

La Negociación: una práctica en la cultura de la escuela básica venezolana.

Caso: Escuela Básica “Niños Pregoneros”

Decci Plaz de Crespo deccimplaz@gmail.com

1. [Introducción](#)
2. [El problema de investigación](#)
3. [Objetivos de la investigación. Justificación del estudio](#)
4. [Marco contextual](#)
5. [Bases Teóricas](#)
6. [Teorías Organizacionales sobre la Acción y el Aprendizaje Humano](#)
7. [Bases Conceptuales. La Negociación como una Práctica de Gestión](#)
8. [Marco metodológico](#)
9. [Técnicas e instrumentos básicos de investigación](#)
10. [Conclusiones](#)
11. [Referencias](#)

INTRODUCCIÓN

Los avances del mundo empresarial y los esclarecimientos generados por los enfoques gerenciales, se han filtrado en los distintos campos de la actividad humana incluyendo el de la educación, en el cual se encuentran presentes ineludiblemente, funciones como planificación, toma de decisiones, trabajo en grupo, liderazgo y procesos de gestión y negociación, todos ellos conducentes a la utilización racional de los recursos los cuales viabilizan la solución de problemas y la satisfacción de necesidades y expectativas institucionales.

Por eso a nivel de agrupaciones empresariales y sus prácticas de trabajo, la promoción de alianzas, acuerdos, negociaciones, son actividades fundamentales para integrar los roles en el sector público, el privado y también el sector civil (comunidades e instituciones de la sociedad organizada), con el fin de propiciar por un lado, el desarrollo sustentable en término de sus fines, metas y objetivos, y por el otro, promover y fortalecer la calidad de vida de los miembros que la integran.

En esta misma dirección, el hecho educativo también implica la conjugación de una serie de factores organizativos asociados al propósito didáctico que se desarrolla en un centro formativo considerado como unidad por tanto, significa acercarse a las organizaciones escolares y a su realidad, trascender los espacios del aula e ir más allá de los límites físicos de las mismas; generar una visión más amplia, holista e integradora donde confluyan actuaciones coordinadas, en atención a necesidades y propósitos comunes orientados por la misión de las instituciones escolares y logradas a través del trabajo y la acción compartida de los actores institucionales.

En la realidad actual, los centros escolares, están sujetos a las presiones y requerimientos de calidad asociados a su misión; en consecuencia, cumplir con sus objetivos al responder a tales demandas, es, precisamente, un propósito inexcusable para las instituciones escolares que desean responder efectivamente a la tarea de formar ciudadanos, que la sociedad y el Estado, históricamente, les han asignado.

Nuevas explicaciones desde los paradigmas emergentes, que hoy orientan los procesos administrativos y pedagógicos en la escuela venezolana permiten derivar lineamientos teóricos y metodológicos, que garanticen la sobrevivencia de las mismas a partir del desarrollo en sus actores de capacidades para integrarse al entorno, adaptarse a sus dinámicas, seleccionar las estrategias pertinentes para lograr sus propósitos o fines; reconocer sus fortalezas, generar y administrar racionalmente los recursos para superar las carencias o debilidades institucionales y optimizar las existentes.

Las ideas expuestas, conducen a afirmar que todas las organizaciones y fundamentalmente las escolares, deben comprenderse como una tarea y un desafío trascendental para la sociedad; sin embargo, para cumplir con esta misión, es necesario que desde su(s) nivel(es) de mayor responsabilidad, se planifique la búsqueda de alternativas para abrir la participación de la escuela y gerenciar proactivamente su relación con el entorno, al explorar oportunidades y ejecutar decisiones que permitan aprovechar al máximo los recursos intra y extra institucionales, con el fin de incrementar cada vez más su calidad para sí y para quienes le rodean. En este orden de ideas, la comunicación, la motivación y la coordinación de recursos son considerados (entre otros) procesos gerenciales que, en la práctica se ejecutan a manera de convenios, pactos o negociaciones como una forma óptima de establecer acuerdos y crear consensos.

En la actualidad, los nuevos desafíos que enfrenta la educación en general y las instituciones educativas en particular, están referidas a la gestión democrática para lograr una **Educación de Calidad para Todos**. El primer requisito para abordar correctamente la calidad en la educación, tiene que ver con la construcción

y difusión del conocimiento socialmente válido y culturalmente relevante para la ciudadanía así como la capacidad propia del sistema para alcanzar fines y objetivos políticos, económicos y culturales de la sociedad.

En torno al tema de una **Educación de Calidad para todos**, Sander (1995) señala que también es posible valorar la calidad de la educación en términos individuales y colectivos. La individual, define la contribución de la educación al desarrollo de la libertad subjetiva y del interés personal; la calidad colectiva mide la contribución de la misma a la promoción de la equidad social y del bien común.

Educación de Calidad para Todos como concepto, define el consenso político-pedagógico de alcance internacional más importante adoptado por los gobiernos para el nuevo milenio. Este compromiso con la universalización de una Educación Básica de Calidad, fue reasumido en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en Marzo de 1990 bajo el auspicio de UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial, convirtiéndose en el tema central de programas y proyectos. En el ámbito político y educativo del Sistema Interamericano, el ideal de educación de calidad debe reflejarse en todos los niveles de enseñanza, especialmente en el nivel de Educación Básica y en la democratización de la gestión educativa, para lo cual integran el Plan de Acción adoptado por Jefes de Estado y de Gobierno, incluida Venezuela, en la Cumbre de las Américas en 1994. En el Foro Mundial de Dakar (2000), confluyeron en la Declaración de Educación para Todos (EPT) para el año 2015 y algunos de los acuerdos suscritos en el marco de esos encuentros son:

1. Universalidad y equidad de la Educación.
2. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia a los niños más desfavorecidos y vulnerables.
3. Expandir en un 50% la alfabetización de adultos.
4. Educación gratuita y obligatoria de calidad.
5. Mejorar la calidad educativa especialmente en lo referente a lecto-escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. (Fundación Escuela de Gerencia Social, 2003)

En estas experiencias internacionales, se ha estado planteando examinar la eficacia en la gestión educativa, y se maneja la presunción de que es una de las variables que explican la calidad de la educación en sí misma, definida a la luz de las transformaciones que orientan al bienestar de la vida humana; más aún, los cambios que se impulsan actualmente a nivel mundial, sugieren organizar con racionalidad y pertinencia los procesos educativos, para que puedan contribuir efectivamente a lograr la utilización progresiva de redes interactivas de comunicación y cooperación, a partir de la utilización de prácticas organizativas y gerenciales que faciliten la participación colectiva y la búsqueda del bien común. (Sander, ob cit).

Alcanzar el objetivo que implica el concepto de **Educación de Calidad para Todos**, requiere desarrollar un ambiente cualitativo de trabajo en las organizaciones educativas, mediante la institucionalización de prácticas capaces de promover la solidaridad y la participación colectiva tanto al interior de las propias instituciones como de la comunidad local o entorno de la escuela, para ello es necesario impulsar una adecuada gerencia de los procesos educativos y, a este respecto “se reconoce que los sistemas educativos en nuestros países latinoamericanos no tienen las capacidades gerenciales suficientes para desarrollar una gestión que los conduzcan hacia las metas de mejorar la calidad y la equidad de la oferta educativa de sus países” (Cassasus, UNESCO, 1991).

A la luz de estos planteamientos, la escuela como célula fundamental del Sistema Educativo y más aún, como empresa responsable de la formación integral del ciudadano – educación y ciudadanía son un binomio inseparable – está llamada a vislumbrar los problemas sociales como una oportunidad de integración a la comunidad utilizando para ello adecuados mecanismos de gestión.

Esta perspectiva de la responsabilidad gerencial en la escuela se convierte en una visión que refuerza y estimula el compromiso de todos sus miembros en mejorar la calidad del servicio educativo, al consustanciar la gerencia con las necesidades institucionales; lo cual incrementa los espacios de comunicación, relaciones, participación e involucramiento en beneficio de todos como la vía más expedita para responder a su misión histórica en los tiempos que corren.

Estas consideraciones conducen el abordaje a un nivel más concreto, del tema de la gerencia educativa en general y de la negociación como una práctica gerencial al asumir que gerenciar es la capacidad para influir y obtener ayuda, facilitar la coordinación necesaria en función de los objetivos. En palabras de Guédez (2001) “es tomar ideas, intuiciones, iniciativas, sentimientos y convertirlos en propósitos, para luego aplicar una serie de recursos y administrarlos a través de determinadas acciones organizacionales; es también favorecer la traducción de esos propósitos en bienes, servicios o conocimientos” (p.29.)

En el contexto de las instituciones escolares, la negociación, como una práctica gerencial está asociada a determinadas competencias relevantes en la definición del éxito de las personas y de los colectivos

(Fisher y Ury, 1991). Para estos autores, la negociación se incorpora hoy dentro de los procesos de gestión humana como parte de una visión que busca identificar, seleccionar y desarrollar conocimientos, destrezas y estrategias requeridas para acelerar los desempeños y también ampliar favorablemente la gestión escolar, constituyéndose en un medio más que un fin.

