadas, puedan brindar un servicio educativo de calidad total, donde se promueva la participación de todos, la integración, el trabajo en equipos, y el despliegue de potencialidades personales a favor de la comunidad educativa.

Por ultimo, se hace necesario advertir que debemos asumir una escuela diferente, más flexible y permeable a la realidad, en lo que se pueda y deba adaptar, por medio de un “*proceso de innovación permanente*” (Ministerio De Educación Y Cultura De La Nación: 1998).

En este libro se trataran diferentes temáticas que concatenadamente se retroalimentarán unas a otras en la tarea de la gestión. Por ello trataremos el clima institucional, el comportamiento en las organizaciones como es el conflicto, el

poder, la cultura institucional, los equipos de trabajos, entre otros de los temas más relevantes.

Todo lo manifiesto hasta aquí es lo que impulsó nuestro apasionado gusto por la investigación, queriendo así brindar unas herramientas para pensar la gestión de las instituciones educativas como verdaderas organizaciones que aprenden.

## **Capítulo 1. Clima Institucional: Factor clave de la Cultura Institucional**

La primera afirmación que intentaremos demostrar en este capítulo es que la buena gestión del clima institucional favorece la adhesión y colaboración de las personas intervinientes de la cultura organizacional en pos del cumplimiento de las metas de la escuela.

Para ello, procederemos a analizar diversos apartados, siguiendo un orden metodológico progresivo y gradual para su mejor comprensión.

### **Clima: Concepto**

En la escuela que aprende, el clima es el resultado de los fenómenos relacionales que se van forjando entre los actores implicados en la educación en una institución determinada.

Se escucha frecuentemente que la sociedad actual se encuentra en un proceso de cambios continuos y vertiginosos; que las personas deben hacerse flexibles con este devenir constante; que las organizaciones se encuentran demandadas desde adentro y desde afuera por cambios efectuados en el entorno o por necesidades de cambio.

Cuando se hace referencia al cambio, se piensa inmediatamente en dejar de ser esto para ser aquello.

En el sentido organizacional se refiere a “un proceso que implique el concurso de esfuerzos organizacionales para producir o lograr una mejora” (Pérez de Maldonado I., y otros: 2006)

Todos los cambios afectan maneras de pensar, formas y estilos de vida, quehaceres y actividades de los individuos.

Las instituciones educativas no son ajenas a estos cambios y, es más, son el centro de las expectativas políticas frente al cambio.

Vargas dice que los cambios en las organizaciones impactan en el comportamiento de los individuos que la forman, sobre sus estructuras en las que establecen las interacciones e intercambios, y que son facilitadas por sus procesos, procedimientos, sistemas y técnicas, es decir, su tecnología. (Vargas, H. J: 2000)

La naturaleza cambiante del trabajo, según el pensar de Pérez de Maldonado:

“...Se origina, entre otras cosas, por los procesos vicenciados en las organizaciones para adaptarse a un entorno multicultural, lo cual demanda que las políticas y prácticas de recursos humanos promuevan cambios a los fines de mantener o identificar una fuerza de trabajo más diversificada...” (Pérez de Maldonado I., y otros: 2006)

Ahora bien, Covey, propone como una necesidad, considerar a las personas en la organización igual como se quiere que ellos traten a los clientes. Dice que se puede comprar el trabajo de una persona, pero no su corazón ni su mente; *“en el corazón están su lealtad y su entusiasmo y en su mente, su creatividad, su ingenio y sus recursos intelectuales”*. (Covey, S: 1995)

He aquí la necesidad de la formación, a través de las prácticas laborales, de un clima institucional adecuado que facilite los procesos de desarrollo del personal de las instituciones educativas.

Las instituciones educativas son capaces de influenciar a su ambiente promoviendo un clima afectivo y, por ende, efectivo. De esta manera, señala Surbarán:

“...El ambiente conceptual que genera o crea la gerencia, estará dirigido a estimular una actitud o estructura mental positiva que tenga, a la vez, un efecto saludable en el

deseo del individuo de participar en el cambio y la innovación organizacional”. Y prosigue diciendo que “tal ambiente tendrá, además, que ver con la creación de una estructura mental que permita a la persona entender porqué es ventajoso ofrecer sus esfuerzos para lograr los objetivos de la organización capacitándole, al mismo tiempo, para el logro de sus metas personales...” (Sulbaran, J: 2002)

Así es que, una de las funciones principales del equipo de conducción es crear un clima organizacional favorable, tanto físico como mental, que lleve a los docentes a contribuir espontánea y voluntariamente con sus esfuerzos a lograr cambios y alcanzar los objetivos planteados.

El clima organizacional es un concepto de la psicología industrial-organizacional moderna. (Pérez de Maldonado I., y otros: 2006)

Además del concepto de Gibson, que “conceptualiza clima organizacional como las propiedades del ambiente que perciben los empleados como característico en su contexto laboral” (Gibson, J. y otros: 1984), dice Cornell que clima es una variable que resulta de “la mezcla de interpretaciones o percepciones que tienen las personas sobre su trabajo o roles, o en relación a los otros miembros de la organización”. (Cornell, F: 1955)

En esta definición el clima es determinado por la percepción de los miembros de la institución y, desde allí, se podrán diagnosticar las características propias de ese clima determinado.

Por otro lado, Denison, establece que el clima organizacional es una

“cualidad relativamente permanente del ambiente interno, experimentada por los miembros del grupo de una organización, que influyen en su conducta y que se pueden describir en función de los valores de un conjunto particular de características de la organización”. (Denison, D: 1991)



Esta definición se centra más en las características que describen a la organización y que influyen en el comportamiento laboral de los integrantes de la misma. Entre las más notorias de destacar podemos mencionar:

## **Construcción social del clima**

El ambiente de trabajo o clima organizacional puede ser entendido como un fenómeno socialmente construido, que surge de las interacciones individuo-grupo-condiciones laborales, lo que da como resultado un significado de las experiencias individual y grupal, debido a que lo que pertenece y ocurre en la organización afecta e interactúa con todo.

Los resultados organizacionales son precisamente consecuencia de estas interacciones, que se dan de manera dinámica, cambiante y cargada de afectividad. (Pérez de Maldonado I., y otros: 2006)

Es importante destacar que la percepción del clima organizacional además de estar cargado de subjetividad dada por los actores, contiene también elementos capaces de ser conocidos objetivamente y que hacen a la estructura de la institución como son los sistemas de recompensas, tecnologías, relaciones de autoridad, metas operativas, etc. (Pérez de Maldonado I., y otros: 2006)

Todo esto da lugar a una visión integrada del análisis del clima institucional.

Para aseverar lo expuesto, evocamos al autor Toro cuando entre sus escritos, expresa diciendo que:

“...Un buen clima organizacional no es producto de la casualidad, es el resultado de una gestión bien concebida y dirigida y, por tanto, cualquier presencia o ausencia de elementos negativos, es consecuencia directa de lo que haga o deje de hacer la gerencia en todos los niveles... es importante que ésta mire la realidad de su organización con una visión amplia e integradora, no sesgada por teorías de

moda, que siempre atienden las realidades culturales de las organizaciones y que obvian elementos que nunca dejarán de tener vigencia, como la motivación, el clima y la satisfacción” (Toro, F: 2001). Según este autor la imagen del líder que tienen los demás actores en una institución incide sobre el clima organizacional, sobre la satisfacción de las personas, sobre su compromiso, sobre su desempeño laboral y sobre su eficiencia, eficacia y productividad...” (Toro, F: 2001).

## **Tipos de clima**

Se pueden concebir distintos tipos de clima organizacional según Toro:

### **Clima Autoritario**

De tipo explotador:

Se caracteriza porque la dirección no posee confianza en sus empleados, el clima que se percibe es de temor, la interacción entre los superiores y los empleados es casi nula y las decisiones son tomadas únicamente por los jefes, es decir, que son ellos los que de forma exclusiva, determinan cuales son las metas de la organización y la forma de alcanzarlas.

Además, el ambiente en el cual se desarrolla el trabajo es represivo, cerrado y desfavorable, solo ocasionalmente se reconoce el trabajo bien hecho y con frecuencia existe una organización informal contraria a los intereses de la organización formal.

De tipo Paternalista:

Se caracteriza porque existe confianza entre la dirección y sus empleados, se utilizan los castigos y las recompensas como fuentes de motivación para los empleados y los

supervisores manejan muchos mecanismos de control.

En este tipo de clima la dirección juega con las necesidades sociales de los empleados, sin embargo da la impresión de que se trabaja en un ambiente estable y estructurado. La mayor parte de las decisiones son tomadas directamente por los directivos, quienes tienen una relación con sus empleados como la existente entre el padre y el hijo, protegiéndolos pero no fiándose totalmente de su conducta. Solo en contadas ocasiones se desarrolla una organización informal que no siempre se opone a los fines de la organización. Aquí también, el clima tiende a ser cerrado y desfavorable.

## **Clima Participativo**

De tipo Consultivo:

Se caracteriza por la confianza que tienen los superiores en sus empleados. Existe una interacción fluida entre ambas partes, se delegan las funciones y se da principalmente una comunicación de tipo descendente.

La estrategia se determina por equipo directivo, no obstante, según el nivel que ocupan en la organización, los trabajadores toman decisiones específicas dentro de su ámbito de actuación.

De tipo Participación en Grupo:

Existe una plena confianza en los empleados por parte de la dirección, la toma de decisiones persigue la interacción de todos los

niveles, la comunicación dentro de la organización se realiza en todos los sentidos.

El punto de motivación es la participación, se trabaja en función de objetivos por rendimiento, la relaciones de trabajo entre superviso y empleado se basan en la amistad y las responsabilidades son compartidas. El funcionamiento de este sistema es el trabajo en equipo como el mejor medio para alcanzar los objetivos, cuyo cumplimiento es la base para efectuar la evaluación del trabajo que han llevado a cabo los empleados. Coinciden la organización formal y la informal (Toro, F: 2001).

## **Dimensiones del clima**

Pérez, por su lado, presenta cuatro dimensiones que describen al clima organizacional y que comparten los actores de la organización. Estas dimensiones las define como:

Imagen gerencial: se refiere a la percepción que tiene el personal de la conducta y gestión de quienes conducen la institución.

Sus variables descriptoras son: confianza en el directivo, competencia del mismo, estilo de liderazgo.

Calidad del ambiente: es la percepción que se tiene de la organización en cuanto ésta facilita y promueve el sentido de compromiso de las personas con su trabajo, así como de su valoración y protección.

Sus variables descriptoras son: estabilidad, identificación y pertenencia, presión, valorización de la familia y condiciones de trabajo.

Integración organizacional: se define como la percepción sobre la comunicación y cooperación de las áreas o departamentos entre sí, para alcanzar metas y objetivos.

Sus variables descriptoras son: ambiente de cooperación, comunicación interna y general.

Vitalidad organizacional: es la percepción que tiene el personal, en cuanto al dinamismo de la organización, su audacia y estrategias para alcanzar metas, grado de innovación en decisiones y planes, rapidez para responder ante los cambios y las oportunidades que presenta para la superación del personal.

Esta dimensión, podemos aseverar que es, al mismo tiempo, una variable. (Pérez de Maldonado I: 2001)

Todo lo afirmado hasta el presente demanda la necesidad de gestionar el clima institucional con un profundo compromiso desde el equipo de conducción, valorando el capital humano con el que cuenta la organización y en la búsqueda de una mayor calidad educativa

Deberá ser parte del proyecto de dirección la mejora del clima y su medición para apreciar, en forma compartida, la atmósfera en la cual se realiza el trabajo diario.

Con lo desarrollado hasta el presente podemos ahora apreciar la importancia de velar por el clima institucional en la tarea de toda gestión escolar que se pretenda erigir como escuela que aprende.

En el capítulo que presentaremos seguidamente nos detendremos a considerar el vínculo inseparable y existente entre el clima con los factores que componen el comportamiento organizacional.

## **Capítulo 2. El comportamiento organizacional**

“...El clima son las características organizacionales que los trabajadores perciben y describen de modo colectivo; mientras que la cultura es el conjunto de normas compartidas y conductas aprendidas que moldean la forma de actuar de las personas. Refieren, asimismo, que el clima es subjetivo, temporal y manipulable. La cultura, en cambio, tiene una larga elaboración o procesamiento por el grupo, tiene raíces en la historia de éste, es un fenómeno de más larga duración y menos vulnerable a la manipulación. Aún más, estos autores remarcan el hecho de que en sus investigaciones clima y cultura, medidos con sendos cuestionarios, apuntan a fenómenos diferentes y claramente distinguibles por sus evaluados...” (Alonso, E. y otros: 2000).

En esta sección capitular, la idea directriz que nos guiará será que los elementos del comportamiento organizacional, brindan objetividad y complementariedad a lo aportado por el clima institucional a la organización en su integridad.

Procedamos entonces a estudiar las temáticas involucradas en este apartado que de modo concatenadas nos ayudaran a comprender la importancia de este capítulo en la tarea de la gestión organizacional.

### **Clima y cultura organizacional**

El clima organizacional tiene una importante relación en la determinación de la cultura organizacional de una organización, entendiendo como cultura organizacional, el patrón general de conductas, creencias y valores compartidos por los miembros de una institución. Esta es en buena parte determinada por los miembros que componen la organización, aquí el clima organizacional tiene una incidencia directa ya que las percepciones que antes dijimos que los miembros tenían respecto a su organización, determinan las creencias “mitos” conductas y valores que forman la cultura de la organización.

Las percepciones y respuestas que abarcan el clima organizacional se originan en una gran variedad de factores. Unos abarcan los factores de liderazgo y prácticas de dirección (tipos de supervisión: autoritaria, participativa etc). Otros factores están relacionados con el sistema formal y la estructura de la organización (sistema de comunicaciones, relaciones de dependencia, promociones remuneraciones, etc.) Otros son las consecuencias del comportamiento en el trabajo (sistemas de incentivo, apoyo social interacción con los demás miembros etc.)

No obstante nada de lo dicho en torno al clima institucional, es posible sin una previa concepción de lo que involucra un cambio en el comportamiento organizacional orientado hacia la calidad total.

Hablar del comportamiento organizacional, involucra determinadas nociones las cuales son necesarias identificar y conocer primeramente para su mejor comprensión. Ellas son las referidas a la cultura institucional, el poder en la organización y el conflicto como un componente natural de la misma. A continuación procedamos a realizar un breve análisis de estas nociones.

## **Cultura organizacional: concepto y generalidades**

### **Concepto**

Para dar inicio al análisis del primer término, diremos que desde los inicios de la década de los 90', progresivamente se fue instalando una nueva cosmovisión de la cultura organizacional, sobre todo en los ámbitos educativos.

La idea de ver a las instituciones educativas, al igual que cualquiera de las organizaciones, como culturas, es un fenómeno relativamente reciente. Pero las organizaciones tienen personalidades como los individuos (Chruden, H. y Sherman, A: 1982).

Las organizaciones pueden ser rígidas o flexibles, innovadoras o conservadoras, etc. Instituciones reconocidas como son, Harvard y el MIT, es sabido que están en el mismo negocio – la educación – y solo las separa el río que lleva por nombre Charles, pero cada una tiene un sentimiento y un carácter particulares mas allá de sus características estructurales. (Marabotto, M. I: 1999)

Los teóricos organizacionales reconocen el importante papel que la cultura juega en la vida de los miembros de la organización.

El origen de la cultura como una variable independiente se remonta a la noción de institucionalización.

Cuando una organización se institucionaliza, toma vida propia, aparte de la de sus fundadores o miembros.

Por este motivo creemos oportuno evocar lo que sucede cuando una organización se institucionaliza según el pensar de Gibson, Ivancevich, y Donnely:

“...Se valora por sí misma, no tan solo por los bienes o servicios que produce; adquiere inmortalidad. Si sus metas originales dejan de ser relevantes, no se sale del negocio, al contrario, se redefine así misma...” (Gibson, J. Ivancevich, J. y Donnely Y: 1984).

La institucionalización opera para generar un conocimiento común entre los miembros acerca de lo que es un comportamiento apropiado y, fundamentalmente significativo. (Gibson, J. Ivancevich, J. y Donnely Y: 1984).

Así, cuando una organización se vuelve una permanencia institucional, los modos aceptables de comportamiento por ellos mismos se vuelven evidentes para sus miembros. (Gibson, J. Ivancevich, J. y Donnely Y: 1984).

Esto es lo mismo que hace la cultura organizacional. Lo que conforma la cultura de la organización y la manera en que se creó, se mantuvo y pudo aprenderse incrementará nuestra



habilidad de explicar y predecir el comportamiento de la gente en el trabajo. (Gibson, J. Ivancevich, J. y Donnely Y: 1984).

## **Características de la cultura**

Al examinar con mayor detalle este sistema de significado compartido, se identifica un grupo de características clave que la organización valora.

Hay siete características que captan la esencia de la cultura en una organización:

- 1- Innovación y toma de riesgos
- 2- Atención al detalle
- 3- Orientación a los resultados
- 4- Orientación hacia las personas
- 5- Orientación al equipo
- 6- Energía
- 7- Estabilidad

Este panorama se vuelve la base de la percepción de conocimiento que tienen los miembros acerca de la organización, la forma como se hacen las cosas y la manera en que se supone que los miembros deben comportarse. (Carriego, C: 1999).

La cultura organizacional se ocupa de la forma como los docentes perciben las características de la cultura de la organización escolar, sin importar si les gustan o no. Se trata de un término descriptivo.

La investigación sobre la cultura organizacional ha intentado medir la forma como los empleados visualizan su organización: ¿Alienta el trabajo en equipo? ¿Recompensa la innovación? (Gibson, J. Ivancevich, J. y Donnely Y: 1984).

La cultura institucional es la lente a través de la cual se ve la institución y es muy difícil de percibir. Son Imágenes que se consolidan internamente, y que se anteponen entre los diferentes actores. (Gibson, J. Ivancevich, J. y Donnelly Y: 1984).

Es también, la cultura organizacional, un soporte básico para el cambio y una nueva herramienta. Años atrás se consideraba que las organizaciones eran, en su mayor parte una forma racional de coordinar y controlar a un grupo de personas: una estructura verticalista, basada en relaciones jerárquicas.

La invitación es reflexionar sobre las instituciones como culturas, en las que sus integrantes comparten el significado de un sistema, es un estudio posible, que lleva a modificar la estructura verticalista que se manejaba antes.

Junto a ello, afirmamos que permite aproximarse a las instituciones reconociendo que tienen un estilo, una manera intrínseca y particular de ser y hacer, de manifestarse, una personalidad que las hace diferentes entre sí (Chruden, H. y Sherman, A: 1982).

La autora Marabotto dice, en consonancia con lo expuesto anteriormente, que:

“...Nos situamos, así, en una perspectiva donde la organización deja de ser concebida como instrumento para el logro de metas, para ser entendida como una forma expresiva, un fenómeno cultural. Dicho con otras palabras, la organización es una construcción social, una realidad social de carácter cultural, constituida simbólicamente y mantenida a través de la interacción social de sus miembros: esta perspectiva supone, en el campo de la Organización, reconocer que las organizaciones son artefactos culturales, asentados en sistemas de significados compartidos y, por lo tanto, en esquemas interpretativos compartidos que crean y recrean ese significado...”. (Marabotto, M. I: 1999)

La cultura organizacional representa una percepción común de los miembros de la organización. Esto se ha explicado cuando se definió a la cultura como un sistema de significado compartido.

Junto a la autora Carriego, también definiremos el sentido más propio con que en este trabajo coincidimos para referirnos a la Cultura Organizacional:

“...La cultura organizacional es una cualidad relativamente estable de políticas que afectan a toda la institución como también a las prácticas de sus miembros...”  
(Carriego, C: 1999)

Hemos señalado con respecto a la definición de cultura institucional, las características adjetivables de “relativa” y “estable”, pretendiendo indicar con ellas que ésta ciertamente se modifica, pero lentamente.

El fenómeno de que la cultura organizacional cambie, trae aparejadas determinadas ventajas, como así también algunas desventajas. Respecto a la primera, el hecho de que ese cambio sea “lento”, favorece a la mantención de ciertos valores por un período considerable de tiempo.

La persona que interactúa en ella, se siente segura con su forma de proceder ante un determinado trabajo, puesto que hay en él cuestiones comunes que son valoradas por todos. Estas acciones valorativas, no son fluctuantes, volátiles, fugaces, cambiantes a cada instante.

Pero por su parte, referido a la desventajas, podemos señalar que en determinado tiempo debe permitirse el cambio, pensar renovarse, provocar nuevas adaptaciones, según haya cambiado la misión y el contexto social, puesto que si se mantiene una rigidez tal que impida el aggiornamiento, sólo se conseguirá enquistar dicha cultura institucional.

Para dar analizar a este componente organizacional como es la cultura, diremos que desde los inicios de la década

de los 90', progresivamente se fue instalando una nueva cosmovisión de la cultura organizacional, sobre todo en los ámbitos educativos.

En este tiempo, se produce un auténtico viraje en su concepción, dándose un cambio de identificación como "individualista" para pasar a ser "participativa", con espacios de intervención cultural dentro de la misma cultura institucional.

Toda organización debe forjar una cultura institucional que la identifique y la sustente, manteniéndola viva, a fin de propiciar la implicancia o el alejamiento por parte de los docentes con la escuela misma.

Para aseverar lo dicho, nos valdremos del aporte proveniente nuevamente de la autora Cantón Mayo, quien al respecto afirma:

“...Los centros que hacen esfuerzos para desarrollar una cultura organizacional desde una perspectiva estratégica, sobre todo para reforzar la lealtad hacia el centro, con la implicación de los docentes y los alumnos, obtienen mejores resultados que los que no tienen una identidad cultural...”  
(Cantón Mayo, I: 2000)

En tiempos pasados, comenzamos a percibir como necesidad que, las culturas organizacionales debían contribuir a propiciar la integración de nuevos agentes, nuevas personas como sujetos protagonistas de la transformación cultural de dichas instituciones.

A partir de aquellos años 90', se habían generado nuevos espacios de participación, aunque progresiva y lentamente, pero por lo menos el cambio había comenzado a hacerse efectivo, con referencia a la tipificación de las culturas pretéritas, las que por su contrario, eran más bien caracterizadas como individualistas.

Admitir que una cultura organizacional tiene propiedades comunes no significa, sin embargo, que no existen subculturas dentro de una cultura determinada.

Las grandes organizaciones tienen una cultura dominante y numerosos grupos de subculturas (Marabotto, M. I: 1999).

Una cultura dominante expresa los valores centrales que comparte la mayoría de los miembros de la organización. Cuando se habla de la cultura organizacional, se refiere a su cultura dominante.

Esta macrovisión de la cultura es la que le da a una organización su personalidad distintiva. Las subculturas tienden a desarrollarse en las grandes organizaciones para reflejar problemas comunes que los miembros enfrentan.

Es probable que estas subculturas se definan por designaciones de departamento y por separación geográfica (Marabotto, M. I: 1999).

## **Funciones de la cultura**

La cultura desempeña numerosas funciones dentro de la organización escolar, afirma Marabotto:

Primero, tiene un papel de definición de fronteras; esto es, crea distinciones entre una organización y las demás.

Segundo, transmite un sentido de identidad a los miembros de la organización.

Tercero, la cultura facilita la generación de un compromiso como algo más grande que el interés personal del individuo.

Cuarto, incrementa la estabilidad del sistema social. La cultura es el pegamento social que ayuda a unir a la organización al proporcionar los estándares apropiados de lo que deben hacer y decir los docentes.

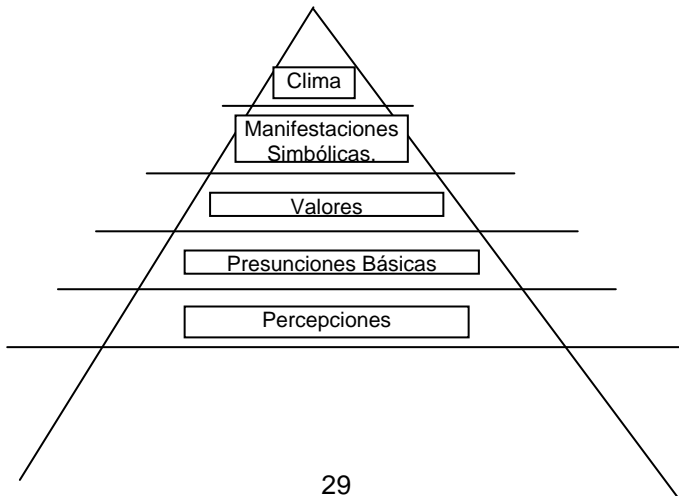
Finalmente, la cultura sirve como un mecanismo de control y de sensatez que guía y moldea las actitudes y el comportamiento de los docentes.

Conforme las organizaciones escolares han ampliado los tramos de control, han aplanado sus estructuras, han introducido equipos de trabajo, han reducido la formalización y han facultado a los docentes, el significado compartido proporcionado por una cultura fuerte, asegura que todos apunten en la misma dirección (Marabotto, M. I: 1999).

## Componentes de la Cultura Institucional

“...Es el conjunto de valores, normas, de esperanzas que se comparten en el medio escolar y que se manifiestan en el comportamiento concreto de las personas. Se expresa en las relaciones, estructura y procesos internos a la escuela. [...] La cultura escolar se manifiesta en símbolos, maneras de hablar, de trabajar y vivir...” (Carriego, C: 1999)

Para referirnos a los componentes de la Cultura Institucional, nos valdremos de realizar el presente esquema, que a modo aclaratorio, pretende exponer los ítems más destacados que se deberán tener en cuenta al momento de considerar la gestión de dicha cultura institucional.



Clima: es lo primero que se observa. Para este apartado será posible afirmar que la cultura institucional se aprecia, se percibe, respira, e identifica al momento de ingresar a una institución, siendo el hombre quien se debe adaptar a ella.

La optimización del clima laboral, genera mejora en los vínculos entre los interactuantes de la cultura organizacional, cimentando la confianza entre las personas mismas.

Para corroborar lo dicho, es conveniente que citeamos a la autora Cantón Mayo, quien respecto a la presente temática afirma diciendo:

“...Estos supuestos, suponen un gran nivel de confianza en las personas, por lo que se piensa que pueden contribuir y lo harán. El cambio mediante la cultura organizativa se puede gestionar y administrar para conseguir mayor bienestar interno...” (Cantón Mayo, I: 2004)

Manifestaciones simbólicas: hace referencía a rituales y cermonias, normas y pactos (ideología), símbolos, distribución de espacios, manejos de poder, mitos e historias, héroes, red cultural, lenguaje y comunicación, materiales, etc.

Valores: aquellos que se viven en el seno de la institución, aunque también pueden ser disvalores. De éstos últimos, son paradigmas los clásicos clichés: “no te metás”, “trabajá solo por el salario y únicamente por lo que te remuneren”, “no te involucres”, pero también puede que se trate de valores como ser la idea de “trabajar en equipo”, “involucrarse en proyectos institucionales en aras de conseguir el bien común”.

Para referirnos a este apartado y la importancia que revisten los valores dentro de la cultura institucional, evocamos el pensar de la autora Cantón Mayo, cuando al respecto enseña:

“...Todo el proceso de puesta en marcha de sistemas de calidad en educación se apoya en el convencimiento de la necesidad del trabajo en equipo. [...] Para ello es necesario poseer de base una mentalidad democrática que integre a todos los colaboradores dejándoles libertad de trabajo, ilusionándoles con nuevos proyectos e implicándose en el trabajo y en los logros de la organización...” (Cantón Mayo, I: 2002)

Las Presunciones Básicas: son las cosmovisiones desde donde la persona analiza la institución.

La cultura se transmite a los miembros de la comunidad de diversas maneras; entre las cuales, las más poderosas son: las historias o anécdotas, los rituales, los símbolos materiales y el lenguaje.

En síntesis, podemos afirmar que es el producto del tiempo vital de la organización, acuñado por las personas que, desde los pretéritos albores fundacionales, la han constituido como está en la actualidad. Para aseverar lo dicho, la autora Cantón Mayo, afirma entre sus escritos:

“...La cultura existente en las escuelas es producto del tiempo de las interacciones de los hechos y de las personas que han pertenecido al centro. En ellas se basan las actividades que el centro realice, tanto escolares como extra escolares, tanto eficaces como ineficaces...” (Cantón Mayo: 2004)

Hay relatos que circulan en muchas organizaciones de una institución como la escolar, por ejemplo. Éstos suelen contener una narración de acontecimientos acerca de los fundadores de la escuela, la ruptura de las reglas, reacciones a errores pasados o la forma como la organización maneja determinadas situaciones. Estas historias, anclan el presente



en el pasado y proporcionan explicaciones y legitimidad a las prácticas actuales.

*Rituales*: Son secuencias repetitivas de actividades que expresan y refuerzan los valores clave de la organización escolar, indican qué metas tienen mayor importancia, qué tareas tienen mayor relevancia y cuáles otras no.

## **Símbolos materiales de la Cultura Institucional**

Muchas instituciones usan el lenguaje como una forma de identificar a los miembros de una cultura o subcultura. Al aprender este lenguaje, los miembros evidencian su aceptación de la cultura, y al hacerlo, ayudan a preservarla.

Es importante considerar el lenguaje organizacional para entender lo que en ellas sucede cotidianamente. Lo expuesto encuentra su aseveración al citar a la autora Carriego, cuando entre sus escritos afirma:

“...En cada organización se establece un contrato significativo para entender lo que en ellas sucede. Mediante acuerdos que presentan distintos grados de explicitación, se les otorga una interpretación a los objetos, las conductas y los acontecimientos...” (Carriego, C: 1999).

Podemos citar, a modo de ejemplo para afirmar lo expuesto, lo que sucede entre los bibliotecarios. Basados en una experiencia laboral personal, afirmamos que tienen una fuente amplia de terminología propia, la cual resulta extraña para la gente que no está en ese específico ámbito laboral.

Los bibliotecarios, desarrollan sus conversaciones libremente con siglas como “ARL” (siglas en inglés de la Asociación de Bibliotecas de Investigación), o hacen mención a la ubicación de obras por sus siglas topográficas, que para los lectores, resulta totalmente ajeno, tal empleo de vocablos.

Con el tiempo, las organizaciones, desarrollan términos particulares para describir al equipo, personal clave, que se relaciona con su proyecto institucional.

Los nuevos docentes frecuentemente se ven abrumados frente a tantas nuevas siglas y a una jerga inusual en su léxico que, después de seis meses en el puesto, se vuelve parte de su lenguaje corriente.

Una vez asimilada, esta terminología actúa como denominador común que une a los miembros de una cultura o una subcultura determinada.

A modo de corolario, podríamos resumir las ideas hasta aquí intentadas y para ello, creemos que la visualización del esquema que presentaremos aclarará tal tipo de cometido.

Los docentes forman una percepción subjetiva global de la organización, basada en factores como el grado de tolerancia al riesgo, el énfasis en el sentido de equipo y el apoyo a la gente.

Esta percepción se vuelve, en efecto, la cultura o personalidad de la organización. Así, estas percepciones favorables o desfavorables afectan el desempeño y la satisfacción del profesional y el impacto más grande tiene lugar en las culturas más fuertes.

Así como la personalidad de la gente tiende a ser estable a lo largo del tiempo, del mismo modo, también las culturas fuertes lo son.

Factores objetivos	Se percibe como	Fortaleza	
•Innovación y toma de riesgos	Cultura Organizacional	Alta	Desempeño
•Atención al detalle			
•Orientación al resultado			
Orientación a la gente			
•Orientación al equipo		Baja	Satisfacción
•Dinamismo			
•Estabilidad			

A continuación, será necesario aclarar en qué sentido empleamos el término poder, cuando lo vinculamos en el comportamiento organizacional.

Para dar cumplimiento a tal cometido evocamos a la autora Cantón Mayo, cuando sostiene diciendo:

“...La organización puede ser conceptualizada como el producto de las influencias individuales y sociales, por lo que el poder está concretado en sus miembros individuales o grupales [...] El poder implica el uso de tácticas o estrategias de influencia diversas, dentro de la organización y entre organizaciones [...] Los métodos o vías de influencia o de poder se refieren a acciones instrumentales cuya finalidad es conseguir el influjo de poder...” (Cantón Mayo: 2000)

Lo expuesto, nos hace considerar que el poder es la capacidad de hacer prevalecer tanto la postura de uno mismo, como el enfoque de la vida institucional en particular. A demás, dicho término se refiere ya sea al modo como uno influye en la toma de decisiones, la conquista de reconocimientos, espacios,

recursos, beneficios, privilegios, cargos o cualquier otra cuestión que se proponga una persona.