En atención a lo expuesto, esta investigación permitió mostrar el proceso negociador a través de una experiencia de gestión escolar catalogada como exitosa, la cual nació como una obra de carácter social hace más de 30 años desde la visión de un fundador comprometido con el bienestar colectivo y conquistó su permanencia en el tiempo a través de acuerdos, apoyos concretos y tangibles, alianzas; logrando la cooperación de personas e instituciones en aras de un bien común, acciones todas que se revelan como “señas de identidad” propias de procesos de negociación (Costa García, 2004) lo que le confirió rasgos particulares muy propios y, hoy en su devenir, convertida en una escuela básica, urbana, de primera y segunda etapa, pareciera mantener elementos propios de su origen.

Por ello, la curiosidad indagatoria del investigador, surgió desde la propia experiencia, al tener una vinculación laboral con esta institución, conocerla cercanamente, y vivenciar cómo en ésta, colectivamente, se determinaban sus carencias o debilidades, los recursos disponibles, se establecían prioridades e implementaban alternativas negociadas con la comunidad local para lograr sus objetivos, optimizar la calidad y la eficiencia del servicio educativo ofrecido, logrando así consecuentemente, convertirse en una institución referencial y reconocida tanto en la comunidad circundante como en la ciudad a la cual geográficamente pertenece.

Desde esta visión de la escuela bajo estudio, el foco de la indagación, se orientó por una parte, hacia el análisis de la negociación como una práctica de la gerencia escolar, en la búsqueda de descubrir si ésta se utiliza de manera reflexiva; indagar sobre la conciencia de su valor como un elemento dentro de la cultura de esa escuela, la evolución de dicha práctica desde sus inicios y el uso actual de esta competencia que, históricamente, le ha permitido gestionar su acción pedagógica con altos niveles de desempeño; y a partir de esos resultados, visualizar posibilidades y alternativas para mantener y superar su propio estándar de calidad.

Por otra parte, se persiguió realizar una contribución desde la evidencia empírica, la cual permitirá ampliar el conocimiento en relación a estrategias de negociación que apoyen la práctica gerencial de las escuelas, principalmente cuando en la actualidad está planteado como uno de los componentes que definen el Programa de la Educación Básica del Proyecto Educativo Nacional. (M.E.N. 1999)

Entre las bases referenciales, que sirvieron de soporte para incursionar en esta dimensión de las organizaciones escolares, se encuentran las teorías gerenciales, organizacionales, psicosociales y educativas. A estos efectos es fundamental citar:

1. La Teoría de Acción de Argyris y Schön (1974; 78; 89), Argyris, Putnam y Mc Lain (1987) quienes desarrollaron un modelo orientado a la comprensión y cambio en las organizaciones y cuyos elementos centrales de investigación son: la relación entre la teoría y la práctica; pensamiento y acción, las teorías explícita y en uso del ser humano, y los modelos que facilitan u obstaculizan los aprendizajes. Para Argyris y Schön, toda conducta humana deliberada promueve un conocimiento útil para la acción, porque “es el conocimiento que la gente usa para crear el mundo” (p.17)

2. Los aportes de Habermas (1989) y su Teoría de la Acción Comunicativa. Para este autor es fundamental la idea de la intersubjetividad lingüística de la acción social. Al respecto señala que: “la forma de vida de los seres humanos se distingue por una intersubjetividad fundamentada en las estructuras lingüísticas; por consiguiente, la consecución de un entendimiento lingüístico entre sujetos constituye un requisito fundamental, el más fundamental incluso, para la reproducción de la vida social” (p.172)

Igualmente Habermas sostiene que la comunicación entre uno o más actores sólo es posible a través de la búsqueda de consensos (acuerdos, alianzas, apoyos) para llegar a entendimientos mutuos a partir de la legitimidad de los intereses del otro, y el trasfondo sobre el cual se desarrolla esta interacción implica el uso de habilidades individuales, capacidades intuitivas para enfrentar una situación y también de prácticas arraigadas socialmente donde cobra particular relevancia el concepto de racionalidad comunicativa.

3. El marco de referencia, incluye a la par, las orientaciones conceptuales de autores como Costa García (2004), Decaro (2000), Fisher y Ury (1991) y otros, quienes acuerdan en concebir la negociación como una competencia humana y un proceso inseparable del mundo de las relaciones, destacando como elemento común en todas las definiciones el acto comunicativo. En este sentido, la comunicación aporta el contexto lingüístico-social en el que se hace posible la construcción y el consenso de las reglas de trato.

Costa García (ob cit) es enfática al señalar que, independientemente del objeto de la negociación y del sector o ámbito en el que ésta se inscriba, todos los procesos negociadores suponen una comunicación entre dos o más interlocutores que dialogan para conocerse y así poder avanzar conjuntamente hacia soluciones y acuerdos. La negociación es, en sí misma de naturaleza comunicativa (p. 41,42)

Al usar como criterio de análisis de las acciones negociadoras al lenguaje, Echeverría (1994) aporta su concepción del hombre como un ser lingüístico que se construye y reconstruye en su interrelación con el otro y considera el análisis de los eventos lingüísticos, hasta llegar a las conversaciones como orientadoras de la acción humana y núcleo de la actividad negociadora, haciendo énfasis en las mismas y su tipología de: a) juicios personales, b) para coordinar acciones c) para posibles acciones d) para posibles conversaciones, las cuales guardan correspondencia con los Modelos I y II planteados por Argyris y Schön (1978). Igualmente Tusón (1997), concibe la conversación como una actividad típicamente humana, que debe entenderse como “una práctica social a través de la cual se expresan y se hacen posibles otras prácticas, además, es la base para el trabajo cooperativo” (p.11)

Además de la utilidad teórica en torno al creciente interés que en los últimos decenios ha suscitado el estudio de los usos lingüísticos en la cotidianidad, la presente investigación, en el contexto académico-institucional se inscribe, en la línea “Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos”, de la Universidad Simón Rodríguez y más específicamente en el Proyecto “La Universidad Va a La Escuela”, (LUVE) trascendente para la generación de teoría educativa construida y validada en la propia realidad educativa venezolana la cual pretende, a partir de la experiencia empírica, brindar aportes teóricos a las explicaciones e interpretaciones que la Universidad a través de este proyecto, ofrece a la Educación Venezolana.

El proyecto LA UNIVERSIDAD VA A LA ESCUELA, (LUVE), concebido como una acción interinstitucional, el cual, incorpora a la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y la Universidad del Zulia (LUZ), consiste en el “diseño y aplicación empírica de una tecnología social de mediación en un conjunto de escuelas oficiales venezolanas, con el propósito de desarrollar en ellas una cultura organizacional con un grado de autonomía que conduzca a la elevación de la calidad de los procesos educativos, su efectividad y pertinencia y, formular consecuentemente, generalizaciones y teorizaciones sobre los procesos de cambio en la educación venezolana. (LUVE, 1997) y que a la fecha, presenta resultados “ en un orden que avanza desde los que benefician directamente a la escuela, hasta los que generan consecuencias generales para el sistema educativo y la sociedad y con resultados tangibles que representan construcciones teóricas o tecnológicas”. (Picón M,G., Fernández de C.,M.,Magro, M., Inciarte, A. 2005. p.131).

En este sentido, el tema explorado se inserta en este proyecto, desde múltiples dimensiones:

En primer lugar, la actividad académica de indagación se incorpora al compromiso de la Universidad en tanto que “mediante la investigación, impulsa la búsqueda de avances teóricos y tecnológicos aplicables a la realidad educativa y social venezolana (p.24)”....”....para contribuir al mejoramiento de los demás niveles del sistema educativo, y entre éstos, en primer lugar, el de la Educación Básica, considerada como el nivel fundamental de la educación formal (p.21)”

En segundo término, presenta implicaciones teórico prácticas, generadas del estudio de una institución educativa, al centrar la labor de análisis en sus procesos internos, en este caso la gestión escolar, partiendo de la premisa de que dichas organizaciones, pueden ser objeto y sujeto de sus propios cambios y aprendizajes, elevando sus capacidades institucionales, y fortaleciendo la escuela a la luz de la misión que la misma sociedad venezolana le ha asignado.

En tercer lugar desde los ámbitos que aborda el Proyecto LUVE: a) curricular-instruccional b) organizacional y c) comunitario, la investigación se vinculó a éste último, al considerar la realidad institucional, las relaciones entre la escuela y los contextos externos, todo lo cual, ante las condiciones históricas actuales con un panorama de reforma educativa uno de cuyos puntales lo constituye el fortalecimiento de la gerencia educativa, estamos aportando la inquietud por participar en la búsqueda de opciones de sustentabilidad a través de la gestión escolar con el fin de incrementar la eficiencia y calidad del servicio educativo.

Finalmente, se considera que el esfuerzo metodológico contribuirá a profundizar la comprensión del comportamiento de la escuela venezolana, de allí que se constituye en un aporte al macro proyecto de investigación de la línea “Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos” el cual busca desde el espacio universitario, no solo identificar problemas nucleares en el ámbito educativo nacional, sino también de manera fundamental, contribuir a la solución de los mismos desde la investigación creadora y la innovación práctica.