El ejercicio del poder implica como mínimo, la interacción entre dos personas en quienes recae la responsabilidad de dicho empleo: quien ejerce el poder y quien permitió su uso. El empleo de este poder no es intrínsecamente bueno ni malo, tal consideración ética recae por la forma de hacer uso o abuso de él. Guste o no, la autoridad, quien la ejerza, representa un tipo de poder institucional.

## **Fuentes del Poder Institucional**

Es posible mencionar a continuación, determinados ámbitos donde el poder emana para ser ejercido por las personas y esos espacios fontales característicos, de acuerdo del pensar de Cantón Mayo, son entre otros los siguientes:

“...Las fuentes del poder pueden incluir: la autoridad formal, normas y regulaciones, control de los recursos, la habilidad para afrontar las incertidumbres, el conocimiento y la información, contra organizaciones y la organización informal [...] El papel que se atribuye al poder en el estudio de las organizaciones enfatiza las funciones de dirección, control y planificación de las tareas de la organización para la consecución de sus metas...” (Cantón Mayo: 2000)

La persona que detente el poder, no debe introducir modificaciones en la cultura de su institución abusando de dicho poder, puesto que de lo contrario, solo logrará que sus cambios sean percibidos como una imposición puramente administrativa, generando de ese modo un conflicto.

El justificativo de lo antes dicho, se fundamenta al recurrir a lo enseñado por la autora Cantón Mayo, quien al respecto sostiene:

“...Los efectos de la influencia son diversos, sean explícitos o implícitos. Básicamente hay dos tipos de

respuestas. O bien se acepta o bien se resiste a su influjo...”  
(Cantón Mayo: 2000)

Es sabido que la gestión de una persona, que introduce determinadas innovaciones, empezando por las organizaciones, puede estar sujeta a fluctuantes sentimientos de oposiciones frente a lo que implique “cambiar” y ello se debe a la preexistencia de intereses creados entre los integrantes de la misma.

Estos obstáculos, son conocidos como “conflictos institucionales”, los cuales debemos entenderlos como “componentes naturales de ellas” y no como problemas, ya que éstos convocan a desafiantes tareas para ser resueltas, por medio de la participación e interacción humana.

### **El conflicto: un constitutivo del comportamiento organizacional**

En los párrafos que antecediámos al presente, habíamos hecho mención a unos temas que abarcaban la noción del comportamiento organizacional, como eran el “poder” y el “conflicto”, dentro de las escuelas, por ejemplo.

Para profundizar en el sentido del último de los términos mencionados, debemos decir que éste implica diversas visiones a cerca de una misma realidad, la cual es de interés común. De acuerdo a ello, sostenemos que no se puede emplear, de modo sinonímico, la concepción de “conflicto” como equivalente al de “disputa”, o “pelea”, pero sí es factible que se llegue a tales consecuencias, si no se lo gestiona debidamente.

Resulta necesario exponer el sentido que representa dicho término, en este trabajo, para poder tener una noción compartida sobre él. Para ello, nos valdremos de la autora Cantón Mayo, cuando entre sus escritos afirma:

“...El conflicto se define de forma variada como un desacuerdo directo en cuanto a ideas o intereses, una

contienda o riña, antagonismo u oposición e incompatibilidad e indeferencia [...] Para que se de el conflicto han de aparecer una serie de características como son, el que sea percibido como tal, el que implique oposición y bloqueo de un interviniente sobre otro. Además, puede observarse en los conflictos, intencionalidad o no y comportamientos encubiertos o manifiestos...” (Cantón Mayo: 2000)

A partir de lo expuesto, podemos decir que no es lo mismo hablar de conflicto y de problema. Debemos concientizarnos, si realizamos una tarea de gestión, que el conflicto estará siempre presente, de hecho será un componente organizacional natural y de este modo hay que considerarlo al momento de conducir una institución como la escolar.

Lo expuesto encuentra su aseveración al recurrir a la autora Cantón Mayo, quien entre sus escritos afirma diciendo:

“...Hoy muchos piensan que el conflicto es algo inevitable e intrínseco a las organizaciones educativas en particular. El conflicto puede ser entendido dependiendo de la concepción que se tenga de la organización en general y la organización escolar en particular...”(Cantón Mayo: 2000)

Dada la perenne característica que enviste al conflicto, solo hará falta que el directivo, posea un fuerte equilibrio emocional. Esta característica lo catalogará como buen líder directivo.

Para referirse a la mencionada característica del liderazgo emocional, el autor Álvarez Fernández, en una de sus publicaciones sostiene:

“...Las personas que se inscriben dentro del estilo de liderazgo emocional, poseen ciertas capacidades, manifestadas entre otras, porque consiguen auto-controlarse emocionalmente en situaciones de conflicto siendo capaces de distanciarse de la situación, y no implicarse sino lo estrictamente necesario...” (Álvarez Fernández: 2001)

La persona que gestione liderando una escuela, debe tomar distancia, no involucrarse con la problemática, es decir debe “ocuparse” pero no “preocuparse” ante la cuestión requerida.

En un sentido vulgar, prosiguiendo con la idea anterior, podemos afirmar que el directivo, debe poder resolver el problema y para ello se requiere soportar, por mucho tiempo, las presiones cotidianas, confiando plenamente en sí mismo y en su poder para dar respuestas a situaciones nuevas.

Para referirse a esta capacidad de adaptación y de confianza en sí mismo, el autor Goleman, a partir de su investigación sobre la inteligencia emocional aplicada al liderazgo, menciona determinadas capacidades de dicha inteligencia emocional aplicables a las personas que ejercen el liderazgo, y para ello afirma:

“...Los sujetos que poseen este tipo de desarrollo cerebral donde se ubica la inteligencia emocional, poseen en un alto nivel confianza en sí mismos ante situaciones nuevas, es decir, son personas seguras y con capacidad de iniciativa y de adaptación. Piensan que pueden afrontar con éxito los retos que siempre suponen la innovación y el cambio. Por esta razón se implican fácilmente en proyectos de futuro. Poseen cierta influencia en los demás. [...] Como consecuencia manifiestan cierto carisma que da seguridad a sus compañeros de que sus ideas pueden llevarse a cabo con éxito...” (Goleman: 1998)

## **Estrategias para la resolución del conflicto**

Antes de que proponamos algunas vías de solución, para remover situaciones conflictivas, es necesario señalar que, la persona que lidere y gestione una institución, debe encarnar, para atender al conflicto, la siguiente secuenciación causal lógica de estrategias, emanadas ellas, de las consideraciones del ámbito de la negociación:

Pierdo yo pero gana él: HAY PÉRDIDA

Gano yo, pero pierde él: HAY PÉRDIDA

Pierdo yo y pierde él: HAY PÉRDIDA

“Gano yo” y “gana él”: HAY GANANCIA!

Siempre en una institución, antes o después, el conflicto hace su explícita reaparición. Frente a éste debemos procurar negociar, en lo que sea posible, es decir buscar la ganancia de uno y del otro.

Si pretendiésemos plantearlo al estilo de una ecuación, veríamos que entre A y B algo se debe ceder para que resulte C. De acuerdo a eso, es necesario dejar de lado algo personal, como ser el no anteponer ciertos intereses individuales, para conseguir el bien común.

Este cometido, será posible si consideramos algunas de las estrategias de resolución del conflicto como las siguientes enunciadas por Arnold y Carnevale:

“...1. Arbitraje, en que un tercero emite una decisión vinculante.

2. Arbitraje recomendado, en que el tercero emite una decisión no vinculante.

3. Mediación, o ayuda de una tercera parte para encontrar una solución a los dos disputantes.

4. Negociación, o búsqueda directa de los dos disputantes de la solución sin ayuda de un tercero.

5. Lucha o contienda, o amenazas y acciones directas entre los contendientes.

6. Evitación de la interacción, abandono de la situación o ambos.

7. Inacción, en que los disputantes no hacen nada acerca del conflicto...” (Arnold, J. y Carnevale, P: 1997)

A partir de lo expuesto, será importante detenernos brevemente en una de las formas de resolución mencionadas,



como es la de mediación. Sobre esta forma, la autora Carriego amplía la noción diciendo:

“...La mediación escolar es un procedimiento de resolución de conflicto desde un tercero, neutral que no tiene poder sobre los disputantes, ayuda a éstos a que, cooperativamente, encuentren una solución [...] En este marco el mediador es un facilitador de la comunicación entre quienes participan protagónicamente en la toma de decisiones sobre el tema que los afecta...” (Carriego, C: 1999)

En los procesos de mediación es posible que se generen algunos tipos de conflictos o problemas didácticos. A éstos se los considera así, ya que para algunos docentes dichos procesos implican un desafío, por requerir de una articulación estratégica entre los contenidos que deben transmitirse, los alumnos destinatarios de dicha transmisión y la acción que promueve la comprensión efectiva de dichos contenidos.

Cada uno de estos elementos se convierten a su vez en mediador entre los otros. En nuestro caso, el docente como mediador tiene un rol de gran importancia. Para afirmar lo dicho volvemos a citar el pensar de Carriego, cuando más adelante expone:

“...El docente como mediador pedagógico debe optimizar los recursos para que alguien en situación de aprendizaje, tenga posibilidades de poner en juego las potencialidades máximas de su ser y su contexto...” (Carriego, C: 1999)

Del mismo modo como hemos hecho mención a la mediación, como un modo de resolución de conflictos, es conveniente esbozar la noción de otra estrategia para resolverlos como es la de negociación, antes mencionada.

Para arribar a una claridad de sentido con que empleamos tal tipo de estrategia, diremos que negociar es tener la voluntad de encontrar una solución satisfactoria para

cada una de las partes afectadas. Es dialogar a cerca de las ideas y sentimientos para evitar que las personas se enfrenten o continúen enfrentadas. Es aceptar no imponer por la fuerza, porque las partes están en situación de poder hacerlo. Se piensa que moralmente es mejor, o se confía en la negociación, como un modo más eficaz.

Gracias a lo desarrollado hasta el presente, refiriéndonos al conflicto y sus estrategias de resoluciones posibles, es que podemos comprender que este tipo de gestión considera la naturaleza del conflicto como un potencial que estimula a desplegar creatividad para cumplir con las metas institucionales, es lo que caracteriza a las organizaciones que aprenden, como son las escolares, las cuales se alientan a promover un tipo de gestión “en y por proyectos” educativos.

## **La relevancia de los proyectos en la actividad de la gestión**

Organizar la institución mediante proyectos, está asociado con una forma de dirigir, con autonomía de gestión, con una evaluación que mide y valora resultados previstos acorde a los indicadores previamente consensuados y pactados. El proyecto es, en este sentido, el regulador operativo.

En concordancia con lo antes dicho, resulta ser lo que a su vez proponen los autores Álvarez y Montserrat, quienes sobre el proyecto afirman diciendo que:

“...El proyecto es un trayecto sobre el que se construye cualquier cosa, es un movimiento, una dinámica guiada por un sentido de gestión capaz de afirmarse día a día. El proyecto significa anticipar...” (Álvarez, M y Monserrat, S: 1996)

En el modelo de gestión por proyectos educativos, propiciados el liderazgo directivo, éste aparece como “coordinador de coordinadores”, favoreciendo la autonomía y la

descentralización, a través de la formación de equipos eficaces que se autogestionan, determinando modalidades de funcionamiento y seleccionando quién ocupará el cargo de coordinador entre los miembros del grupo. Este coordinador actuará como nexo con el director y con los coordinadores de otros equipos.

El proyecto es el factor de organización y de cohesión, permaneciendo éste al alcance de todos para ser consultado. Por tal motivo es conveniente estimular la creación y desarrollo de proyectos educativos que apunten a materializar, paulatinamente, la visión institucional para mejorar la calidad de los aprendizajes, mejorar la participación y compromiso de los padres (en la educación de sus hijos), de los maestros y profesores, (en el rescate de su mística por la enseñanza) y de los alumnos, (en su sentido de pertenencia y sus aprendizajes).

Para justificar la importancia de la promoción de proyectos educativos, como generatrices del sentido de compromiso con la visión institucional, nos valdremos de lo enseñado por la autora Cantón Mayo, cuando afirma:

“...Únicamente cuando la Imagen futura de la organización es ampliamente compartida, cuando comienza a perpetrar una amplia gama de actividades de la organización, es cuando ésta comienza a tomar una forma concreta. El hecho de definir una visión ambiciosa que se propone satisfacer he incluso anticipar las aspiraciones de los clientes y que fija estándares de calidad aceptado por todos es un factor de motivación para alcanzar objetivos operativos...”  
(Cantón Mayo, I: 2004)

Tiempo atrás, dentro de las escuelas, había una escisión, terminológica que distinguía las nociones de “planes”, significando éstos a las metas propuestas para largo plazo, por otro lado los “programas”, que eran entendidos como la forma de llevarlos a cabo y los “proyectos” que, por su parte, implicaban las metas a conquistar en un corto plazo. Es decir

que tal tipo de distinción ordenaba la tarea en actividades que iban de mayor a menor alcance.

En la actualidad, tal distinción prácticamente quedó abolida, perdiendo, la noción del “plan”, el peso de significación que tenía originariamente, ya que no daba espacio para el cotejo durante el proceso, sino que sólo evaluaba ante el resultado obtenido finalmente.

Con la transformación educativa, irrumpió el término “proyecto”, debido a que permite verificar, evaluar a corto plazo, para poder realizar las pertinentes modificaciones necesarias.

En caso de tratarse de una meta a largo plazo, ésta debe ser fragmentada para verificar la calidad, no solo el resultado, sino también la del mismo el proceso, es decir el modo como se va encaminando la consecución de tal cometido.

De acuerdo a lo expuesto, resulta oportuno aclarar el sentido con el cual empleamos el término proceso en este apartado. Para ello, la aclaración la encontraremos en la autora Cantón Mayo, cuando dice:

“...Un proceso es cualquier actividad que puede descomponerse en previsión, realización y resultado. También lo es el conjunto de actividades procesuales concatenadas que añaden valor y sirven a una mejor educación del alumno y una mejor prestación de servicios, tanto docentes como complementarios. En suma, es el modo como se planifican realizan y resuelven las actividades del centro que generan valor añadido. Se trata de identificar, redefinir, gestionar y revisar los procesos y cómo se corrige las desviaciones para asegurar la mejora continua del centro educativo...” (Cantón Mayo: 2001)

El término “proyecto”, en la actualidad, pasó a ser empleado con un sentido polisémico. A éste se lo legitima cuando hay una necesidad de base y, para atenderla

primeramente, se debe visualizar, identificar y relevar correctamente dicha necesidad, para saber lo que queremos conseguir y el modo como lo haremos posible.

Lo expuesto hasta aquí justifica la tarea de tener que profundizar en la investigación sobre la eficacia del clima institucional y las ventajas de trabajar sobre él para la progresiva conquista de las metas institucionales propuestas.

Sin lugar a dudas que la optimización del clima organizacional, favorece en el crecimiento y en el empeño cotidiano de los agentes participantes de la cultura institucional haciendo que ellos mismos se perciban como agentes promotores del cambio. De este modo y creciendo en el cuidado de este factor como es el clima, se lograra acrecentar la responsabilidad y adhesión voluntaria de los docentes con el compromiso de toda la institución. Tal será el cometido temático que nos involucrara en el capítulo siguiente.

### **Capítulo 3. Clima y compromiso con el trabajo**

Para dar curso al título del presente tema, debemos tener en cuenta que lo que intentaremos sostener aquí es que la satisfacción en el trabajo se constituye en uno de los principales indicadores de calidad de vida laboral, estimulando así el sentido de compromiso con la institución.

Demos inicio entonces a los subtítulos que a modo de instancias de conocimientos progresivas nos aclararán la relevancia e importancia de esta temática que nos proponemos ahora desarrollar.

#### **Satisfacción en el trabajo**

Se entiende aquí "satisfacción" en el sentido etimológico y preciso del término. Proviene del latín "satis" que significa "gracias" o "suficiente". En este sentido, satisfacción en el trabajo, significa estar pleno o sentirse realizado en y con la tarea laboral que se realiza.

En el marco de la Psicología, la "satisfacción laboral" se ha definido de muchas maneras. Se coincide ampliamente en la idea de concebirla como una respuesta afectiva del trabajador hacia diferentes aspectos de su trabajo. En consecuencia, esta respuesta vendrá condicionada por las circunstancias del trabajo y las características de cada persona. La satisfacción en el trabajo se constituye pues en uno de los principales indicadores de calidad de vida laboral (Weinert, A. B: 1985).

Una concepción más amplia establece que la satisfacción en el trabajo es la medida en que son satisfechas determinadas necesidades del trabajador y el grado en que éste ve realizadas las diferentes aspiraciones que puede tener en su trabajo, ya sean de tipo social, personal, económico o higiénico.

Pero, a este respecto, sabemos que un estado de necesidad lleva normalmente a la acción; a la búsqueda de soluciones. Esta es la ineludible conexión entre "satisfacción laboral", "motivación" y "conducta o acción" (Weinert, A. B: 1985).

Robbins coincide con Weinert a la hora de definir la satisfacción en el puesto, centrándose básicamente, al igual que el anterior, en los niveles de satisfacción e insatisfacción sobre la proyección actitudinal de positivismo o negativismo, definiéndola

“como la actitud general de un individuo hacia su trabajo. Una persona con un alto nivel de satisfacción en el puesto tiene actitudes positivas hacia el mismo; una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él” (Robbins, S: 1996).

Muñoz Adánez, define la satisfacción laboral como

“el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas”.

Investigadores como Kim, Bracho de López; Soto, Fermín y Ashing han realizado estudios donde se ha abordado, directa e indirectamente, la relación existente entre el clima organizacional y las expectativas, desempeño y satisfacción laboral del docente.

Entre los factores detectados como condicionantes del clima escolar se destacan:

- La condición económica o remuneración del docente;
- La infraestructura o características de la planta física del plantel;

- Mínima participación en la toma de decisiones de los miembros de la institución (profesores, estudiantes, padres y representantes);
- Carencia de metas académicas;
- Liderazgo rígido;
- Control centralizado en la cúspide de la organización;
- Identificación de los miembros con la institución;
- Interacción y relaciones personales alumno-alumno, alumno-docente, docentes-directivos, etc.;
- Resistencia al cambio a las innovaciones pedagógicas (Nieves, F: 1997).

Uno de los factores producto del clima institucional reinante es la satisfacción o no del docente en su ámbito laboral institucional

Para Padrón, la satisfacción personal y la profesional están estrechamente relacionadas con la salud mental y el equilibrio personal. En el caso de los docentes, la satisfacción tiene que ver con las situaciones específicas de su labor docente y con las características de su propia personalidad, en cuanto que todo ello repercute en su estabilidad emocional creando tensión, estrés, y produciendo malestar, tanto desde una perspectiva personal como profesional.

La personalidad no es un ente abstracto sino que se hace presente y se realiza en la interacción con el medio. En estas relaciones cada persona va a adquirir su propio ajuste o adaptación, tanto personal como social (Padrón, M: 2001).

La gestión de una institución educativa supone hoy atención a un número importante de frentes, pudiendo cada



uno de ellos llegar a ser determinante en el éxito o fracaso de la gestión global. De entre todos resulta muy especialmente destacable el clima institucional. Solamente un buen clima institucional posibilita una creativa participación de los docentes y no-docentes en la vida de la escuela.

Si el clima institucional es desapacible o insuficiente, la gestión queda sometida a un proceso de corrosión que acabará por velar por otros aspectos, tal vez necesarios, de la gestión educativa. “Cuando la dialéctica entre tarea pesada y satisfacción insuficiente se da en un clima institucional deficiente, deviene feroz batalla que arruina, socavando, la institución” (Banda, A: 2002).

El autor Weinert destaca cómo, en el conjunto de las organizaciones, aspectos psicológicos tan importantes como las reacciones afectivas y cognitivas despiertan en el seno de las mismas, niveles de satisfacción e insatisfacción en el trabajo. Para referirse a ello expone diciendo:

“...Las reacciones y sentimientos del colaborador que trabaja en la organización frente a su situación laboral se consideran, por lo general, como actitudes. Sus aspectos afectivos y cognitivos, así como sus disposiciones de conducta frente al trabajo, al entorno laboral, a los colaboradores, a los superiores y al conjunto de la organización son los que despiertan mayor interés (la satisfacción en el trabajo como reacciones, sensaciones y sentimientos de un miembro de la organización frente a su trabajo)...” (Weinert, A. B: 1985).

Refiriéndose a este tema, es conveniente evocar al autor Robbins quien indica, entre sus escritos que:

“...Los factores más importantes que conducen a la satisfacción en el puesto son: un trabajo desafiante desde el punto de vista mental, recompensas equitativas, condiciones de trabajo que constituyen un respaldo, colegas que apoyen y el ajuste personalidad – puesto. Por otra parte el efecto de la satisfacción en el puesto en el desempeño del empleado

implica y comporta satisfacción y productividad, satisfacción y ausentismo y satisfacción y rotación..." (Robbins, S: 1996).

El mismo autor explica cómo pueden los actores en una organización expresar su insatisfacción a través de cinco indicadores fundamentales que se sintetizan a continuación:

**Salida:** Comportamiento dirigido a dejar la organización. Incluye buscar un nuevo empleo, además de la renuncia.

**Voz:** Intento activo y constructivo de mejorar las condiciones. Incluye la sugerencia de mejora, la discusión de problemas con los superiores y alguna forma de actividad sindical.

**Lealtad:** Espera pasiva pero optimista de que mejoren las condiciones. Incluye hablar en favor de la organización ante las críticas externas y confiar en que la organización y su administración "harán lo correcto".

**Negligencia:** Permitir pasivamente que empeoren las condiciones. Incluye el ausentismo o retrasos crónicos, esfuerzos pequeños y un mayor porcentaje de errores. (Robbins, S: 1996).

Para Gibson y otros, la satisfacción en el trabajo es una predisposición que los sujetos proyectan acerca de sus funciones laborales. El propio autor la define como:

"El resultado de sus percepciones sobre el trabajo, basadas en factores relativos al ambiente en que se desarrolla el mismo, como es el estilo de dirección, las políticas y procedimientos, la satisfacción de los grupos de trabajo, la afiliación de los grupos de trabajo, las condiciones laborales y el margen de beneficios. Aunque son muchas las dimensiones que se han asociado con la satisfacción en el trabajo, hay cinco de ellas que tienen características cruciales" (Gibson, J. Ivancevich, J. y Donnelly, Y: 1984).

Creemos sugerente evocar a su vez las indicaciones que según el pensar del propio autor, se destacan:

**Paga:** La cantidad recibida y la sensación de equidad de esa paga.

**Trabajo:** El grado en el que las tareas se consideran interesantes y proporcionan oportunidades de aprendizaje y de asunción de responsabilidades.

**Oportunidad de ascenso:** La existencia de oportunidades para ascender.

**Directivo:** La capacidad de los directivos para mostrar interés por los empleados.

**Colaboradores:** El grado de compañerismo, competencia y apoyo entre los compañeros de trabajo (Gibson, J. Ivancevich, J. y Donnely, Y: 1984)

## **Compromiso en el trabajo áulico: Responsabilidad y animosidad**

Para dar inicio a la presente temática, evocaremos lo enseñado por el autor Romero Luna, quien a este respecto señala que:

“...El trabajo como docente es uno de los más comprometedores a los que un ser humano se puede entregar, en virtud de que la carga de la responsabilidad es de tamaño tal que el más pequeño error, incluso involuntario, es capaz de coartar los ánimos de niños, jóvenes y adultos que depositan en su profesor alguna esperanza de mejora en sus condiciones de vida. Con esta premisa clara, es de suponer que quienes hemos tomado ese camino como forma de vida debemos estar ciertos de que se trata de una labor titánica en la que el deseo de superación constante, el conocimiento de nuestra área de especialidad y sobre todo, la disposición de aprender de cada experiencia de nuestra vida, son mucho más que una obligación...” (Romero Luna, F: 2006).

Con la finalidad de lograr identificar o ubicar qué rol o modelo desempeña el docente en el aula, Romero Luna, presenta, basándose en Gauthier y Tardiff (Gauthier, C. y Tardiff, M: 1996), una clasificación dedicada a los docentes, tomando en cuenta sus actitudes, su desempeño, su responsabilidad y el nivel de compromiso asumido dentro del aula con los alumnos y el resultado de su proceso educativo (Romero Luna, F: 2006).

De este modo es como a modo de sugerencia podemos establecer, las siguientes tipologías de docentes:

*Maestro natural:* Así se denomina al docente sólo dedicado a transmitir un saber, un conocimiento, a cumplir con un horario, con un programa escolar. Su responsabilidad máxima es llenar de conocimientos el cerebro de sus alumnos, considerando que su mente es una *tabula rasa*, una pizarra en blanco sobre la cual puede implantar muchos conocimientos, considerados por él como importantes y necesarios, durante la vida escolar de sus alumnos.

Este docente

“considera que el conocimiento colocado en la mente es acumulativo y el conocimiento posterior va edificándose sobre el existente. Para él, tiene mucha importancia la suposición de que la mente del niño es pasiva, como un receptáculo preparado para ser llenado. En este modelo no entra la interpretación activa o constructiva. La tendencia didáctica mira al alumno desde el exterior, desde la perspectiva de una tercera persona, en lugar de tratar de entrar en sus pensamientos” (Bruner, J: 1997).

Además, prosigue Romero Luna,

“es evidente la nula comunicación entre docente-alumno, sólo predomina la información; la enseñanza no es un diálogo, sino el habla de uno, el que sabe, al otro, el que nada sabe. Uno transmite, el otro recibe y guarda, todo un cúmulo de conocimientos para reproducir de manera literal en la resolución de un escrupuloso y exhaustivo examen, que de

no aprobarlo, según el docente, se deberá a “su falta de capacidad mental” o su bajo coeficiente intelectual” (Romero Luna, F: 2006).

Este estilo de docente cree estar desempeñando de manera adecuada, responsable y comprometida su labor, y lo seguirá creyendo mientras no se quiera dar cuenta de que ese modelo didáctico no está vigente y mucho menos es aplicable a los retos y la visión pedagógica actual.

“Son docentes con una posición unilateral, de sabelotodo, cuyo prestigio se basa en una figura de “genio” presuntuoso por formar alumnos considerados como “modelo” por la cantidad de conocimientos acumulados, exámenes resueltos a la perfección y llenos de información, que saben mucho, aunque entienden poco. En la actualidad, este tipo de docente hace daño, perjudica y entorpece la verdadera formación y educación de un ser totalmente pensante”, asegura Romero Luna. (Romero Luna, F: 2006).

*Maestro artista*: continuando con la revisión descriptiva de las características de los docentes que considera Romero Luna, no comprometidos con su tarea y mucho menos con sus alumnos, hablará del maestro artista, a quien, en contraste con el anterior, sí le interesa la participación de sus alumnos, y sí los hace colaboradores del proceso de formación, sólo que como sujetos activos y no reflexivos; es decir,

“ve a los alumnos como aprendices o simples imitadores, pretende la adquisición del saber hacer, sólo demuestra o enseña una actividad eficaz donde exige al alumno ser hábil y práctico, mas no reflexivo. Su ejemplificación está basada implícitamente en la creencia del adulto en que el discípulo no sabe cómo hacer y puede aprender si alguien que sabe y tiene experiencia le muestra... Este docente suele convertir sus propias acciones demostrativas en actuaciones donde pretende reflejar vivamente lo necesario para el accionar ‘adecuado’ de sus estudiantes y así aprendan a hacer bien las cosas...” (Romero Luna, F: 2006).

El maestro artista es experimentado en el dominio de su materia o asignatura, y maneja y aplica las novedosas teorías pedagógicas implementadas en sus clases. Practica constantemente con dinámicas o técnicas grupales, basándose en la idea de que el constante intercambio y puesta en común del conocimiento reafirman y retroalimentan los conocimientos adquiridos a través de una clase teórica.

Es considerado socialmente como buen maestro porque sí está comprometido con una parte de su tarea docente: enseñar para que sus alumnos aprendan.

Pero, “¿qué, por qué, y para qué aprender? Esto no lo razona, ni involucra al estudiante en esa reflexión, porque el maestro, como experto y guía, lo decide todo, lo sabe todo; el alumno se limita a recibir y asimilar sin tener conciencia de la utilidad de esos conocimientos” (Romero Luna, F: 2006).

Dado que el objetivo de este tipo de docente es proporcionar a sus alumnos muchas experiencias prácticas que podrán aplicar en el transcurso de su vida para generar sus propios aprendizajes, deja de lado la otra parte del compromiso docente, considerar a sus estudiantes no sólo como objetos que reciben, aprenden y practican nuevos conocimientos, sino como sujetos capaces de comunicar vida a sus aprendizajes; aplicarlos, no sólo dentro del aula o para su formación educativa, sino llevarlos más allá, hasta la transformación de su modo de vida y de su entorno (Romero Luna, F: 2006).

*Maestro científico*: Parecido al anterior, por el estricto cumplimiento de los programas y de la transmisión de un vasto número de conocimientos, dice Romero Luna (Romero Luna, F: 2006).

Pero, a diferencia de éste, desempeña su labor docente basado en la idea de que “el alumno aprende a partir de exponerle hechos, principios y reglas de acción que debe asimilar, recordar y después aplicar” (Bruner, J: 1997).

Este tipo de docente parte de la suposición de que los alumnos ignoran casi todo y, precisamente, ese saber está, principalmente, en la mente del profesor, en los libros, mapas, bases de datos, enciclopedias y todas aquellas fuentes de conocimientos dignas de ser consultadas. Así, para él, es suficientemente necesario presentarles e indicarles a los alumnos cómo localizar la información y de ahí adquirir los conocimientos generadores de su aprendizaje (Romero Luna, F: 2006).

Su principio básico es “Al conocimiento se le debe ‘ver’ o ‘escuchar’, es un corpus explícito, una representación de lo que se debe conocer” (Romero Luna, F: 2006).

Por eso, los alumnos, ansiosos de aprender, sólo deben recurrir al docente y a las fuentes depositarias del conocimiento para descubrir ahí todo lo necesario para conocer y desarrollará su aprendizaje (Romero Luna, F: 2006).

A este tipo de docente, considerado como buen informador y verdadero científico, para sentir que ha cumplido con su compromiso ético, le bastará pedir la estricta atención de sus alumnos y explicar magistralmente su clase con ejemplos experimentales que puedan quedar grabados en la memoria, de los cuales sus estudiantes, deberán deducir los conocimientos sustanciales (Romero Luna, F: 2006).

Aquí se permite el ensayo y el error, pero sólo bajo la responsabilidad del alumno. “Si fracasa, será su “culpa”, pues el docente cumplió con generar el aprendizaje y comprobar que se adquirió mucha información, aunque no le interesa saber si para los alumnos esa información es útil o no, si puede o no aplicarse, y mucho menos, si todo lo aprendido va a transformar su manera de vivir”, dice Romero Luna (Romero Luna, F: 2006).

Hasta aquí, Romero Luna sólo ha analizado las características de docentes no comprometidos y relativamente

comprometidos. En adelante hablará de los más comprometidos y de los totalmente comprometidos.

Maestro animador-terapeuta: “el mejor ejemplo de docente más comprometido, tanto en su labor como respecto a sus estudiantes. Este docente empieza por cuestionarse de manera cotidiana algunos aspectos primordiales: ¿cómo formar y educar al mismo tiempo, qué enseñar, por qué y para qué enseñar, cómo hacer participar al estudiante como sujeto activo del proceso pedagógico, cómo apoyarlo a enfrentar su problemática personal, familiar y social? Y todo esto sin quedarse sólo en los cuestionamientos, sino encontrando las repuestas para generar acciones y llevarlas a la práctica dentro y fuera del aula” (Romero Luna, F: 2006).