El problema de investigación.

El tema de la gestión en la Escuela Básica viene cobrando tal relevancia que, hacia el inicio de la década de los noventa, en la transición hacia la democratización de los países de América Latina, surge una demanda de cambios en las políticas educativas buscando caminos para producir cambios profundos en la gestión tanto del sistema educativo en general como de las instituciones escolares en particular.

En Venezuela, la actual administración de poder pretende, a duras penas, llevar a cabo reformas estructurales que impactan todos los ámbitos de la vida del Estado; en esta dirección, el área educativa se convierte en centro preferente de atención y núcleo de reformas. A este respecto cabe señalar que lo largo de la historia educativa venezolana, siempre ha estado presente la preocupación por el estudio (en búsqueda de mejoras), de los distintos aspectos que impactan al sistema. En los años cincuenta y sesenta, interesaron temas como el crecimiento de la matrícula, la masificación por ejemplo, más tarde, la preocupación por el desarrollo cuantitativo cedió espacio al interés por la calidad, los resultados y procesos asociados para lograrlo. En este nuevo escenario, el tema de la gestión se ha convertido en un dominio crucial.

A tono con lo planteado, se citan algunos documentos clave producto de los mas calificados eventos nacionales e internacionales, los cuales dan cuenta del interés de los gobiernos con relación al tema planteado y cuyos objetivos y en eso coinciden esos acuerdos, indagan sobre los distintos aspectos que inciden en la mejora de la calidad y alcance de la equidad en la oferta educativa, lo cual incluye la gestión del proceso educativo, todos suscritos por Venezuela. (Cuadro 1.)

1. *La Comisión Presidencial para la Reforma del Estado.* (1984). COPRE. Este documento dentro de los nudos críticos que destaca, señala en una primera línea que la educación no se corresponde con las demandas sociales, aborda la insuficiencia de recursos financieros para la misma y también el aislamiento de las instituciones educativas respecto a su entorno; dentro de las acciones estratégicas que sugiere se inserta “el impulso de procesos de desarrollo de las capacidades autónomas de gestión de las instituciones educativas”.¹

2. *Conferencia Mundial de Educación para Todos.* Jomtien, Tailandia. (1990). Es la primera declaración mundial en la cual se establece el compromiso de incorporar el 100% de la humanidad en el proceso educativo ante la limitación de los esfuerzos realizados por los países para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Las mismas comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, aritmética, resolución de problemas, expresión oral) como los contenidos básicos mismos de este proceso (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridas para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad y mejoren su calidad de vida.

3. *V Conferencia Iberoamericana de Educación.* (1995). Primera Cumbre de Jefes de Estado donde la educación fue el tema principal. Se plantearon reformas profundas en la educación básica y secundaria para poder consolidar las democracias y avanzar hacia el desarrollo y la inserción de los países en el mundo globalizado; es en este evento donde se establece el concepto: Educación de Calidad con Equidad.

4. *Consejo Nacional de Educación.* (1997-98). Adscrito en sus inicios al Ministerio de Educación por intermedio de la Asamblea Nacional de Educación, se orientó a precisar las políticas educativas para la reforma en las áreas de preescolar, básica y diversificada y de allí emergió el documento Compromiso Educativo Nacional. Calidad para Todos. En el mismo, se plantean entre otros objetivos, mantener y ampliar el acceso y permanencia en la educación para mayor cantidad de venezolanos, atender a la población que no pueda insertarse o proseguir en el sistema, mejorar la calidad de educación que se imparte. Para ello una de sus propuestas sugiere, relanzar la oferta del Estado y los particulares y desarrollar una red de instituciones para capacitar y educar a jóvenes entre 10 y 24 años.

5. *Proyecto Educativo Nacional (PEN).* (1999). Es el documento guía de la actual gestión de gobierno en materia educativa; se presenta como un derivado del documento del Consejo Nacional de Educación enriquecido y redimensionado a tono con la realidad presente vista desde los actuales gobernantes. Plantea una revisión, desmontaje del estado existente y refundación del país; propone un tipo de sociedad humanista, centrada en la igualdad y justicia social a partir de la cooperación ciudadana. Enfatiza, o más bien, retoma la noción del vínculo comunitario.

6. *Foro de Dakar.* (2000). Siendo el año 2000, el horizonte, en términos de logro de las metas, de los tratados y/o programas anteriores, al presentar en este Foro Mundial los resultados de evaluación de la década, hubo necesidad de elaborar y renovar rectificaciones, ratificaciones y compromisos para el ambiente educativo a partir del conocimiento disponible y las lecciones aprendidas, por lo tanto, se aprueba una nueva Declaración y Marco de Acción que extiende el plazo hasta el año 2015.

Cuadro 1. Documentos para las reformas educativas dentro de la globalización.

1984	Comisión Presidencial para la Reforma del Estado. (COPRE).
------	--

¹ Rivero M, F. Las reformas educativas en América Latina dentro del marco de la globalización: Un análisis de la situación actual en el caso de Venezuela. Recopilación de documentos claves. Mimeo. (s/f)

	Caracas. Venezuela.
1990	Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jomtiem. Tailandia.
1995	Conferencia Iberoamericana de Educación: Educación de Calidad con Equidad. Buenos Aires. Argentina.
1997-98	Consejo Nacional de Educación. Compromiso Educativo Nacional Calidad para Todos. Caracas. Venezuela.
1999	Proyecto Educativo Nacional. (PEN). Venezuela.
2000	Foro de Dakar. (Senegal. África)

Tanto las determinaciones como las propuestas señaladas en cada uno de los precitados estudios y documentos, coinciden en el diagnóstico sobre los resultados alcanzados en la Educación Básica, el cual arroja como producto que, en términos generales, la educación que se imparte adolece de graves deficiencias, siendo menester mejorar su adecuación y calidad para ponerla al alcance de todos no sólo en nuestro país sino también allende las fronteras, adicionalmente, buscar vías para mejorar la calidad educativa al reconocer que no se tienen las capacidades ni las prácticas de gestión que los conduzcan hacia esas metas, por cuanto no existe una sistematización de instrumentos y técnicas que puedan ser aplicados en los distintos niveles del sistema educativo.

El supuesto que apoya los cambios para las mejoras educativas postula que “la acción social se da dentro de las organización y/o las comunidades y está regulada por ella; por lo tanto, distintas formas de organizar y regular la acción social, generan distintas prácticas sociales. (Santiago de Chile, 2000). En este sentido, en la visión del PEN (op cit) , se plantea que la educación solo llega a algunos espacios en el país generando una excusión social y educativa y enfatiza la necesidad de superar los déficit de la gerencia educativa a través de una cultura participativa y de gestión que incorpore no solo a padres y representantes, sino a diversos actores comunitarios en roles protagónicos de la gestión escolar, idea que no es novedosa pues viene siendo señalada en los precitados documentos.

Ahora bien, al ser consideradas tales ideas en la Teoría Explícita del Estado, se confirma que la gestión participativa en la escuela es un camino viable para alcanzar metas de desarrollo de sus habitantes, y requiere para ello acciones específicas.

A tono con las ideas precedentes, el tema de la acción gerencial y los diversos mecanismos de gestión que ella involucra para alcanzar la mejora de los procesos y lograr resultados según los planteamientos precedentes, permite colocar a la negociación escolar como una de esas prácticas sociales que, ante los roles asignados a la escuela, demanda la necesidad de exhibir nuevas actitudes y desarrollar competencias para ampliar capacidades técnicas, administrativas y lingüísticas como una manera de:

- Construir relaciones entre los actores de la comunidad² que permitan acuerdos, alianzas, consensos.
- Buscar la apertura a los sectores tradicionalmente llamados extraescolares.
- Establecer formas de acercamiento intra e inter institucionales.
- Realizar transacciones productivas y constructivas con “el otro”.
- Proyectarse hacia las instituciones locales, como una manera efectiva para encontrar respuestas a las necesidades y lograr objetivos.
- Cultivar la cultura de la participación ciudadana y la solidaridad social
- Realizar proyectos y manejar situaciones.
- Soñar planes y enriquecerse humanamente.

Se considera legítimo a los fines de esta investigación, asumir la noción de práctica señalada por Piñango (1987), quien la entiende como la actuación de una persona, grupo u organización cuyo propósito

² “El término comunidad adquiere una connotación amplia, pues no se circunscribe solo a la “Comunidad Educativa” sino al ambiente general que rodea a la escuela con el cual deberá integrarse; es poner a la escuela al servicio de la comunidad buscando la interrelación con otras instituciones existentes, con la finalidad de contribuir al desarrollo y cambio social requerido en el conglomerado social al que sirve.” (Vital, 1991)

es obtener determinados resultados, y, en el caso del sistema educativo indica procesos tales como: identificar opciones, programar, resolver, tomar decisiones, seleccionar, evaluar, generar y procesar informaciones, es decir, acciones en niveles y ámbitos variados y que, a los efectos de esta investigación constituyen su Teoría en Uso.