Este tipo de docente considera al estudiante como un ser humano en formación, al que debe apoyar en el desarrollo pleno de todas sus capacidades para que pueda convertirse en un “*sujeto transformador de su entorno*” (Romero Luna, F: 2006).

Este tipo de docente no es un psicólogo ni un trabajador social, sino un sujeto consciente de que el proceso pedagógico es “un constante interactuar con un sujeto poseedor de otras y menos experiencias, con diferentes conocimientos, pero con actitudes y capacidades potencialmente iguales, permitiéndole con esto una mejor adquisición de conocimientos y un compartir experiencias para el logro de una formación integral (física-mental y espiritual) que le dé la oportunidad de enfrentar y modificar su realidad” (Romero Luna, F: 2006).

Maestro profesional: finalmente, nuestro autor, presenta las características del docente ideal, totalmente comprometido con su tarea.

Este es quien “debe tener como punto de partida el conocimiento y la reflexión de su tarea, de manera tal que pueda proveer a sus alumnos y alumnas de condiciones



favorables al logro de la experiencia del aprendizaje, a partir del diseño de sus cursos [...] Aquí se conceptualiza al docente como un ser capaz de sustentar sus acciones en la racionalidad, considerando siempre su experiencia, los principios que posee, sus capacidades, alcances y limitaciones, sus conocimientos y sus estrategias didácticas” (González Capetillo, O. y Flores Fahara, M: 1999).

Su tarea no sólo es cumplir con la transmisión de conocimientos o la generación de aprendizajes significativos en sus estudiantes; en realidad, su trabajo se convierte en compromiso cuando busca la superación constante en todas las áreas de su vida: profesional, personal, física y emocional, abordando la docencia como una profesión en la cual se realiza su vida y la vida de sus alumnos, y no como un trabajo más (Romero Luna, F: 2006).

El docente profesional debe estar totalmente comprometido con su práctica diaria, debe partir siempre de una reflexión sobre su tarea, pues esto le permitirá convertir sus intenciones en propósitos y acciones, debe realizar la constante práctica de una investigación coadyuvante a una mejor aplicación y desarrollo del proyecto educativo.

Podemos preguntarnos ahora, en qué radica tal afirmación? Debemos responder diciendo que si el docente hace efectiva la “Investigación-acción, entendida como la reflexión y estudio continuo –antes, durante y después– del proceso de enseñanza-aprendizaje, podrá, a partir de los resultados obtenidos, hacer los ajustes y/o modificaciones en el diseño (rediseño), buscando siempre los mejores resultados que se vean reflejados en la vida diaria de los estudiantes” (González Capetillo, O. y Flores Fahara, M: 1999).

No debemos olvidar lo que el autor Romero Luna, entre sus escritos enseña:

“...La educación es un proceso esencialmente social, por lo tanto, no puede construirse individualmente,

pues requiere de la participación y el enriquecimiento del trabajo colectivo, la consulta, la retroalimentación de los colegas e incluso de los puntos de vista de los alumnos, quienes pueden darnos ideas o aportaciones para un adecuado desarrollo de nuestro quehacer docente y el cumplimiento de un verdadero compromiso ético” (Romero Luna, F: 2006).

Debemos indicar que coincidimos con lo que de modo muy acertado dice Romero Luna respecto al “*compromiso ético irrenunciable*”, pero también hay que destacar el “*compromiso epistemológico ineludible*”, el que debe asumir un docente que se precie de tal, cuando desempeña con responsabilidad su trabajo, porque se “*enseña y forma*” no sólo por los conocimientos seleccionados, sino también por las actitudes asumidas (Romero Luna, F: 2006).

Se observa, entonces, una doble responsabilidad: epistemológica, con los conocimientos, y ética, con los valores que refleja en su tarea diaria dentro y fuera del aula.

Al hablar de responsabilidad se dice del responder a la tarea asumida profesionalmente, aunque la misma no forme parte o coincida con la vocación. Este responder con responsabilidad, valga la doble afirmación que refuerza la idea, conlleva una reflexión sobre la tarea diaria, un diagnóstico permanente que sirva de evaluación constante para producir una retroalimentación que tenga como fin la mejora, cualitativamente hablando, de la tarea educativa.

La educación es la base del progreso en cualquier parte del mundo y en la medida que el compromiso y responsabilidad de los profesores se haga más expreso y se recupere la vocación de servicio, se podrá tener aspiraciones de grandeza sustentadas en hechos y no en sueños (Romero Luna, F: 2006).

La animosidad es propia del que tiene vida, ya que su raíz etimológica nos dirige al término ánima-alma, entelequia

primera de la persona humana o principio de vida como forma que es del cuerpo (Aristóteles, libro II).

El ánimo es definido en el diccionario español como un estado de valor, esfuerzo, energía (Espasa-Calpe: 2005)

El concepto de animosidad está íntimamente ligado a los conceptos vistos de compromiso y responsabilidad, ya que los mismos se comprenderían vacíos si no están llenos de vida, lo cual implica nutrición y crecimiento constantes en la tarea docente.

Por este motivo, podemos aseverar que el ánimo positivo que debería poseer el docente es fruto de:

Comprender que el docente tiene un compromiso total con su profesión, por lo que debe esforzarse por dar lo mejor de sí, buscando el equilibrio entre fondo y forma; es decir, no basta con ser erudito en un área del conocimiento, hay que saber transmitir conocimientos para que todos los comprendan.

Entender que ningún libro dice que el profesor tiene que ser una enciclopedia viviente, es perfectamente válido reconocer que no se sabe todo. Ante ello, es preferible decir que no se sabe antes de buscar explicaciones improvisadas que desinformen a los alumnos y en casos extremos evidencien que se quiso salir del paso con un acto irresponsable.

Buscar nuevas fuentes de conocimiento, comprender que con un capital cultural más rico las posibilidades de interacción son mayores, bajo el entendido de que no sólo hay que actualizarse en tópicos de la profesión, sino también en aspectos didácticos que favorecen el desempeño.

Establecer que la actitud que se asume es la clave para salir adelante. En la tarea docente, no es ético abatirse ante los primeros obstáculos que se enfrentan en el proceso. Ante la adversidad se debe sonreír, ante la duda se debe cuestionar, ante el temor se debe conocer (Días Méndez, D: 2004)

La animosidad constructiva que debe reinar en el docente está enmarcada por el valor, fortaleza y creatividad como impronta en la tarea diaria docente.

El docente debe crearse el deber de vencer, que va acompañado con la abnegación. Éste deber es indispensable en la docencia. Aquel educador que no sienta el deber y ánimo de vencer, difícilmente supere algún desafío, seguramente los problemas lo apartarán de su tarea, se verá superado por la situación llegando indefectiblemente a padecer el fracaso.

De este resultado muy pocos docentes se hacen responsables, porque generalmente, trasladan esta responsabilidad a los alumnos, convirtiéndolos en los artífices del fracaso. Por consiguiente el docente es un hombre decidido a vencer. Pero si no vence, debe saber soportar los golpes de las circunstancias, con entereza y con la disposición reflexiva para superarse, creciendo así, en sabiduría.

Es lo único con que contamos después del fracaso. Para evitar este resultado es necesario ser prudente (Magni, S: 2000).

Para adquirir el ánimo constante de vencer, no alcanza sólo con la abnegación, es necesario también, poseer carácter, energía y tenacidad, para cumplir con ése deber.

En consecuencia, “no puede ser un hombre confiado en la suerte, porque es él el que construye el éxito, y lo hace con carácter, energía y tenacidad. Es decir: que el docente es un auténtico luchador” (Magni, S: 2000). Vive animado por el fin permanente de enseñar y formar a sus alumnos. Por más inteligente y bueno que sea, sino lucha por alcanzar lo que se propone, nunca construirá un éxito educativo.

Ya se ha referido al carácter de luchador que posee el docente, pero también se dijo que no lucha por él, sino por una causa. Por eso, “cuando algo anda mal, no debe sentirse ofendido personalmente, si debe mirar desapasionada e

inteligentemente, como corregir el error en beneficio del objetivo que persigue” (Magni, S: 2000).

Se ha dicho la gran importancia que tienen los valores morales en el arte de enseñar, pero además de esta apreciación, “el docente es portador de vida” (Magni, S: 2000). De ahí su animosidad y su ser intrínsecamente animador en la tarea educativa. Entiéndase animador como quien da vida.

Tanto la capacidad de amar como la de crear, tienen un cabal sentido en la enseñanza, en el ejercicio de la profesión, en el docente como portador de vida.

Es decir, el docente es el que señala el camino de personalización, acompañando comprometidamente, en este proceso, al alumno a descubrir nuevos saberes que elevan a la calidad de vida del mismo.

El que no accede a la construcción de los propios saberes, puede tener una vida biológica abundante, sin embargo, ser pobre, debido a la calidad y cantidad de saberes poseídos.

En este sentido, el docente cuando enseña se transforma en portador de vida y animador, y cuando más y mejor enseña, más abundante será esa vida. A su vez, el educando construirá saberes que lo harán cada vez más libre responsablemente (Magni, S: 2000).

## **Compromiso con el trabajo institucional**

El rol del profesor en la sociedad actual es retador, pero a la vez estresante. Esto es una verdadera ambivalencia que se manifiesta de modos muy diversos.

Del profesor se espera que eduque, que forme, que oriente, pero a la vez que ejerza, en muchas ocasiones, la función de los padres. Esta responsabilidad junto con las elevadas exigencias cada vez más complejas tanto por parte de los alumnos, familiares, institución educativa, como de los

cambios y reformas de los planes de estudio y de la reestructuración del sistema educativo, están convirtiendo la docencia en una profesión de alto riesgo.

El estrés ocupacional provocado por la insatisfacción se produce cuando hay demandas del trabajo que exceden los recursos de que dispone el profesional docente. Cuando existen muchas demandas y pocos recursos para afrontarlas, suele producirse un estado psicológico negativo en el trabajador que se puede manifestar de modos diversos como por ejemplo la insatisfacción laboral o el burnout <sup>1</sup>.

Por el contrario, si el trabajador tiene recursos suficientes, tanto personales como laborales, para afrontar las demandas, su estado psicológico será positivo con resultados como la satisfacción en su trabajo o el engagement, es decir vinculación psicológica con el trabajo. (Schaufeli, W.B y Salanova, M: 2002)

Los obstáculos que llevan a la insatisfacción en la tarea docente son aquellas características del ambiente laboral que impiden la realización adecuada de las tareas y que reducen el desempeño laboral. Según estudios de investigación, los profesores perciben dos tipos de obstáculos: obstáculos de tipo social y de tipo técnico.

Los obstáculos sociales se refieren a la indisciplina de los alumnos, desinterés y falta de motivación y actitudes negativas de los padres hacia el aprendizaje de los hijos. Por otro lado, los obstáculos técnicos son: los problemas con los recursos tecnológicos de la institución educativa, problemas con el material didáctico y fallos o averías en la infraestructura o instalaciones (Schaufeli, W.B y Salanova, M: 2002).

---

<sup>1</sup> Del inglés “*burn out*” literalmente “quemarse para afuera”, pero su sentido más profundo es perder el interés en la profesión.

En cuanto a las demandas a las que los profesores se encuentran más sometidos se destacan las siguientes: sobrecarga mental y sobrecarga emocional.

El trabajo del profesor se caracteriza por la exigencia de altos niveles de concentración, precisión, y atención diversificada que implica tener que estar pendiente de muchas cosas a la vez y recordarlas (esto es la sobrecarga mental).

Además, se les exige que se impliquen a nivel emocional con los estudiantes, padres y compañeros, relaciones que en muchas ocasiones pueden ser conflictivas, esto es la sobrecarga emocional (García, M. y Llorens, S: 2003).

Los profesores consideran que la autonomía y el apoyo social que reciben de sus compañeros resultan los recursos más importantes para afrontar las demandas y los obstáculos de su puesto de trabajo.

El hecho de que los profesores perciban que tienen el suficiente grado de control para decidir qué tareas, cuándo y cómo realizarlas, así como el apoyo que reciben de sus compañeros a la hora de llevar a cabo sus tareas, son unos amortiguadores importantes del estrés, afirma García y Llorens (García, M. y Llorens, S: 2003).

Con respecto a aquellos factores del ambiente laboral que los profesores consideran más importantes para mejorar o facilitar el desempeño y compromiso del profesor, se destacan el hecho de llevarse bien con los alumnos, la participación de los alumnos en clase, la gestión eficaz de reuniones y acceso fácil a la información y materiales, entre otros (García, M. y Llorens, S: 2003).

Varona habla de un predominio de la perspectiva afectiva del compromiso con el trabajo institucional, la cual ve el compromiso con la organización como un componente de tres elementos:

La identificación con los objetivos y valores de la organización,

El deseo de contribuir para que la organización alcance sus metas y objetivos, y

El deseo de ser parte de la organización.

Dentro de esta perspectiva, el compromiso se define como el grado de identificación y entrega que el individuo experimenta en relación con la organización de la cual es parte (Varona Madrid, F: 1993).

## **Vínculo Institución-docentes**

La transformación educativa, demandada en la actualidad, lleva al rediseño del trabajo educativo basándose en principios centrales como: fortalecimiento de la cooperación profesional a todo nivel, integración de funciones que forman parte de proyectos antes separadas como diseño y ejecución, reorganización de la comunicación a partir de redes y, sobre todo: la generación de nuevas competencias.

Asumir que las organizaciones se han tornado complejas es el primer paso para comenzar la transformación educativa requerida para el logro de una mejor calidad en educación (Pozner, P: 2000).

“...La nueva configuración de las instituciones educativas sólo puede encararse a condición de que se “promuevan la experimentación y la capacidad de trabajar en redes y en equipos, que posibiliten la experiencia individual y colectiva aplicando su capacidad de innovación...” (Pozner, P: 2000).

Para que se desarrollen las instituciones educativas serán necesarias nuevas competencias de parte de los gestores educativos, entiéndase directivos y docentes, “con capacidad para generar proyectos compartidos, redes de alianzas entre los diferentes eslabones de la descentralización,



con capacidad para liderar actores y organizaciones que fortalezcan sus contradicciones, la calidad, la integración, la diversidad” (Pozner, P: 2000).

Estos gestores llamados estratégicos con “espíritu de prospectiva, de reconocer demandas sociales, de generar participación y acuerdos; con potencia para ordenar e interpretar el caos de datos e informaciones, utilizando analogías, modelos o metáforas” (Pozner, P: 2000).

Pero para descubrir nuevas oportunidades o nuevas soluciones a los problemas requiere comprender los procesos por los cuales las diferentes partes de la realidad se interconectan, dependen recíprocamente y se recrean en función de los condicionamientos de las otras. “La comprensión de causas y consecuencias, la imaginación de diferentes cursos alternativos de acción son posibles en la medida en que se pueden reconstruir sistemáticamente los procesos” (Pozner, P: 2000).

Todo lo antedicho requerirá significativos espacios de formación y autoformación que desplieguen las competencias necesarias para llevar adelante el proceso de transformación (Pozner, P: 2000).

Los modelos de organización del trabajo basados en la administración y control se cuestionan, fundamentalmente por la división del trabajo que proponen y la “separación alienante entre diseñadores y ejecutores” (Pozner, P: 2000).

La obediencia y el acatamiento, aunque sean valores, asegura Pozner, están dando lugar a otros más propicios y adaptativos a las circunstancias actuales como: “la creatividad, la participación activa, el aporte reflexivo, la flexibilidad, la invención, la capacidad de continuar aprendiendo, la escuela entendida como comunidad de aprendizaje, entre otros” (Pozner, P: 2000).

La colaboración, entre los actores educativos, se convierte en la expresión de una cultura escolar encaminada a otorgar a la institución educativa una visión compartida en lo referido de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover, y a los docentes, de herramientas que logren la motivación en su trabajo.

Un trabajo en colaboración en las instituciones educativas tiene que ver con procesos que facilite la comprensión, planificación, acción y reflexión en conjunto sobre lo que se quiere hacer y cómo hacerlo (Pozner, P: 2000).

Este nuevo tipo de relación entre los docentes y la institución educativa, en términos de colaboración, deja a un lado o, por lo menos, aminora el solo control y administración que tenía la escuela sobre los recursos humanos o, en términos de Cantón Mayo, el capital humano, debido a su relevancia en la compleja interacción entre las instituciones y quienes integran la misma, como elementos irremplazables en el proceso educativo (Cantón Mayo: 2000)

En conexión con lo que estamos desarrollando, asegura diciendo también la autora Pozner entre sus escritos:

“...La gestión, más que controlar a los sujetos, reconoce la necesidad de propiciar múltiples espacios de formación en competencias clave para todos los actores del sistema, que originen una sinergia capaz de promover una organización inteligente rica en propuestas y creatividad, que estimulen la participación, así como la responsabilidad y el compromiso...” (Pozner, P: 2000).

La gestión educativa, como continúa afirmando la autora Pozner, tiene como misión singular alcanzar una organización inteligente, y ello lo aclara al decir que:

“...Abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para la experimentación, que sea capaz de innovar para el logro de sus objetivos educacionales, romper

las barreras de la inercia y el temor, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación...” (Pozner, P: 2000).

Es la misma autora, quien más adelante continúa afirmando que abrir las instituciones educativas al aprendizaje es un nuevo desafío y ello es fundamental. Según su pensar, concretamente se materializa esto al:

“...Encarar y resolver sistemáticamente problemas; generar nuevas aproximaciones y experimentaciones; aprender a partir de la propia experiencia y cuestionarla; recuperar experiencias de otros; originar conocimiento y trasladarlo a sus prácticas. Este es desafío de gestores: abrir las organizaciones al aprendizaje” (Pozner, P: 2000).

Pero, a su vez, no podemos olvidar que resulta totalmente imprescindible para la mencionada autora afirmar que:

“...Generar los espacios para el acompañamiento de los cambios y aprendizajes, para que estos se concreten y se trasladen a las formas de trabajar...” (Pozner, P: 2000).

Ante lo complejo de la situación, se deben originar estrategias de gestión educativa que promuevan diversas soluciones específicas a los procesos de enseñanza. Se necesitarán momentos para “pensar el pensamiento, pensar la acción, ampliar el poder epistémico y la voz de los docentes, habilitar circuitos para identificar problemas y generar redes de intercambio de experiencias, entre otras cuestiones” (Pozner, P: 2000).

Todo esto sólo puede consagrarse con una nueva forma de integración y coordinación, tanto en la formación inicial de los docentes como en el asesoramiento y orientación continua en los espacios institucionales y de perfeccionamiento.

Se facilitarán nuevas prácticas, experimentación, diseños flexibles de investigación. Esto, asevera Pozner, cuando al respecto dice:

“...Requeriré asumir que los adultos pueden continuar aprendiendo permanentemente, lo que significa dejar margen para el error propio de los procesos de creación y ampliar los saberes y las competencias docentes mucho más allá de las restringidas paredes del aula, a otros temas, espacios y entornos; es un docente con perspectiva mundial que trabaja reflexivamente en una institución específica...” (Pozner, P: 2000).

Para que una escuela pueda elevar el nivel de competencias en su alumnado, se hace necesario un contexto institucional y pedagógico que facilite en primera instancia el desarrollo de las mismas (intelectuales, prácticas, interactivas, sociales, éticas, estéticas) en el cuerpo docente, dado que éste es el modelo adulto que tiene a su cargo la tarea de enseñar en todas sus expresiones.

La condición esencial para que este desarrollo sea posible, es que la escuela flexibilice sus variables temporales y espaciales con el propósito de promover espacios de reflexión, formación y actualización para que el cuerpo docente eleve el nivel de estas competencias en una práctica sistemática y planificada que ordene el proceso de crecimiento del grupo institucional de los adultos que en ella conviven y ejercen su labor.

La capacitación y la propuesta de innovaciones son una constante para incrementar la eficacia y el bienestar de la cultura organizacional en un buen clima institucional (Marabotto, M. I: 1999).

Consideramos importante para concluir este capítulo, evocar lo que ya ha expresado la autor Muñoz Adánes, respecto a la gestión del clima institucional propiciada en la búsqueda de la satisfacción laboral:

“...La satisfacción laboral como “el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas. [...] Del mismo modo, se define la insatisfacción laboral como el sentimiento de desagrado o negativo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que no le interesa, en un ambiente en el que está a disgusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que no le resulta atractiva y por el que recibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas no acordes con sus expectativas...” (Muñoz Adáne, A: 1994).

Con lo desarrollado en este capítulo basta para tener un fundamento sólido sobre el cual pensar la importancia de contribuir a generar espacios de adhesión con las metas institucionales que se propongan las escuelas alcanzar como verdaderas organizaciones que son.

De aquí se infiere ahora la necesidad de conocer en la sección capitular que trataremos seguidamente la relación existente entre clima, cultura, proyecto e ideario institucional.

## **Capítulo 4. La cultura y el proyecto fundacional e ideario institucional**

En esta oportunidad y a lo largo del presente capítulo nos remitiremos a una concepción que consideremos necesario resaltar constantemente y ella es que implicarse activamente y motivarse a ser protagonistas en la concretización del ideario de la escuela, favorece a la madurez de la cultura organizacional, considerando el proyecto fundacional.

Para dar cumplimiento a lo antes dicho, debemos partir por comprender las nociones básicas que justificaran nuestra investigación para este apartado.

### **Concepto de visión institucional**

¿Tiene el equipo docente un propósito significativo al cual todos los miembros aspiran? Este propósito es una visión. Es más amplio que las metas específicas (Marabotto, M. I: 1999).

Para poder definir el concepto de visión, nos remitimos a lo enseñado por el autor Gaziél, quien al respecto afirma diciendo que es:

“...Las fuerzas directrices que guían los esfuerzos de desarrollo del centro educativo y que se materializan por la expresión de las responsabilidades educativas económicas del centro a largo plazo...” (Gaziél, H., Warnet, M. y Cantón Mayo, I: 2000).

Los equipos eficaces tienen un propósito común y significativo que proporciona la dirección, el impulso y el compromiso de los miembros para alcanzar el ideario propuesto.

Los miembros de los equipos exitosos invierten una cantidad enorme de tiempo y esfuerzo en la discusión,

formación y acuerdo sobre un propósito que les pertenece tanto colectiva como individualmente.

Este propósito común proporciona la dirección y la guía bajo cualquier tipo de condiciones.

Cuando este dato es pasado por alto y no se tiene en cuenta o se lo ve como algo prescindible, el compromiso grupal comienza a verse deteriorado.

Para reafirmar lo expuesto, resulta necesario recurrir a lo que al respecto la autora Marabotto enseña:

“...Muchos equipos de trabajo, a pesar de la buena voluntad de sus miembros y de los esfuerzos realizados, no logran efectividad en los resultados... a veces piensan y deciden, pero luego se dan cuenta que no tenían una visión compartida y surgen los conflictos...” (Marabotto, M. I: 1999).

Cada institución configura un modo de ser y de hacer que se expresa en tradiciones, costumbres, sistemas de creencias y valoraciones, estilos y modalidades, formas de interrelación y actitudes.

Toda esta “tradicción institucional” va a influir directamente sobre el quehacer cotidiano, siendo un determinante a la hora de trabajar en equipo en la consecución de objetivos institucionales.

Junto con lo recientemente expuesto, podemos situar el pensamiento de Cantón Mayo, quien afirma diciendo que:

“...El hecho de definir una visión ambiciosa que se propone satisfacer e incluso anticipar las aspiraciones de los clientes y que fija estándares de calidad aceptados por todos es un poderoso factor de motivación para alcanzar objetivos operativos...” (Gaziel, H., Warnet, M. y Cantón Mayo, I: 2000).

## **Conocimiento del proyecto e ideario**

El conocer, por parte del docente, el proyecto fundacional que animó y anima la tarea de una institución

determinada como así también el Ideario de la institución, son pasos necesarios para alcanzar los objetivos de calidad que busca la institución educativa en particular.

El mismo autor Gaziél, más adelante continua enseñando sobre esta temática y al respecto señala que:

“...Cuanto más clara es la imagen de los fines fundamentales de la organización e integra las esperanzas y las aspiraciones de sus usuarios más posibilidades tiene de influir en las prácticas del centro educativo...” (Gaziél, H., Warnet, M. y Cantón Mayo, I: 2000).

En las instituciones educativas, “el proceso de toma de decisiones debe relacionarse directamente con los principios y con el ideario institucional, siendo, por lo tanto, de fundamental importancia que la institución educativa comunique tanto vertical como horizontalmente, los principios fundacionales y el ideario institucional, para asegurar la coherencia del proceso” (Diegep: 2003).

Tanto la innovación como la buena utilización de los recursos unidos al conocimiento y convicción de los docentes acerca de la visión institucional llevan a la comprensión en común de los valores perseguidos y de la propia función de la institución educativa (Gaziél, H., Warnet, M. y Cantón Mayo, I: 2000).

Pero, a su vez, el autor Gaziél, entre sus escritos deja en claro su postura al decir que:

“...Una visión que tiene como ambición modelar la organización a corto y a largo plazo debe definir una imagen deseable, estimulante y viva del porvenir del centro que responda a las necesidades de los alumnos y que sea percibida por todos como una mejora significativa que la situación actual...” (Gaziél, H., Warnet, M. y Cantón Mayo, I: 2000).

Esta visión compartida de la que también habla Cantón Mayo además de estar orientada hacia los valores fundamentales de la institución, debe ser clara no dejando



lugar a libres interpretaciones que lleven al conflicto en la institución (Gaziel, H., Warnet, M. y Cantón Mayo, I: 2000).

A partir de lo presentado hasta el momento estamos en condiciones de señalar tres funciones fundamentales de la visión:

Inspirar el accionar en conjunto. Para ello los docentes deben estar implicados y al tanto para determinar el sentido de los esfuerzos y del trabajo del personal docente. Esta visión debe ser responsabilizadora.

La segunda función de la visión es la de ser una base de referencia para la toma de decisiones en la institución.

Y, por último, la visión buscará “focalizar las energías del equipo sobre los grandes temas del centro”.

Todas estas funciones “no se dan por puro azar, sino que necesitan una aproximación estratégica y voluntarista”, lo cual sin el conocimiento de los docentes de las pautas brindadas por la visión no lograrían dar lugar a la propuesta propia de la institución (Gaziel, H., Warnet, M. y Cantón Mayo, I: 2000).

Tanto el proyecto fundacional como el ideario, como componentes de la visión institucional, buscan dar significado y relevancia a la tarea educativa en un conjunto de valores que comprometen y aúnan esfuerzos.

Es necesario afirmar que tanto la visión como las estrategias que supone, dice Cantón Mayo, otorgan:

“...Sentido en cuanto a la naturaleza y a la finalidad del centro educativo, lo que permite a cada docente hacer inteligibles y transmisibles su contexto de trabajo y su lugar en la dinámica colectiva...” (Gaziel, H., Warnet, M. y Cantón Mayo, I: 2000).

De tal manera, se hace necesario que los directivos definan constantemente, en forma concreta y precisa, las

significaciones simbólicas dentro de la institución, como parte de la cultura organizacional.

Esto se concretiza en la toma de decisiones de distintos ámbitos por parte de la conducción y son estas realizaciones prácticas las que tienen mayor impacto en el docente y llevan al conocimiento de la visión institucional (Gaziel, H., Warnet, M. y Cantón Mayo, I: 2000).

Es interesante rescatar el estudio realizado por Shieve y Schoenheit cuando hablan de cómo facilitar el proceso de apropiación de los docentes del verdadero significado de la visión institucional a través de etapas.

Para ello evocaremos el comentario de Cantón Mayo quien cita y menciona tal estudio cuando se refiere al rol de los directivos. En éste, las etapas que proponen dichos autores son:

- 1- Poner de relieve la pujanza y el impacto potencial de la misión;
- 2- Comprometer a la dirección en la visión a través de un proceso consciente de reflexión;
- 3- Estructurar y hacer compartir;
- 4- Desarrollar estrategias para trabajar en la realización de la visión;
- 5- Movilizar al personal y recompensar a los que contribuyan más ampliamente a la realización de la visión;
- 6- Comprometer al conjunto del personal a firmar y a adherirse a la visión;

Gestionar los cambios de personal en función de la visión". (Shieve, L. T. y Schoenheit, M. B: 1987).

Estas fases son elementos de diálogo sobre el futuro de la institución y a su vez puntos de realización del sentido de pertenencia al ideario buscado por la institución educativa.

Así la formulación de la visión y su concreción en los actos en la cultura organizacional de una escuela determinada, son capaces de crear un conocimiento mayor en los procesos de comunicación, gestión y aprendizaje de las instituciones (Gaziel, H., Warnet, M. y Cantón Mayo, I: 2000).

### **Construcción compartida**

Marabotto concibe a la cultura como una representación simbólica compartida:

“la subsistencia social de un grupo que resume, recopila y manifiesta las circulaciones e ideas sociales y creencias compartidas por los miembros de la organización” (Marabotto, M. I: 1999).

Es una construcción que lleva al cambio en la organización escolar.

La visión institucional caracteriza la imagen deseada de la escuela tal como el colectivo institucional lo aspira. A partir de la satisfacción o alejamiento de lo logrado percibido en la identidad institucional, se puede caracterizar aquello a lo que se desea llegar.

Cuando la imagen ha sido realmente construida por todos permite contar con un elemento altamente favorable para que el conjunto de la institución pueda aproximarse a la elaboración de su visión (Marabotto, M. I: 1999).

Analizando nuestra realidad actual, podemos coincidir con lo sostenido por la autora Pilar Pozner y con ella diremos que en una época de reformas como la actual, es necesario un cambio interno para poder subsistir externamente. Y esto solo es posible desde un proceso de cambio de la cultura

organizacional compartido por todos los miembros de la organización, no solo por los líderes (Pozner, P: 2000).

Solo desde esta perspectiva, con una dinámica continua de mejora y perfeccionamiento participado, negociado y consensuado por todas las partes se podrá ir gestando una cultura común de una forma democrática y real.

Es necesario tener en cuenta que todo cambio provoca ambivalencia e incertidumbre. Como plantea el propio Olson:

“...Suponer que las innovaciones son acogidas con entusiasmo por todos los miembros de la organización es no entender el fondo cultural del significado y alcance de las diferencias entre las culturas a las que profesores, alumnos, innovadores y agentes externos suelen pertenecer...” (Olaon,M: 1992).

Para referirnos a lo que implica la noción de innovación, evocaremos lo enseñado por la autora Marabotto, cuando enseña diciendo que es:

“...Una respuesta posible –ni perfecta, ni definitiva, ni única- para instituciones interesadas en mejorar, mediante la reflexión sobre la práctica...” (Marabotto, M. I: 1999).

Si esta innovación que se propone no se trabaja de manera correcta y es construida corporativamente, es probable que se presenten los siguientes tipos de resistencia:

- Cooperación bajo presión.
- Resignación pasiva.
- Indiferencia.
- Solo se hace lo que se ordenó.
- Pérdida de interés por la actividad (Marabotto, M. I: 1999).

Teniendo en cuenta lo anteriormente citado, entre las estrategias que propone Cantón Mayo para lograr cambiar la cultura en la organización se considera que:

“...El personal cree en una modificación de la cultura cuando han tenido ocasión de colaborar ellos mismos de forma activa en el cambio y han acumulado experiencias. Por consiguiente se ha de incluir a los colaboradores desde el principio del cambio cultura...” (Cantón Mayo, I: 2000).

En este mismo sentido, los autores Pumpín y García, manifiestan su coincidente pensamiento al afirmar que:

“...Se tiene una gran ventaja, si al principio se logra que los nuevos valores empresariales puedan anclarse por unos cuantos portavoces comprometidos. Por regla general, no es posible integrar desde el principio a todos los colaboradores en el proceso; es suficiente mover a una masa crítica para que se produzca el desarrollo del efecto de la bola de nieve deseada...” (Pumpín, C y García Echeverría, S: 1988).

Para afrontar la resistencia al cambio, es necesario considerar lo que al respecto el autor Robbins propone a modo de tácticas:

La comunicación es una táctica que ha de utilizarse para que los miembros de la organización entiendan los motivos del cambio. Esto disipará los malos entendidos y las versiones erróneas.

La segunda táctica propuesta por este autor es la participación, puesto que impide la resistencia al cambio en la medida en que se ha tomado parte en la decisión de ese cambio.