Dentro de este marco, ante el compromiso de lograr la equidad y la justicia social que se plantea por mandato constitucional y acuerdos internacionales como una manera de alcanzar avances en términos de calidad del sistema educativo de nuestro país, surge la necesidad de indagar sobre el tema de la negociación como una alternativa para mejorar la gestión escolar lo cual involucra las relaciones de la escuela con la comunidad. En este sentido, la investigación pretende describir la negociación como acción y como proceso, como una forma específica de interacción social escuela-comunidad con la intención de alcanzar entendimientos y lograr acuerdos a favor del proceso educativo. Ello supone el estudio de la práctica negociadora en términos de los procesos llevados a cabo por las instituciones con la intención de responder a las demandas y encontrar respuestas apropiadas en la vía de una educación de calidad.

En este contexto, con el fin de lograr respuestas a la inquietud investigativa y obtener evidencias de este proceso en el campo de las situaciones reales y, a manera de evidencia empírica, se indaga en una experiencia institucional en la cual se ejemplifica una gestión negociadora promotora de la participación comprometida de toda la comunidad donde se muestra el modo en que la escuela considera las demandas, exigencias y problemas de su entorno, creando posibilidades de organización para construir espacios de autogestión y participación colectiva dentro de ella.

Se trató de una iniciativa particular destinada a incluir y dar la oportunidad de gozar del derecho a la educación, a una población desfavorecida, vulnerable y en riesgo, generando prácticas negociadoras. Una obra educativa que como proyecto social comenzó en el año 1963 como un acto de amor al prójimo y bienestar colectivo y cuyo valor central lo constituyó la promoción de la hoy llamada Equidad y Justicia social. La misma, trascendió en el tiempo y se mantiene a través de acuerdos, alianzas y apoyos concretos de personas e instituciones todas logradas a través de un proceso de negociación.

Es por ello que en línea con estos planteamientos, el foco de esta investigación se centró en las prácticas negociadoras, desarrolladas por el fundador desde los inicios del proyecto educativo, para buscar y encontrar apoyos y colaboraciones a favor de su crecimiento y permanencia en el tiempo hasta lograr ser asumida, como escuela oficial del Ministerio de Educación; razones por las cuales se aspira conocer si las acciones llevadas a cabo por el fundador, con la comunidad local y regional desde sus orígenes, han continuado hasta el presente, y muestran a lo largo de la vida institucional, logros tangibles e intangibles y si las mismas son visualizadas como exitosas por la colectividad a la cual sirve.

Se hizo necesario indagar las estrategias particulares de negociación que se han establecido en su relación y vínculos con el entorno humano, social y geográfico y, luego con todas aquellas otras instancias e instituciones que, desde su óptica, se constituyeron en recursos de apoyo para resolver sus necesidades más perentorias y generar los cambios que esperaban.

A partir de las consideraciones precedentes y con la intención de generar aportes que resulten significativos al tema en estudio relacionados con el contexto educativo, surgieron las siguientes interrogantes:

¿Cuál es la Teoría de Acción que subyace a un proceso negociador en el ámbito escolar?

¿Cuáles patrones conductuales relacionados con prácticas de negociación se pueden inferir del análisis de las teorías implícitas en las escuelas?

¿Cuáles son las características del estilo comunicacional predominante en los procesos de negociación en las escuelas que le permitan alcanzar logros?

¿Cuáles son los significados que los docentes asignan a la práctica de la negociadora en sus contextos educativos?

Objetivo General de la Investigación.

Develar el estilo negociador como práctica en la gestión de una escuela básica urbana, y sus implicaciones como principio rector de la gerencia escolar para el logro de los propósitos educativos.

Objetivos Específicos.

1. Identificar los principios, estrategias y supuestos de acción que orienta la Teoría en Uso de los procesos negociadores en la escuela.
2. Caracterizar el estilo comunicacional presente en la gestión negociadora como modo de actuar en la cultura de la escuela.
3. Interpretar los significados que los actores de la escuela asignan a la negociación como práctica en la cultura escolar.

Justificación del estudio.

El incremento en las expectativas de la calidad de vida y de las actividades humanas que contribuyen con este bienestar, requiere nuevas formas de subsistencia en todos los sistemas organizacionales. Ello, obliga a comportarse de manera distinta: nuevas expectativas, incorporar valores, costumbres, los ritos se transforman, las necesidades se incrementan, la demanda de requerimientos supera la oferta de recursos, por tanto las estrategias para la satisfacción de tales necesidades, se modifican y evolucionan.

Consecuencialmente, en las sociedades democráticas las características imperantes en las estructuras mundiales impactan todos los órdenes de la vida social, humano, económico, religioso y pareciera generar situaciones de mayor compromiso lo cual a su vez influye en sus estructuras internas y en las culturas de relación, de solución, de comunicación y de respuestas. Bajo esa premisa, se asume que los acuerdos, las convenciones, los compromisos, el apoyo mutuo, son una vía para encontrar opciones bajo el carácter de soluciones compartidas, por lo tanto, nuestras sociedades necesitan ser educadas para la negociación, en consecuencia, la escuela, también está llamada a educar en y para la negociación.

En razón de estos antecedentes, se considera que una investigación en esta línea, cobra relevancia por cuanto tiene que ver con la posibilidad creadora de incursionar en un campo poco explorado en el ámbito educativo a juzgar por los resultados obtenidos en la revisión bibliográfica.

Ello abre grandes posibilidades a distintas perspectivas para nutrir el tema y, desde el punto de vista del enfoque interpretativo, persigue la producción de conocimiento útil y relevante para el proceso de generación de datos que puedan nutrir, como parte de los aportes del Proyecto LUVE, la teoría educativa venezolana desde la evidencia empírica.

Desde el punto de vista de las implicaciones teóricas, cabe señalar que, prestar atención a las dimensiones culturales y sus elementos actuantes, abre vías para una mayor comprensión de los centros educativos y sus peculiaridades. De un lado, merece destacar el papel que juega el proceso de gestión escolar, en la construcción e interpretación de las complejas realidades organizativas y del otro, la importancia que adquieren prácticas más específicas como la negociación puesta en juego como una estrategia organizacional que le permite a las instituciones, cubrir las necesidades y demandas surgidas en su quehacer cotidiano y cuya satisfacción coadyuva al logro de la misión.

Es la intención de este trabajo agregar valor investigativo, el cual resulte relevante, al hecho cierto y presente de la cultura y sus elementos en las organizaciones educativas, las cuales integran en sí mismas la dinámica de los procesos humanos y como conjunto impulsa “el leán de vie” o impulso vital de sobrevivencia, actualización de potencialidades, desarrollo integral o parálisis “segura” en una institución.

La idea de presentar otra visión, enfoque u otra experiencia, se inserta en la vía, de la complementariedad como una oportunidad de sumar las experiencias sobre innovación, estilos, prácticas, singularidades dentro de lo común, el enriquecimiento del conocimiento apoyado en el arsenal de información precedente y con otros estudios sobre el tema, enriquecerá la comprensión de la escuela en la permanente búsqueda de respuestas al hecho educativo, objetivo fundamental del Proyecto LA UNIVERSIDAD VA A LA ESCUELA de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y las instituciones que le acompañan en este quehacer.

Marco contextual.

La educación es una realidad histórico-social y, como tal, traduce todo un conjunto de expectativas que llevan implícita o explícitamente, significados ideológicos. Estos, a su vez, se encarnan en los grupos sociales configurativos de un determinado momento y lugar. Esta perspectiva indica que la misma se formula y concilia en atención a un horizonte teleológico, por tanto, si el futuro esperado se conquista a través de la acción organizada de los hombres, se requiere definir el compromiso de todo ese esfuerzo para instrumentar la educación a favor de un nuevo orden social.

El tema, como problema educativo, se analiza desde una perspectiva sociohistórica del estudio de la acción social y se relaciona con el nacimiento de manera informal de una organización, el “Club de Niños Limpiabotas y Pregoneros”, el cual guiado por la idea (o misión) de justicia social, promovió la atención educativa integral a niños trabajadores y excluidos del proceso educativo institucionalizado. Para ello logró el apoyo e involucramiento de todos los sectores que hacían vida en esa comunidad y, a través de gestiones negociadoras fue ganando espacios, posicionándose y fortaleciéndose en una localidad hasta consolidarse como una institución educativa formal, la “Escuela Básica Niños Pregoneros”, que trascendió en el tiempo asegurando su permanencia.

En un horizonte temporal, aquel proyecto que logró hacerse realidad, resulta análogo a las actuales misiones educativas – Robinson I-II y Ribas- creadas y asistidas por el Gobierno Nacional, en su propósito de “universalizar el derecho a la educación luchando contra la exclusión como una estrategia en su empeño de lograr que los venezolanos cuenten con una educación de calidad para todos. MED (2004:11)

En el devenir histórico de la obra social referida y en el comportamiento de sus actores, se hace presente un conjunto de valores explícitos en la normativa que orienta la actual reforma educativa del estado venezolano, razón por la cual se ubica a “Niños Pregoneros” como contexto empírico de la presente investigación.

Ahora bien, la escuela es una organización que tiene planteados muchos objetivos por alcanzar y de naturaleza variada, inscritas todas en el marco de conseguir una educación de calidad. Pocas instituciones deben dar respuestas a tantos requerimientos y expectativas; de ella se espera casi todo: instrucción, desarrollo de habilidades de todo tipo, valores, interiorizar normas, fomentar un conjunto de actitudes, que se administre, autoevalúe, se integre, de respuesta a la diversidad; pocos establecimientos tienen planteados tantos y tan diversos propósitos. Antúñez, (1998:.22)

En este sentido, la multitud de demandas a la misma, le exige un conjunto de actuaciones y formas de interacción que se diversifican en diversos ámbitos: curricular, administrativo, de gobierno escolar, de los servicios y con distintas instancias y niveles. Siendo la educación un puntal fundamental para nuestra sociedad por el rol que juega en el desarrollo humano y social, “no obstante su función es afectada por una gama de problemas de naturaleza instruccional, gerencial y del entorno” Torrealba, (2006). Todo ello propone un reto al aprendizaje de las personas y las organizaciones por cuanto la dinámica de necesidades-logros, plantea la exigencia de desarrollarse en un marco de libertad, apertura e interiorización del sentido de colectividad, siendo fundamental encontrar las estrategias adecuadas para lograr la organización e incorporación de la comunidad, como un acto de responsabilidad, al hecho educativo.

A partir de las ideas precedentes, en épocas de cambio y transformación como la actual, se requiere la unión de todas las mentes, voluntades, ópticas y recursos para producir la prosperidad y bienestar que la educación, entendida como un proceso permanente está llamado a generar, trascendiendo los muros escolares, entrando en contacto con sus comunidades y respondiendo así a las exigencias de construcción de una nueva sociedad.

Desde esta perspectiva se exponen los contenidos que conforman el orden del presente capítulo. En primer lugar una Teoría de la Acción Humana de Argyris y Schön la cual se asume como teoría base y se complementa con los postulados de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas; otro apoyo teórico lo constituye el tema referente a las conversaciones de Echeverría todo ello en el marco de la vinculación humana escuela-entorno. Adicionalmente, se analiza elementos de la gestión escolar, específicamente lo relacionado con los procesos negociadores en la escuela y su potencial vinculación con la reforma educativa que, en la actualidad, propugna la filosofía política del Estado Venezolano. Finalmente, se incluyen algunos estudios relacionados con los procesos de negociación en otros ámbitos de gestión.

BASES TEÓRICAS

Con relación a las bases conceptuales para apoyar el estudio, se presenta en primer lugar la Teoría de la Acción de Argyris y Schön y la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas. A continuación, se incluyen los elementos conceptuales que vinculan las relaciones entre práctica social, lenguaje y los postulados de la negociación, planteadas como proceso lingüístico en la cual se sustenta esta práctica.

Teorías Organizacionales sobre la Acción y el Aprendizaje Humano.

La Teoría de Acción de Argyris y Schön.

Argyris y Schön (1978;1989,1993,1999), han estudiado de manera sistemática la relación pensamiento-acción, desarrollando una teoría sobre la acción humana y, más tarde con la colaboración de otros estudiosos, Putnam y Mc Lain, (1987), comprometidos también con el estudio de la vida en las organizaciones, proponen un modelo que busca comprender y explicar la acción humana en relación con los aprendizajes y con ello, promover un conocimiento útil porque “el conocimiento para la acción no solo es relevante para el mundo de la práctica; es el conocimiento que la gente usa para crear el mundo”. (p.17)

La Teoría de Acción, sustenta el postulado de que toda conducta humana deliberada, se apoya en constructos mentales, en esquemas cognoscitivos, a partir de los cuales el hombre diseña sus acciones, las ejecuta y evalúa en atención a las consecuencias; si estas responden a sus intenciones las acoge e incorpora a su repertorio; de lo contrario, trata de modificarlas. También la constituyen un conjunto de componentes interrelacionados entre los que se destacan: los valores o principios rectores, normas, estrategias de acción y supuestos los cuales configuran el sistema cognitivo de referencia o modelo del mundo, esto le permite al hombre:

- a) Percibir e interpretar la situación en la cual se encuentra.
- b) Establecer objetivos y metas para su conducta.
- c) Desarrollar acciones para:
Alcanzar objetivos y metas previstas.

Corregir desviaciones de las acciones.

Responder a los cambios del entorno.

Cada uno de los componentes de la teoría, se concibe de la siguiente manera:

Los valores o variables rectoras están conformadas por las elaboraciones más abstractas que el individuo utiliza como marco de referencia o ideología y dirigen su comportamiento; es hacia su satisfacción, que se dirigen las acciones humanas.

Supuestos: son las premisas, presunciones o condiciones que relacionan las variables rectoras con las estrategias de acción. Funcionan como postulados o principios y se asumen como verdades absolutas que fundamentan los comportamientos.

Estrategias de Acción: están constituidas por el conjunto de actividades o conductas específicas, en general, secuencias de movimientos, ejecutadas por los actores y/o la organización en situaciones específicas para satisfacer las variables directrices y alcanzar sus propósitos.

Normas: son consideradas como expectativas generales de carácter obligatorio para efectos del desempeño de los roles tanto personales como colectivos dentro de las organizaciones. Las mismas, por su carácter reglamentario, cumplen una función prescriptiva.

Trasladada al colectivo, la teoría de acción organizacional, también se expresa a través de valores, normas, estrategias y supuestos. Los autores de la teoría indican que los individuos integrantes de una organización, actúan de manera deliberada orientados por sus principios, valores, creencias, es decir, por su propia cultura, la cual constituye el marco de referencia que norma y controla sus actuaciones (Inciarte y Torres, 2002). En el marco de esta teoría, el pensamiento y las estrategias de las organizaciones se encuentran expresadas en la misión, objetivos, políticas, estrategias y reglamentos que orientan el comportamiento institucional.

En este contexto teórico, la escuela como organización social formal, responde en su operatividad a la dinámica de la teoría de acción, en consecuencia, posee unas variables rectoras o políticas, unos supuestos expresados en los fines de la educación y su congruencia con la misión de la escuela; la existencia de normas que organizan la puesta en práctica de las estrategias de acción empleadas para lograr dichos fines.

Ocurre sin embargo, que no siempre la relación entre el pensamiento y las acciones expresadas en comportamientos observables en los actores, se mueven en la misma dirección; al respecto, Granell (1996) coincide con esta apreciación, cuando indica que las cogniciones aunque no se observen, pueden inferirse en la práctica a través de lo que la gente dice que valora y hace en su cotidianidad; al respecto, la Teoría de Acción predijo esta posible disensión y da una respuesta identificando una Teoría Explícita y una Teoría en Uso, las cuales se constituyen en dos dimensiones de la misma teoría.

La primera corresponde al discurso sobre lo que el individuo dice; lo que éste reporta que haría en una determinada situación o, por que se comportó de cierta forma en un momento determinado; está conformada por los valores, supuestos y estrategias que según la persona, guían su conducta. Por su parte, la Teoría en Uso remite al comportamiento observable, lo que hace en situaciones concretas, y lo que se infiere de sus actuaciones.

Al respecto, la indagación sobre las significaciones de las prácticas negociadoras utilizadas por los miembros de la escuela "Niños Pregoneros" en su epistemología de la práctica diaria y, que constituyen su Teoría en Uso, tanto individual como colectiva da lugar, no sólo a problematizar el tema como campo de investigación a futuro, sino también ofrece posibilidades para actuar de manera más efectiva en la situación señalada.

Además la Teoría de Acción extiende sus implicaciones hasta permitir explicar los procesos de cambio, especialmente los intencionales, que el hombre realiza para modificar una situación; esta noción da lugar al concepto de aprendizaje organizacional el cual se define como cualquier cambio que afecte en alguna medida la teoría de acción de la organización con resultados relativamente persistentes" (Picón, 1994) y agrega el autor que "sólo con que alguno de sus componentes se modifique, se puede considerar que hay aprendizaje en la organización" (p.55). De lo anteriormente expuesto se expresa una interrogante en términos de: ¿la práctica, a lo largo del tiempo, de las estrategias negociadoras utilizadas para resolver las necesidades en la escuela, obedecieron a una conciencia reflexiva por parte de los actores escolares?.

En esta misma dirección, Argyris y Schön (1974; 1989) identificaron dos patrones generales de Teoría en Uso, los cuales están conformados por estrategias, supuestos y valores que orientan las acciones de relación y definen un estilo de actuación. Además implican una manera de comunicarse y ello, consecuentemente, genera unos resultados. A estos patrones de comportamiento los denominaron Modelo I y Modelo II de la Teoría en Uso.

Argyris y Schön (1978, 1986,1999) indican que los principios, estrategias y supuestos del Modelo I actúan como inhibidores de aprendizajes profundos. Los principios o valores que le caracterizan son: el

empeño en lograr los propósitos concebidos por el actor o agente de la organización, mantener el control de la situación, intención de ganar siempre, maximizar las ganancias, suprimir los sentimientos negativos y lograr la racionalidad a ultranza. Entre las estrategias de acción destacan el control unilateral del medio incluyendo las tareas a realizar, autoprotección y también de los demás, formulación de atribuciones y evaluaciones no fundamentadas, defensa a ultranza de los propios puntos de vista del gerente, lo cual desestimula la discusión por tanto, las opiniones y genera el resguardo del status quo.