Una tercera táctica la constituye la facilitación y apoyo de los agentes de cambio, cuando el miedo y la ansiedad de los miembros de la organización son considerables, mediante la orientación y el aprendizaje de nuevas destrezas.

Otra forma de neutralizar las resistencias es la negociación, en el sentido de pactar y consensuar con todos los sectores afectados por el cambio aquellos mínimos comunes que pueden ser aceptados por todos, buscar intereses o propuestas negociables en los temas discrepantes (Robbins, S: 1996).

Por lo tanto, la visión, consiste básicamente en la construcción compartida de una expectativa a lograr. Es necesario que los miembros de la institución se vean reflejados en esta expectativa con un criterio realista y viable.

Si la formulación está altamente idealizada, esta visión será imposible de concretar. Es sumamente importante transitar por el esfuerzo intelectual y emocional de construir metas posibles que alienten la continuidad del trabajo.

La formulación de lo posible acerca a lo deseado; seguramente posibilita, en esta modalidad estratégica de gestión, la reformulación de las visiones compartidas (Marabotto, M. I: 1999).

En la base de la formulación del ideario, objetivo o meta institucional, se encuentran de modo explícito o implícito, los presupuestos filosóficos, ideológicos, políticos y muchas veces religiosos de los actores institucionales.

Forma parte también de su configuración el marco teórico subyacente a las prácticas docentes en tanto definiciones pedagógicas, psicológicas, y antropológicas (Marabotto, M. I: 1999).

La construcción de la visión institucional incluye consideraciones sobre el tipo de escuela que se quiere, el sujeto que se desea formar, las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, formas de participación y toma de decisiones, estilo de gestión institucional, clima organizacional, dinámica de las relaciones, etc (Marabotto, M. I: 1999).

Si la gestión del clima institucional tiene un alto impacto en la cultura de la misma, ésta a su vez contribuye en alto grado a cimentar el sentido de pertenencia dentro de los equipos de trabajo en las organizaciones. Este tema es lo que presentaremos en el capítulo siguiente para ser analizado y profundizado.

## **Capítulo 5. La cultura y los equipos de trabajo**

Uno de los problemas actuales en las organizaciones es aprender a trabajar en equipos. Mucho es lo que se declama de ellos como beneficios. Pero poco son los atisbos reales de trabajar en concreto sobre los mismos.

Es por eso sostenemos que aprender a trabajar en equipos no es tarea fácil. Pero sí es posible y beneficioso para el crecimiento personal y comunitario, con el objetivo de servir desde lo propio a la construcción de una la cultura institucional mas abierta, participativa y democrática.

En este capítulo y por medio de diferentes temáticas intentaremos llegar al reconocimiento de la importancia de la gestión de dichos equipos de trabajos y su beneficio para el crecimiento institucional hacia la calidad.

### **Grupos formales e informales**

Los equipos de trabajo son el producto de una evolución de la institución educativa que responde a una cultura y liderazgo participativo.

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 colaboración y de cooperación; pero debemos considerar que:

“...La existencia de grupos humanos no garantiza que se comporten como equipos de trabajo y es aquí donde el directivo en el ejercicio de su liderazgo puede promover el trabajo en equipo de jefes de departamento, de coordinadores, de docentes de áreas, de personal administrativo...” (Diegep: 2003).

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 y el logro de metas.

Es posible clasificar a los grupos como “grupos de mando” y “de tarea” o “de interés” o “amistad”. Los de mando y los de tarea son grupos formales.

Un grupo de mando se determina por el organigrama de la organización. Está compuesto de subordinados que reportan directamente a un gerente dado. Un director de una escuela primaria y sus maestros forman un grupo de mando (Marabotto, M. I: 1999).

Así mismo, existen los grupos de tarea, quienes están determinados por la organización escolar. Éstos representan aquellos trabajadores encargados de una tarea laboral determinada. Las fronteras del grupo de tarea están limitadas a su superior inmediato en la jerarquía (Marabotto, M. I: 1999)

Todos los grupos de mando son también grupos de tarea pero no necesariamente se da a la inversa.

De igual manera, la gente podría afiliarse para lograr un objetivo específico con el cual esté interesado. Esto es un grupo de interés. Por ejemplo los docentes que se unen para apoyar a un compañero que ha sido despedido (Marabotto, M. I: 1999). Ellos, generalmente, son grupos informales y espontáneos.

Los grupos con frecuencia se desarrollan debido a que los miembros individuales tienen una o más características en común. Llamamos a estas formaciones grupos de amistad.

Las alianzas sociales, las cuales se extienden frecuentemente fuera de la situación de trabajo, pueden basarse en edad similar o en herencia étnica y son grupos constituidos informalmente (Marabotto, M. I: 1999).

Debemos reconocer que estos tipos de interacciones entre los integrantes de los equipos de trabajo, aun cuando

formales, afectan profundamente su comportamiento y desempeño.

Cuando hablamos de equipos de trabajo se refiere a determinadas cuestiones puntuales como, por ejemplo:

- Delegar tareas.
- Negociar.
- Resolver conflictos.
- Pretender alcanzar coherencia en el desarrollo de contenidos de distintas áreas.
- Elaborar el PEI.

La coordinación en las instituciones es una función grupal que tiene como eje orientador de su tarea el cumplimiento del objetivo institucional y la gestación de las condiciones institucionales propicias para el desarrollo de sus integrantes (Granato, M., Taulamet, M., Lafont E: 1992).

Los mejores equipos de trabajo tienden a ser pequeños. Los grandes grupos no pueden desarrollar la cohesión, el compromiso, ni la responsabilidad mutua para lograr un alto desempeño (Marabotto, M. I: 1999).

## **Roles y tareas**

Las organizaciones tienen estructuras de autoridad o roles que definen quién informa a quién, quién toma las decisiones y qué decisiones los individuos o grupos están facultados a tomar.

Esta estructura típicamente determina dónde colocar un grupo de trabajo, dado en la jerarquía de la organización, el líder formal del grupo y las relaciones formales entre los grupos.

Así que, mientras un grupo de trabajo podría ser dirigido por alguien que emerge de manera informal dentro del grupo, el líder formalmente designado, elegido por la dirección, tiene autoridad de la que carecen los demás del grupo (Marabotto, M. I: 1999).

Para desempeñarse eficazmente un equipo requiere tres tipos diferentes de habilidades, asegura Marabotto:

En primer lugar, necesita gente con la experiencia técnica suficiente.

Segundo, necesita gente con las habilidades de solución de problemas y de toma de decisiones necesarias para ser capaces de identificar problemas, generar alternativas, evaluar esas alternativas y elegir opciones competentes.

Finalmente los equipos necesitan gente que sepa escuchar, que ofrezca retroalimentación, que busque la solución de conflictos y posea habilidades interpersonales (Marabotto, M. I: 1999).

Del mismo modo, prosigue en su enseñanza la mencionada autora al afirmar que:

“...Ningún equipo puede lograr su potencial de desempeño sin desarrollar estos tres tipos de habilidades. Pero no necesitan tener funcionando todas las habilidades complementarias desde el principio... Es común que uno o más miembros asuman la responsabilidad de aprender las habilidades en las cuales el grupo es eficiente, con lo que se favorece que el grupo alcance todo su potencial...” (Marabotto, M. I: 1999).

Los equipos tienen diferentes necesidades. La gente debería ser seleccionada para formar parte de un equipo con base en la personalidad y preferencias de cada individuo. Por ello Marabotto afirma que los equipos de alto desempeño hacen que la gente se ajuste adecuadamente a varios papeles[...] Los directivos, necesitan entender las fortalezas individuales que cada persona puede proporcionar al equipo,

seleccionar a los miembros teniendo sus fortalezas en mente y distribuir las tareas que se ajusten a los estilos preferidos de los individuos" (Marabotto, M. I: 1999).

Al unir las preferencias individuales con las demandas de los papeles del equipo, los directivos incrementan la probabilidad de que los miembros trabajen bien juntos.

El impacto de los procesos del grupo en el desempeño del mismo y la satisfacción del integrante están moderadas por las tareas que el grupo está haciendo. La evidencia indica que la complejidad e interdependencia de las tareas influyen en la eficacia del grupo (Marabotto, M. I: 1999).

Las tareas pueden generalizarse ya sea como modos simples o complejos. Las segundas son las que tienden a ser nuevas o no rutinarias. Las simples son las rutinarias y estandarizadas.

Se podría plantear la hipótesis que mientras mas compleja sea la tarea, el grupo tenderá más a beneficiarse de la discusión entre los integrantes sobre los métodos alternativos de trabajo.

Si la tarea es simple, los miembros del grupo no necesitan discutir tales opciones. Se pueden apoyar en los procedimientos de operación estandarizados para hacer el trabajo.

En forma similar, si existe un alto grado de interdependencia entre las tareas que los miembros del grupo deben desarrollar, necesitará interactuar más (Marabotto, M. I: 1999).

La comunicación eficaz y los niveles mínimos de conflicto, por tanto, deberían ser más relevantes para el desempeño del grupo cuando las tareas son interdependientes.

Las tareas que tienen una incertidumbre alta, aquellas que son complejas e interdependientes, requieren mayor

procesamiento de la información, pone más importancia a los procesos del grupo (Marabotto, M. I: 1999).

Así es, aunque el grupo se caracterice por una comunicación y un liderazgo pobres, altos niveles de conflicto y similares, no necesariamente significa que tendrá un desempeño pobre.

Si las tareas del grupo son simples y requieren poca interdependencia entre los miembros, el grupo todavía podría ser eficaz (Marabotto, M. I: 1999).

Los directores tienen, para tratar de transformar a los individuos en miembros del equipo, diversas opciones que resultan imprescindibles al momento de ejercer su rol. Entre ellas, según Marabotto, se puede hacer mención a la selección de los integrantes del grupo.

Algunas personas ya poseen las habilidades interpersonales para ser miembros eficaces del equipo. Cuando se contrata a los miembros del equipo, además de las habilidades técnicas requeridas para el trabajo, se debe tener cuidado de asegurar que los candidatos pueden cumplir sus papeles de equipo así como los requerimientos técnicos. Muchos candidatos al puesto no necesariamente tienen habilidades de equipo (Marabotto, M. I: 1999).

Cuando se enfrentan con tales candidatos, los directores, tienen básicamente tres opciones. Los candidatos pueden pasar por el entrenamiento para volverse miembros de equipo.

Si esto no es posible o no funciona, las otras dos opciones son la transferencia del individuo a otra tarea dentro de la escuela, sin equipos o no contratar al candidato (Marabotto, M. I: 1999).

Una gran proporción de gente que se educó dentro de la importancia del logro individual puede ser entrenada para volverse miembro de un equipo.

Se puede instruir a un equipo de especialistas del entrenamiento y ellos serán quienes conduzcan ejercicios que permitan a los docentes experimentar la satisfacción que el trabajo en equipo proporciona.

Pueden ofrecer talleres para ayudar a los docentes a mejorar sus habilidades de solución de problemas, de comunicación, de manejo de conflictos y de capacitación.

## **Comportamiento del grupo**

En una cultura fuerte, se sostienen con intensidad y se comparten ampliamente los valores centrales de la organización.

Mientras más miembros acepten los valores centrales y mayor sea su compromiso con esos valores, más fuerte será la cultura (Marabotto, M. I: 1999).

Una cultura fuerte tendrá una gran influencia en el comportamiento de sus miembros debido a que el alto grado en que se comparte y la intensidad crean un clima interno de alto control de comportamiento.

Para referirnos a este tipo de cultura fuerte, nos remitimos a lo expresado por la autora Marabotto, cuando afirma:

“...Muestra un alto grado de acuerdo entre los miembros acerca de los que representa la organización de la escuela. Tal unidad de propósito propicia la cohesión, la lealtad y el compromiso organizacionales...” (Marabotto, M. I: 1999).

A su vez estas cualidades, disminuyen la propensión del docente a abandonar la institución educativa.

Muchas instituciones educativas usan el lenguaje como una forma de identificar a los miembros de una cultura o subcultura.

Al aprender este lenguaje, los miembros evidencian su aceptación de la cultura, y al hacerlo, ayudan a preservarla (Marabotto, M. I: 1999).

Con el tiempo, las organizaciones, desarrollan términos particulares que se relacionan con su proyecto institucional. Los nuevos docentes frecuentemente se ven abrumados con siglas y una jerga que, después de unos meses en el puesto, se vuelve parte de su lenguaje.

Una vez asimilada, esta terminología actúa como denominador común que une a los miembros de una cultura o una subcultura determinadas (Marabotto, M. I: 1999).

Los docentes forman una percepción subjetiva global de la organización basada en factores como el grado de tolerancia al riesgo, el énfasis en el sentido de equipo y el apoyo a la gente.

Esta percepción se vuelve, en efecto, la cultura o personalidad de la organización. Así, estas percepciones favorables o desfavorables afectan el desempeño y la satisfacción del profesional docente y el impacto más grande tiene lugar en las culturas más fuertes (Marabotto, M. I: 1999).

Así como la personalidad de la gente tiende a ser estable a lo largo del tiempo, así también las culturas fuertes lo son.

Las organizaciones, fundamentalmente las educativas, crean reglas, procedimientos, políticas, descripciones de puesto y otras formas de regulaciones para estandarizar el comportamiento del docente, por ejemplo.

Mientras más formales sean las regulaciones que la escuela imponga en todos sus docentes, más consistente y predecible será el comportamiento de los miembros del grupo de trabajo (Marabotto, M. I: 1999).

El nivel de potencial del desempeño, depende en gran medida de los recursos que sus miembros aporten al grupo.

Uno de tantos recursos que han recibido mucha atención en la actualidad son las habilidades.

Parte del desempeño del grupo se puede predecir al evaluar la tarea relevante y las habilidades intelectuales de sus miembros. El desempeño del grupo no es solo la suma de las habilidades de cada uno de los integrantes.

Sin embargo, podemos aseverar que estas habilidades establecen los parámetros de los que los miembros pueden hacer y qué tan eficazmente se desempeñarán en un grupo (Marabotto, M. I: 1999).

La evidencia indica que los individuos que mantienen habilidades cruciales para lograr la tarea del grupo tienden a estar mas involucrados en la actividad del conjunto, generalmente contribuyen mas, tienen mayor probabilidad de surgir como líderes de grupo.

Los integrantes del grupo se sienten más satisfechos si el grupo utiliza sus talentos con eficacia. Tanto la habilidad intelectual como la relevante en la tarea, están relacionadas con el desempeño total del grupo. Sin embargo, la correlación no es particularmente alta ya que otros factores también pueden influenciar el desempeño (Marabotto, M. I: 1999).

Debemos recordar como corolario final que, junto a lo afirmado también los grupos de trabajo tienen una estructura que da forma al comportamiento de los miembros y hace posible explicar y predecir gran parte del comportamiento individual, como también del desempeño del grupo (Marabotto, M. I: 1999).



## **Conclusión**

La Globalización del mundo del conocimiento en cuanto a estrategias de gestión organizacional y el advenimiento de nuevas tecnologías, que requieren actualizar y/o ampliar conocimientos adquiridos, nos imponen la exigencia de brindar nuevas formaciones orientada a la calidad total.

Las nuevas necesidades planteadas por el impacto de los cambios científico-tecnológicos, sociales y económicos impulsan modificaciones significativas en los modelos de gestión educativa, tanto en lo que hace a los aspectos de funcionamiento interno de las instituciones, como a las exigencias que surgen de la interrelación con el medio. Esta situación demanda el desarrollo progresivo de sistemas más flexibles que potencien la capacidad de acción para anticipar situaciones, percibir velozmente las nuevas demandas y diseñar estrategias que incluyan los cambios y las nuevas realidades.

Por ello, este libro apunta a colaborar en la formación de un profesional docente que se motive a ser agente idóneo para comprender y guiar la educación, entrelazando el saber sobre lo educativo con la capacidad de formular proyectos y programas de cambio y mejoramiento.

Muchas son las universidades que se han hecho eco de la necesidad de formar personas con competencias para resolver cuestiones que los tiempos actuales están demandando.