Entre las consecuencias derivadas de esta manera de comunicarse y actuar están las reacciones defensivas tanto en los individuos como en el colectivo; libertad condicionada para la toma de decisiones; baja producción de información validada públicamente. En términos del aprendizaje organizacional, este es exiguo por cuanto la capacidad de la misma para promover cambios, ejecutar acciones y resolver situaciones, se minimiza.

El Modelo II, por su parte, utiliza como principios o valores gobernantes la utilización de información públicamente validada, decisiones libres, compromiso interno con las funciones y tareas; justicia y equidad en las decisiones. Entre las estrategias de acción, destacan conductas como el control compartido con los demás actores que participan tanto en el diseño como en la ejecución de las acciones; se discuten y validan públicamente las informaciones; las evaluaciones y atribuciones se sustentan con datos observables y se estimula el debate público de los conflictos.

Esta manera de comunicarse y actuar genera consecuencias individuales y organizacionales que se traducen en poca defensividad y mayor libertad para asumir riesgos sin temor a la descalificación ampliando las posibilidades de lograr aprendizajes profundos, sostenidos y mayor eficacia tanto personales como grupales u organizacionales.

A partir de la caracterización anterior, se busca aprovechar el conocimiento sobre los Modelos I y II y sus implicaciones en el plano de la experiencia práctica y en base a los datos aportados y las evidencias logradas en el escenario de estudio, develar las actitudes, valores rectores, las estrategias y los supuestos que orientan el modelo comunicacional predominante en las conversaciones negociadoras llevadas a cabo por los actores de la escuela y poder describir e interpretar sus configuraciones fundamentales y efectos en cuanto al resultado esperado.

La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas.

A los fines de este estudio, nos apoyamos en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas en referencia a sus consideraciones sobre el hombre, la sociedad y sus organizaciones; se pronuncia por una racionalidad que se oriente a la acción comunicativa y al diálogo que tiene lugar en la acción cotidiana como fuente fundamental para la reflexión y la transformación, en donde se relacionan la teoría y la práctica para construir un saber mediado por el entendimiento intersubjetivo de acuerdo con el contexto.

Dos aspectos fundamentales motivan la vinculación con este autor: la primera de ellas, es su interés por la praxis cotidiana que tiene lugar por el intercambio comunicativo entre grupos de individuos que realizan acciones en pro de un bien común (hablamos de la escuela y su contexto, llámese comunidad); el segundo, tiene que ver con la postura del autor quien se concentra en el lenguaje por considerarlo necesario para coordinar efectivamente la acción en un grupo social.

De esta forma, el concepto de racionalidad comunicativa se remonta a la experiencia central de la "capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla comunicativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y, merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivadas, se aseguran de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas". (Habermas, 1989. p. 27).

Cuando el autor habla de consenso, se refiere a que la acción comunicativa tiene sentido si los sujetos implicados tienen como norte y proceso la necesidad del acuerdo. Se observa entonces en el ideario de este autor, los elementos fundamentales involucrados en el foco investigativo: acciones sociales, comunicación o acción comunicativa, acuerdos.

El interés de Habermas además de epistemológico, es también ontológico ya que permite comprender cómo el hombre expresa su racionalidad a través de su participación en una comunidad – en este caso la escuela como espacio para las acciones- donde los acuerdos verbales, en términos de negociaciones, organizan la vida y los llevan a actuar en consecuencia, ello sugiere que hay una interacción centrada en una acción comunicativa regulada por normas consensuadas, conocidas y compartidas por los sujetos actuantes, cuyo significado es posible objetivar a partir del lenguaje.

En este mismo orden de ideas, el prenombrado autor, señala que en toda acción comunicativa hay un compromiso lingüístico y es allí donde se identifica un dominio de interacción que se expresa a través del lenguaje, propiamente en las conversaciones, a través de las cuales se establecen los acuerdos o consensos que conllevan a acciones específicas, porque el lenguaje no sólo dice algo sino que se hace algo a partir de él. (Habermas, 1990)

Entonces, si la acción comunicativa se realiza a través del lenguaje, toda interacción humana presume una situación a la que el autor denomina "lenguaje ideal" que comprende cuatro clases de planteamiento de donde resultan el tipo de condiciones que requiere el consenso para ser racional y verdadero; a) lo que se dice es comprensible b) el contenido de lo que se dice es verdad c) la persona que habla es digna de credibilidad (lo dicho es congruente con las intenciones de la persona que habla) y d) que los actos hablados y las acciones realizadas sean legítimas (Habermas, 1989:2).

De acuerdo a lo planteado, se asume que en la gestión de las instituciones escolares, la reconstrucción intersubjetiva se convierte en un acto comunicacional que consiste en una explicación compartida entre los diferentes actores, sobre los hechos, procesos, problemas, resultados que se presentan en los diferentes ámbitos de la vida escolar para la construcción de espacios y acciones conjuntas y comprometidas.

Por otro lado, la tesis de Habermas, se vincula a la idea del Modelo II de Argyris y Schön en cuanto sostiene que la estructura de la comunicación debe estar libre de limitaciones, creando la existencia de igual oportunidad para todos al asumir roles como hablantes; todos deben tener la misma opción para iniciar y mantener un diálogo, un discurso, a la vez que proponer, cuestionar, exponer razones, explicaciones, interpretaciones y evaluaciones. La interacción entre los actores, genera una serie de procesos psicosociales complejos y diversos que pueden ser estudiados, en este caso, "la conversación negociadora" cuyos resultados resultan altamente influenciados por el modelo de comunicación en uso.

A tono con lo antes expresado y en la perspectiva de considerar a la escuela, como una entidad constituida por personas que se relacionan e interactúan entre sí a través de la comunicación podemos señalar en términos habermasianos, que en un contexto de relaciones inter e intra institucionales el elemento más importante es el lenguaje, y para efectos del análisis posterior, se asume que toda negociación implica una relación entre dos o más actores con intereses tanto mutuos como adversos y en esa relación, posiblemente bajo situaciones ideales de habla, apoyados en postulados de validez, se intercambian información a lo largo de un espacio o lapso de tiempo, con el objeto de lograr compromisos, alianzas o acuerdos satisfactorios y consensuados para ambos.

En el contexto de esta teoría y a los efectos de la presente investigación, se considera que la práctica comunicacional de la escuela en estudio, en cuanto a los logros alcanzados, pareciera responder por un lado, a los elementos fundamentales del Modelo II de Argyris y Schön y complementarse en esa misma línea, con los postulados de la conversación ideal planteados por Habermas.

La Empresa Emergente.

En tiempos más recientes un autor dedicado, entre otros temas, a los procesos organizacionales es Rafael Echeverría quien en una de sus obras vinculada a la transformación empresarial refiere: "en los nuevos tiempos, las empresas viven una situación paradójica; se han consolidado como el principal e indiscutible motor de las transformaciones históricas; sin embargo ello no impide que sean desafiadas por el imperativo de su propia transformación por lo cual, es necesario recurrir a nuevas modalidades de gestión" (2000:91).

A la luz de tal apreciación se asume a la escuela como empresa, cuya tarea resulta trascendental para la sociedad y entre sus fines se cuenta incrementar cada vez más su calidad para sí y para su entorno; y que "en tiempos de Refundación de la República es definida como la Nueva Escuela, espacio para el quehacer de la comunidad y eje del desarrollo local" (MEyD, 2003); de lo que se desprende que, en búsqueda de su propia transformación, para las instituciones educativas, se hace recurrente la necesidad de descubrir alternativas que faciliten las acciones gestonarias para cumplir con tal mandato en una sociedad que le exige respuestas pertinentes a su misión educadora.

Otro aporte teórico del mencionado autor que resulta vinculante a la investigación tienen que ver con su concepción del lenguaje y el papel que desempeñan las conversaciones en el ámbito organizacional; en relación al primero, plantea que además de ser considerado como acción, también la describe; concibe a los seres humanos como seres lingüísticos que viven en el lenguaje, el cual recursivamente, les permite volverse sobre sí mismos, ser reflexivos, interpretarse y buscar sentido y/o razones para dar cuenta de todo lo que forma parte de su experiencia.

En este camino de indagación, descripción y significantes de las experiencias humanas en una institución educativa, se hace menester examinar sus postulados los cuales indican que "los seres humanos (actores), lenguaje y acciones son los modeladores del mundo en que viven"(p.34); dentro de este marco, una escuela es un entramado de relaciones, acciones y eventos que se constituye en y a través del lenguaje. Igualmente si se considera, de acuerdo al precitado autor, que los seres humanos nacen dotados de la posibilidad de participar activamente en su contexto vital, alterar el curso de los acontecimientos y hacer que las cosas ocurran,(p.34) la escuela puede ser un espacio de infinitas probabilidades de creación al contar con la capacidad generativa del lenguaje, vehículo de la gestión negociadora.

Echeverría (2000), coincide con Habermas al señalar que la coordinación de acciones que surgen de los acuerdos comunicativos, deben ser producto de la reflexión informada, libre y crítica a partir de una situación, carencia o necesidad; punto de partida de una negociación, es decir, se llevan a cabo una serie de movimientos o acciones con otros; se parte de la entrega de información específica en la cual se inserta la carencia o necesidad y, para llegar a un acuerdo se requiere una reflexión a partir de los argumentos que se presentan por cuanto Habermas reconoce – coincidiendo con la Teoría de Acción de Argyris y Schön - que todo individuo que se comunica tiene un conjunto de preconceptos, creencias, valores que constituyen sus teorías personales y que al ser consensuadas permiten lograr finalmente los acuerdos intersubjetivos, (Balbi, 2004, p.11), o resultados de la negociación.

Al estudiar la acción comunicativa dentro de las organizaciones – caso de estudio- se parte de la consideración que “las organizaciones son fenómenos lingüísticos: unidades construidas a partir de conversaciones específicas, que están basadas en la capacidad de los seres humanos para efectuar compromisos mutuos cuando se comunican entre sí, por lo tanto se convierten en una red estable de conversaciones”. Echeverría (1994, p.246); es en las conversaciones donde las instituciones aseguran su existencia con el entorno, estableciendo interacciones comunicativas que, en un proceso de negociación le permitan lograr sus objetivos.

Teoría Explícita del Estado Venezolano en materia de Educación y Gestión Educativa.

Toda práctica humana, responde a un contexto filosófico-político que orienta el quehacer y se apoya en una realidad histórica compleja, dinámica y multidimensional. Los proyectos educativos se apoyan en una base conceptual que lo dirige y anima a la gerencia educativa, para lo cual se vincula a una realidad de país y a un modelo de desarrollo a cuyos lineamientos o misión debe responder la gestión en esta área del escenario nacional.

La filosofía educativa del Estado Venezolano tanto en la tradición legal de un pasado reciente, Constitución Nacional de 1961, como también en la historia presente, Constitución de la República Bolivariana de 1999, expresa los lineamientos que orientan el desarrollo nacional en todos los órdenes: político, económico, social, cultural, científico y expresa la corriente político-filosófica sobre la cual se inspira.

Complementariamente, en las políticas y estrategias para el desarrollo de la educación en Venezuela y a tono con los Convenios Internacionales, el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2000-2006) promueven el establecimiento de una relación armónica y coherente entre los planes nacionales de desarrollo, con la acción y formación en las instituciones educativas. Estas, en cuanto servicio público, deben generar como bien social común, recursos humanos con un perfil tal que permita atender las necesidades y demandas comunitarias, regionales y nacionales.

De estas políticas, tres son de especial interés a los fines del proceso de creación de instituciones educativas las cuales además requieren, establecer estrategias para su funcionamiento en vías al cumplimiento de su misión:

- A. Política de Calidad.
- B. Política de Equidad
- C. Política de Pertinencia Social.

Los planteamientos precedentes, constituyen el soporte desde el punto de vista de la filosofía educativa o Teoría Explícita del Estado (leyes, decretos, reformas, lineamientos) en relación con el tema de la gestión educativa en los planteles como una vía para fortalecer el proceso educativo, no obstante, se hace necesario promover el aprendizaje de prácticas concretas – estrategias de negociación – que lleve a las instituciones escolares a abrirse a las comunidades incrementando los niveles de responsabilidad y compromiso entre ellos y la comunidad que le circunda.

Ahora bien, en paralelo a la Teoría Explícita que las máximas autoridades en materia educativa expresan en el discurso oficial el cual enfatiza en la justicia y la equidad a través de la formación integral del individuo, a nuestro modo de ver, la Teoría en Uso, describe y muestra un país en el que se palpa una crisis en todos los órdenes, acompañado de un profundo deterioro en las condiciones de vida del pueblo venezolano lo cual se constituye en una limitante al acceso a la educación (Borjas y Parra, 2006)

En esta sociedad de profundos contrastes; coexiste un panorama de cambios políticos y económicos, agudizado por una grave fragmentación social cargada de injusticias y desigualdades evidentes, no sólo en las áreas rurales tradicionalmente más desasistidas y castigadas con la indolencia y el olvido, sino también en los centros urbanos.

Estas desigualdades de vieja data, consecuencia de múltiples factores que han desencadenado una crisis económica, social y política y se expresan a través de la recesión y la pérdida del poder adquisitivo del

ingreso, generando una situación de extrema pobreza en grandes proporciones de la población y consecuentemente altos índices de exclusión. Los datos ofrecidos por la página Web del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2006) indican que la pobreza ha aumentado desde el inicio del gobierno actual y en los últimos ocho años.

Las cifras históricas revelan que para 1998, el 42% de la población venezolana era considerada pobre; actualmente esa cifra ha subido hasta llegar a 55.1% de pobreza, es decir, se ha incrementado en más de 12%. Consecuentemente, ha aumentado la pobreza extrema, grupo cuyos ingresos son menores a un dólar diario. (www.lne.gov.ve-10-09-2006). Todo esto ha creado grandes desafíos sociales, principalmente al sistema educativo, derivados de la heterogeneidad, diversidad y condiciones socioeconómicas de la población estudiantil con el agregado de la violencia incrementada en los últimos tiempos.

En esta situación, cabalgan a la par, áreas de creciente atraso e involución estadística (desnutrición infantil, mortalidad y morbilidad, aparición de enfermedades y epidemias ya superadas muchos años atrás) con nuevos sectores de elevado desarrollo social y económico, cuyos orígenes se presentan en discusión. Igualmente las ofertas laborales estables, han disminuido sensiblemente acumulando los niveles de desempleo y subempleo lo que ha dado como respuesta el aumento indiscriminado de una economía informal como alternativa de solución a la situación familiar.

Las cifras gubernamentales de logros en el área económica, principalmente los relacionados con la estabilidad macroeconómica recogidas en los informes del Banco Central de Venezuela, (Marzo, 2006), obvian el análisis de los efectos sociales de las reformas económicas. Aún cuando los números hablen de crecimiento promedio, de inflación decreciente, aumento de la inversión y crecimiento del PIB e ingreso de capitales, la pobreza e inequidad continúan siendo un problema grave, más aún cuando se privilegia la inversión en algunas áreas en detrimento de otras. En la Ley de Presupuesto para el año 2005, por ejemplo, la asignación presupuestaria para el gasto en salud y educación representó el 5.8% mientras que para defensa era de 6.6% lo cual evidencia las prioridades del gobierno venezolano³.

En este escenario, los economistas están hablando de reformas de segunda y tercera generación. Estas últimas presentan una fórmula que se resume en: crecer, educar y concentrar. (Maurás, M. 1998); siendo el mayor desafío promover un proceso de expansión de la ciudadanía lo cual exige a todos los ciudadanos participar plenamente de los esfuerzos y de los frutos del desarrollo del mismo.

Ante este estado de cosas, Maurás (ob cit) plantea el objetivo de constituir sociedades más equitativas centradas en la acumulación de capital social, como factor asociado a la base democracia y equidad; para ello, el ámbito de acción es la educación y el primer espacio público para el ejercicio de la participación ciudadana es la escuela, concibiéndose la misma el lugar donde se aprenden y se viven los valores de la democracia y la convivencia.

Si bien es cierto que en nuestro país, se han venido realizando esfuerzos para garantizar la universalidad de la educación y se logró aumentar el número de inscritos en el sistema:

el crecimiento de la educación se puede observar en las tasas de escolarización en los últimos decenios; pasando de una matrícula total en 1952, de 237 mil alumnos en el año escolar 1964-65 a 5103.795 mil alumnos en el año escolar 1984-85. La matrícula de la educación básica se multiplicó dos veces y en educación superior el crecimiento fue de nueve veces y media durante esos años siendo posible dicha expansión por la intervención masiva del Estado en el financiamiento del servicio educativo. (Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional, 1986).

.....sin embargo, señala Bravo Jáuregui (1988) "el crecimiento del sistema escolar venezolano ha sido errático, deficitario y desequilibrado"...y agrega, ..."ello tuvo impacto en los niveles de calidad de la misma, por cuanto el crecimiento acelerado de la educación formal, no estuvo acompañado por un control sobre los aspectos cualitativos; de allí que surgen indicadores como el bajo rendimiento académico, el aumento en la deserción y la repitencia, la deficiente calidad de las estrategias de aprendizaje, descenso en las condiciones materiales de las escuelas, necesidad de construcción de infraestructura, a lo que se agrega la poca participación de los padres de familia y de la comunidad en el proceso educativo.

Muestra de lo anterior, son los resultados de una encuesta realizada en 1997 por el Foro Educativo Venezuela, que preguntaba sobre la causa de inasistencia de los niños a la escuela y a la cual los participantes señalaron como primera causa: falta de recursos de las familias (36.95) y en segundo lugar la falta de interés de los padres (25.79%) (Torres, G. 2000).