Es debido a ello que al lector de este libro podrá ahora apreciar la gestión de Proyectos Educativos como la síntesis tanto de la acción política, estratégica, pedagógica y organizativa como así también de la reflexión para la construcción del Proyecto Institucional, valorando así mismo evaluación permanente como estrategia para ordenar a su institución a fin de convertirla en una organización que aprende

de su experiencia como los grandes centros que ofertan calidad total.

A fin de apoyar y colaborar en la investigación para dicha temática, se ha realizado el presente libro, para que profesionales del ámbito educativo puedan ordenar sus acciones por esta manera innovadora de comprender a las organizaciones escolares, teniendo en cuenta el auge y la necesidad de formarse para trabajar liderando en y por proyectos.

La propuesta del presente libro fue entonces la de brindar una formación tal que permita una nueva mirada al ámbito educativo, dado que en la actualidad las instituciones de formación requieren salir a competir en el mercado, ofreciendo para ello servicios de calidad de modo de asegurar su permanencia en él, siendo para esto necesario considerarla como una organización en todo su sentido, en donde se propicie un clima favorable de trabajo, optimizando los recursos disponibles, desplegando creatividad y en donde la medición de la calidad quede de manifiesto en los procesos, asegurando así una auténtica propuesta de CALIDAD TOTAL.

Frente a tal escenario, cabría la posibilidad de ver lo propuesto aquí, como una simple utopía, condenada al fracaso y a morir en la polvareda de un cajón frío y oscuro de cualquier escritorio ya que el concepto de calidad encierra una concepción polisémica en la actualidad, como ya lo expresamos.

No obstante ello y a partir de lo investigado, resulta coincidente que muchos autores refieren que en el tratamiento de la calidad, la gestión del capital humano es lo máspreciado para aproximarse a este estado.

Para sostener lo expuesto, resulta necesario evocar lo enseñado por la autora Irurzun, cuando al respecto señala:

“...Una institución que aplica el sistema de dirección de la Calidad Total (TQM), procura satisfacer las

necesidades, expectativas y requisitos de sus clientes, pero a partir de un clima organizativo y una cultura, donde las personas, sus necesidades y motivaciones son el elemento esencial...” (Irurzun L, 2000:149).

Este tipo de atrevimiento involucra un gran compromiso de todos. Pero sabemos que ante cualquier cambio que se plantee, es de esperar que la primera reacción de las personas sea el temor.

Ello se mitiga cuando hay un líder que estimula y orienta a los demás a visualizar claramente las metas a las cuales la organización escolar tiende, y de ese modo rápidamente se torna el sentimiento general, por uno de compromiso y adhesión general.

La afirmación señalada anteriormente, avala que se haya profundizado en el estudio de temas tales como: la **gestión educativa**, quién estimula a que las escuelas reaviven lo que enseñan, y se identifiquen con las organizaciones que aprenden.

Tal gestión propicia un primer cambio sustancial, progresivo, y medular a ser materializado en las escuelas: la cultura organizacional, la cual si es positiva, propicia la optimización del clima laboral, el cual tendrá directa incidencia en equipo de trabajo, no pudiendo éste ser llevado a cabo sin la presencia de un líder que los oriente y estimule a un crecimiento constante y a un desafío cada vez mayor. A éste se lo concibe como un experto comunicador, ya sea de metas institucionales, como de apreciación de su personal, quienes en última instancia son los que, en equipo y consensuadamente, evalúan el proceso del proyecto de trabajo.

Se considera que los puntos analizados a lo largo de este libro, son fundamentales para comprender a las escuelas y hacia donde deberían estar orientándose para alcanzar el éxito

y la perdurabilidad entre otras organizaciones que bregan por su existencia permanente en el mercado social.

Las secciones capitulares abarcadas, si son tenidas presentes a la hora de gestionar la coordinación escolar, seguramente darán el puntapié inicial para hacer efectiva la transformación de la organización escolar desde su raíz.

De comprender la presente intención, se hará propia la afirmación de J. Delors esbozada en el momento propedéutico de este trabajo, quien expresara esperanzadamente, que: LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Delors, J., (1996 ) “La Educación Encierra un Tesoro” UNESCO

## Bibliografía Analítica

Alhama Belamaric, R., Alonso Arrastía, F., Cuevas Cañisares, R (2001): Perfeccionamiento empresarial: Realidades y Retos, La Habana, Ciencias Sociales.

Alonso, E., Sanchez, J., Tejero, B. y Retama, M (2000): Clima y cultura de los equipos de trabajo. Dos constructos de trabajo, citado en Agullo, E., Remeseiro, C. y Fernandez, J., Psicología del trabajo, de las organizaciones y de los recursos humanos. Nuevas aproximaciones. Madrid: Biblioteca Nueva.

Álvarez Fernández, M (2001): El liderazgo de los procesos de mejora, citado en Cantón Mayo, I. (2001): La Implantación de la Calidad en los Centros Educativos, Madrid, CCS.

Álvarez M. y Montserrat S (1996): Dirección de Centros Docentes. Gestión por Proyectos, Madrid, Escuela Española.

Arnold, J. y Carnevale, P. (1997): Performances for Dispute Resolution Procedures as a Fuction of Internationalit, Consequences, Expected Future Interaction, and Power Journal of Applied Social Psychology. 27 (5) 371–398.

Aristóteles (1989), De anima, Libro Segundo, Traducción: Tomás Calvo Martínez. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos.

Aristóteles (1995), Política, I, 2, y III, 5. México, FCE.

Banda, A. (2002): Gestión educativa, clima institucional y participación, en [www.educaweb.com](http://www.educaweb.com), Barcelona.

Bruner, J. (1997): La educación, puerta de la cultura. Volumen CXXV de la colección Aprendizaje, traducción de Félix Díaz, Madrid, Visor.

Cantón Mayo, I. (2002): Educación Inclusiva, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cantón Mayo, I. (2004): *Intervención Organizativa en la Sociedad del Conocimiento*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

Cantón Mayo, I. (2004): *La calidad en los centros docentes del siglo XXI*, Madrid, La Muralla.

Cantón Mayo, I. (2003): *La Formación del Profesorado Universitario*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cantón Mayo, I. (2001): *La Implantación de la Calidad en los Centros Educativos*, Madrid, CCS.

Cantón Mayo, I. (2000): *Las organizaciones escolares: Hacia nuevos modelos*, Bs. As, Fundec.

Cantón Mayo, I. (2002): *Mejora de la Calidad Educativa en Castilla y León: Una Innovación en Marcha*, España, Junta de Castilla y León. Conserjería de Educación.

Carriego, C. (2002), *Mediación Pedagógica, Modulo 1*, Bs. As, Fundec.

Cebrián, M. y Sánchez, R. (2000): *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*, Madrid, Pirámide.

Chiavenato I. (1999): *Administración de recursos humanos*, México DF, Mc Graw-Hill Interamericana.

Chruden, H. y Sherman, A. (1982): *Administración de Personal*, México, Continente.

Churo, M. A. (2001): *Teoría de las organizaciones*, Chile, Mc. Graw Hill.

Cornell, F. "Socially perceptive administration", *Phi Delta Kappa*, 36(6), citado en Pérez De Maldonado, I. y otros, (2006): *Clima organizacional y gerencia: inductores del cambio organizacional*, *Revista Investigación y Postgrado*, año/vol. 21, N° 002, Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Covey, S. (1997): Liderazgo centrado en principios, México, Paidós Mexicana S.A.

Davenport T. O. (2000), Capital humano: Creando ventajas competitivas a través de las personas, España, Gestión 2000.

De Miguel, M., Madrid, V. y otros (2002): Evaluación para la calidad de los Institutos de educación secundaria, Madrid, Escuela Española.

De Titto, R, Ciancio, R. y Mesyngier, L. (1999): La Escuela exigida, Bs. As, Temas.

Delors, J. (1996): La Educación Encierra un Tesoro. Unesco.

Denison, D. (1991): Cultura corporativa y productividad organizacional, Colombia, Legis, citado en Pérez De Maldonado, I. y otros, (2006): Clima organizacional y gerencia: inductores del cambio organizacional, Revista Investigación y Postgrado, año/vol. 21, N° 002, Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Díaz Méndez, D. A. (2004): Entre la necesidad y la ética, ¿el compromiso docente en crisis?, México, Ides.

Diccionario De La Lengua Española Espasa-Calpe (2005), Madrid.

Dirección De Educación De Gestión Privada, (2003): Recuperando la mirada pedagógica: Los profesionales de la institución educativa -inspectores, directivos y docentes- como sujetos de aprendizaje y enseñanza, Bs. As., Diegap.

Documento Cepal-Unesco, (1992): Educación y conocimiento, eje de la transformación con calidad, Madrid, Santillana-Unesco.

Duhalt, K. (1978): Técnicas de la comunicación administrativa, México, Uam.

Ferguson, M. (1980): La conspiración de acuario, Barcelona, Kairós.

Frigerio G, Poggi. M y otros (1993): La institución Educativa. Cara y Ceca. Bs. As, Troquel.

García, M. (2003): ¿Por qué se están quemando los profesores?, Madrid, Revista Prevención, Trabajo y Salud, Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Nº 28.

García, M. y Llorens, S. (2003): ¿Influyen los obstáculos laborales en el malestar docente?, VIII Jornades de Foment de la Investigació en ciències Humanes i Socials. Universitat Jaume I. Castellón, citado en Salanova, M., Llorens, S. y García, M. ¿Por qué se están quemando los profesores?, Madrid, Revista Prevención, Trabajo y Salud, Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Nº 28.

Gauthier, C. y Tardiff, M (1996): "La Pedagogie. Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours", Montreal, Gaetan Morin, citado en Romero Luna, Francisco J. (2006): ¿Hasta dónde debe llegar el compromiso como docente?, Revista Graffylia. Nº 6, España, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de La Rioja.

Gaziel, H. Warnet, M. y Cantón Mayo, I. (2000): La calidad de los centros docentes del siglo XXI, Madrid, La Muralla.

Gibson, J. Ivancevich, J. y Donnely, Y. (1984): Organizaciones: Conducta, Estructura y Proceso, México, McGraw-Hill Interamericana.

Goleman, D (1998): Inteligencia Emocional, Barcelona, Kairos,

González Capetillo, O. y Flores Fahara, M. (1999): El trabajo docente, México, Trillas-Ilce, citado en Romero Luna, Francisco J. (2006): ¿Hasta dónde debe llegar el compromiso



como docente?, Revista Graffylia. Nº 6, España, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de La Rioja.

Gorochotegui, A. (1997): Manual de liderazgo para directivos escolares, Madrid, Muralla.

Granato, M., Taulamet, M., Lafont, E. (1992): El juego en el proceso de aprendizaje, Bs. As, Humanitas.

Irurzun, L. (2000): Evaluación educativa orientada a la calidad, Bs. As, Fundec.

Katz, D. y Kahn, R. (1999): Psicología social de las organizaciones, México, Trillas.

Llach, J. (1999): Educación para todos, Bs. As, Iera.

López Rupérez, F., Municio, P., Peralta, M. D. y Pérez Juste, R. (1999): Hacia una educación de calidad, Madrid, Nancea.

López Ruperez (1994): La gestión de la calidad en Educación, Madrid, La Muralla.

Magni S. R (2000): Rol del docente en el tercer milenio, en [www.educar.org/articulos/roldocente.asp](http://www.educar.org/articulos/roldocente.asp)

Marabotto, M. (1999): Gestión institucional, Bs. As, Fundec.

Méndez Álvarez, C. (2006): Clima organizacional en Colombia. Bogotá, Universidad del Rosario.

Ministerio De Educación Y Cultura De La Nación (1998): Innovación y gestión. Curso para supervisores y directores de instituciones educativas, Módulo 1, Bs. As.

Ministerio De Educación De Canarias (2006) ¿Qué evaluar de los centros educativos?, Canarias, Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.

Ministerio De Educación De Guatemala (2005): Nuevo modelo de gestión de los recursos educativos. Lineamientos de

Política Educativa. Documentos Técnicos, Guatemala, Ministerio de Educación.

Mizala, A. y Romaguera, P. (2002): Evaluación del desempeño docente e incentivos en la educación chilena, Chile, Cuadernos de Economía, vol.39, no.118.

Muñoz Adáñez, A. (1994): Métodos creativos para organizaciones, Madrid, Eudema.

Nieves, Freddy E. (1997): Desempeño docente y clima organizacional en el Liceo Agustín Codazzi de Maracay, Estado de Aragua, Revista Paradigma, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Upel), Instituto Pedagógico de Maracay. Vol. XVIII. N°2.

Olson, M. (1992): La lógica de la acción colectiva, México, Limusa, citado en Cantón Mayo, I. (2000): Las organizaciones escolares: Hacia nuevos modelos, Bs. As, Fundec.

Padrón, M. (2001): Los valores como moduladores de la satisfacción y el compromiso en la intervención social, Madrid, Revista interuniversitaria de psicología de la educación, nº 6.

Pérez De Maldonado, I. (2001): La acción gerencial: transformando su empresa a partir del clima organizacional, Medellín, Conferencia en el II Simposio colombiano sobre Clima Organizacional.

Pérez De Maldonado, I. y otros (2006): Clima organizacional y gerencia: inductores del cambio organizacional, Revista Investigación y Postgrado, año/vol. 21, N° 002, Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Pozner, P. (2000): Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa, Bs. As-Unesco, IIFE.

Prigogine, I. (1997): El fin de las certidumbres, Chile, Andrés Bello.

Pumpin, C. y García Echeverría, S. (1988): Cultura empresarial, Madrid, Díaz de Santos.

Robbins, S. (1996): Comportamiento organizacional. Teoría y Práctica, México, Prentice Hall.

Romero, C. (1996): El gerente global, Revista Gerente mes Octubre, Venezuela.

Romero Luna, F. J. (2006): ¿Hasta dónde debe llegar el compromiso como docente?, Revista Graffylia. Nº 6, España, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de La Rioja.

Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2002): La evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo, Revista de Prevención, Trabajo y Salud. Nº 20, Madrid.

Schmidt, W., Tannenbaum, R., Wetlaufer, S., Blake, R., Mouton, J., Keiser, T., Kesner, I., Ertel, D., Fowler, S., Allison, J., Carver, T., Vondra, A. (2006): Harvard Business Review: Negociación y resolución de conflictos, Madrid, Visionnet.

Senge, P. (1990): La quinta disciplina, Bs. As, Granica.

Shieve, L. T. y Schoenheit, M. B. (1987): "Vision and the work life of education at leaders", Alexandria, Asca, citado en Gaziel, H., Warnet, M. y Cantón Mayo, I. (2000): La calidad de los centros docentes del siglo XXI, Madrid, La Muralla.

Simon, H. (1993): La comunicación. Lecturas de teoría de la organización, Madrid, Map.

Sotelo Enríquez, C. (2001): Introducción a la Comunicación Institucional, Barcelona, Ariel.

Sulbarán, J. (2002): El rol de la gerencia en los procesos de cambio, Revista de Economía. Nº 14. Venezuela, Universidad de los Andes. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales.

Toro, F. (2001): El clima organizacional. Perfil de empresas colombianas, Colombia, Cincel.

Vargas, H. J. (2000): Impacto de las tendencias políticas y sociales en la formación del capital humano con nivel de postgrado en ciencias organizacionales y administrativas, Revista digital Contexto Educativo. Web site: <http://contextoeducativo.com.ar/2000/11/nota-03.htm>

Varona Madrid, F. (1993): Conceptualización y supervisión de la comunicación y el compromiso organizacional, en Revista Dia-Logos de la comunicación No. 35, Lima, Felafacs.

Weinert, Ansfried B. (1985): Manual de Psicología de la Organización, Barcelona, Herder.



Lo que motiva la realización del presente libro es una observación natural de nuestra realidad educativa particular y con razón podemos hacerla extensiva a otras fronteras y países.

Uno de los obstáculos que en los ámbitos institucionales repercute sobre la calidad educativa, es sin lugar a dudas la pobre o nula gestión en ocasiones sobre el clima institucional, impidiendo la realización del fin propuesto en ellas, o al menos su legítima búsqueda.

Si la educación tiene por finalidad no sólo formar en contenidos, sino que los mismos son considerados un medio para el desarrollo de todas las capacidades integrales de los involucrados en la cultura institucional y su contexto social, se requiere un compromiso real y concreto de puesta en marcha para caminar hacia la mejora institucional continua que sea posible