³ Fuente: ONAPRE: Ley de Presupuesto 2005

Adicionalmente, otra encuesta de Consultores 21 (2001) reveló que el 41% de sus entrevistados no sabía cual era el problema de la escuela donde estudiaban sus hijos, significando que cuatro de cada diez venezolanos no pueden opinar sobre la realidad de la escuela de sus hijos circunstancia que revela la distancia existente entre educación y sociedad.

Ahora bien en medio de esta situación, durante el período gubernamental vigente, el discurso oficial ha estado promoviendo la construcción de una sociedad humanista, con equidad, de derecho y de justicia, según lo pauta la filosofía política del país establecida en la Carta Magna. En atención a ello, se planteó un proceso de refundación de la república, como fin supremo del pueblo de Venezuela lo cual implica "la formación de un ciudadano y una ciudadana transformadores(as) con principios y valores de cooperación, solidaridad, convivencia, unidad e integración que permitan una sociedad que garantice dignidad y bienestar individual y colectivo. (MEyD, 2003). Sin embargo para lograr tales propósitos, además de superar los niveles de calidad de vida de la población; se hace necesario desarrollar un conjunto de acciones o prácticas que permitan a las instituciones educativas, crear un espacio de relaciones adecuados a la expectativas de las políticas del área y aprender a diseñar conversaciones productivas cuya tarea principal sea lograr la participación corresponsable de las comunidades en la gestión, para este fin se recomienda incorporar las nociones de negociación en las escuelas.

La Gestión Educativa.

La gestión educativa busca aplicar los principios de la gerencia al campo específico de la educación, siendo su objeto el estudio de la organización del trabajo en el campo educativo y le convierte en una disciplina aplicada. Desde el punto de vista conceptual, la reflexión sobre la gestión de la educación como campo teórico y praxeológico, se inscribe en el movimiento teórico de las ciencias sociales y se afirma la tesis de que tiene su propio cuerpo de conocimientos y prácticas sociales, históricamente construidas en función de la misión específica de las instituciones de enseñanza en la sociedad. (Sander ob cit).

Distintos han sido los enfoques o marcos conceptuales de orden técnico e instrumentales que han definido la gestión constituyéndose en modelos de acuerdo al objeto del cual se ocupa y los procesos involucrados; así se habla de: Normativo, Prospectivo, Estratégico, Calidad Total, Reingeniería y Lingüístico siendo éste último, el enfoque seleccionado para el análisis de la práctica negociadora de la escuela bajo estudio.

Este enfoque está focalizado en la comunicación; surge a mediados de la década de los años noventa y postula que las personas se movilizan mediante compromisos adquiridos en las conversaciones de tal manera que la gestión es concebida "como el desarrollo de compromisos obtenidos de conversaciones para la acción y su instrumento es el lenguaje lo que implica el manejo de las destrezas comunicacionales definidas en los actos de habla".(Casassus, ob cit:5).

El examen en la literatura de las mejores experiencias de gestión en las organizaciones con buenos resultados, arrojó que tales empresas son aquellas cuyas prácticas de gestión se focalizan en las interacciones de las personas y no necesariamente en sus estándares de resultados. Tal revisión, mostró que el foco de la gestión en las personas, es mucho más productivo que en cuestiones de estrategia, calidad y tecnología. Patterson (1998).

A los efectos del enfoque que orienta esta investigación, se asumen los planteamientos de Cassassus (2000), para quien el tema central de la teoría de la gestión es "la comprensión e interpretación de los procesos humanos en una organización y estará siempre sustentada en una teoría explícita o implícita de la acción humana" (p.4); es en sentido bajo el cual se está caracterizando la práctica negociadora: como un proceso humano en una organización.

La aseveración de Casassus (ob cit) resulta vinculante con los postulados de la Ciencia de la Acción en tanto coincide con la idea que las personas actúan en función de la representación mental que ellas tengan del contexto en el cual operan. Al respecto Argyris y Schön (1978), sostienen que "la teoría de acción tanto en un individuo como en una organización es deliberada y, toda acción deliberada tiene una base cognitiva, refleja principios, estrategias, supuestos o modelos del mundo en el cual se opera". A esta noción también concurre Habermas al postular las acciones humanas como una acción lingüística, asociada a un modelo mental.

Para poder alcanzar esta comprensión es necesario considerar a las organizaciones como una entidad, la cual desde la perspectiva lingüística existe en el lenguaje y donde sus relaciones se inician, mantienen y concluyen en y desde las redes comunicacionales (Flores, 1996) Por su parte, también Echeverría (1994) coincide con estas apreciaciones cuando señala que se trata de considerar que las organizaciones son fenómenos lingüísticos; unidades construidas a partir de conversaciones específicas y basadas en la capacidad de los actores para efectuar compromisos mutuos a través de la comunicación y donde el lenguaje aparece como coordinador de acciones.

En este modelo de interpretación de la gestión, la negociación como estrategia, se concibe como el desarrollo de compromisos de acción, establecidos a través de las conversaciones, dadas por la capacidad de los actores para formular peticiones y obtener promesas.

La gestión negociadora y la Educación Básica.

En el plano nacional, las consideraciones referidas en la Teoría Explícita del Estado, buscan conducir un cambio en las relaciones políticas, económicas y sociales que obliguen a transformar la concepción y la metodología en el Sistema Educativo Venezolano; al respecto con la promulgación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, se buscó consagrar un nuevo modelo político para la nación que se denominó: Democracia Participativa y Protagónica. Al mismo tiempo se realizó el proceso de la Constituyente Educativa, en el cual se hizo una consulta popular nacional (a través de asambleas parroquiales, municipales y estatales) acerca del país, la educación y la escuela deseada.

En esta consulta se destacó como el rasgo más deficitario del sistema, el verticalismo y la centralización de decisiones; de allí que los mismos actores y autores del hecho educativo propusieron por vía de acuerdos concertados o negociados, una transformación en la cultura organizacional y en la estructura administrativa. (Paredes, 2002).

Lo antes señalado a nivel educativo, planteó el establecimiento de una Pedagogía Alternativa cuyos fundamentos se hallan inscritos en el Proyecto Educativo Nacional, (1999) en el cual se trazan los postulados para la Reforma Educativa, señalando un cambio en la Praxis Integral (gráfico N° 1).

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) plantea las siguientes líneas estratégicas:

1. Educación para la transformación político-social
2. La escuela como centro del quehacer comunitario
3. *El cambio organizativo en la administración escolar: teoría y praxis gerencial en la escuela.*

En fechas más recientes, el intento por convertir la redacción de una nueva Constitución Nacional en el camino para cimentar nuevos modos de hacer ciudadanía al construir la democracia participativa y protagónica, a través de la creación de redes de relaciones sociales necesarias para fijar un horizonte compartido del futuro deseado y los caminos para avanzar hacia él, puso de manifiesto el déficit de ciudadanía en términos de comportamientos de integración, participación y solidaridad las cuales se llevan a la práctica en el quehacer cotidiano practicando acuerdos y negociaciones.

La política educativa actual, expresa como misión de la Educación Básica: “garantizar a través de la atención integral el acceso, permanencia, prosecución”.....” bajo la rectoría del Estado, la familia y la sociedad compartiendo responsabilidades y roles como base para el cambio social y el desarrollo sustentable”.

En términos de proyección de ese nivel escolar y en concordancia con el manejo de la gerencia en lo atinente a sus relaciones con el entorno, requiere que las escuelas como parte del concepto de una nueva sociedad protagonista y corresponsable se inserten en los procesos de desarrollo comunitario. Es, en esta perspectiva de una Nueva Escuela, enfoque desde el cual el Ministerio de Educación y Deportes venezolano, asume su responsabilidad de garantizar una “Educación Integral y de Calidad para Todos” con una propuesta de espacios para llevar a cabo los procesos de transformación; a saber:

Espacio para: la producción y el desarrollo endógeno, el quehacer comunitario, la formación integral, la creación y la creatividad, la promoción de la salud y respeto por la vida, las innovaciones pedagógicas, las comunicaciones alternativas, el uso y desarrollo de las tecnologías de información y comunicación en educación, la organización y funcionamiento de los Consejos Comunitarios, la consolidación de la paz.

En relación con el quehacer comunitario, “la Nueva Escuela se acerca y se posesiona de la comunidad convirtiéndose en el centro de formación permanente para el cambio cultural, político, social y económico de los ciudadanos(as), el sitio donde se modelan las relaciones existentes en la sociedad, la esfera creadora de las condiciones democráticas con acento en la participación. La pedagogía que en ella se desarrolle ha de irradiar al ámbito socio-cultural con un lenguaje que fortalezca a sus actores y los lleve a redefinir el rol de la enseñanza y la participación para resolver problemas de su comunidad, creando patrones de acción comunal articulados con el hacer de las aulas que conduzca a la liberación humana y la justicia social”. (ob cit, p.11)

La concepción de la Nueva Escuela, en referencia a la proyección de la Educación Básica (Revista Educación p. 10) la organización y funcionamiento de Consejos Comunitarios, en este espacio “la escuela como centro fundamental de la comunidad, se conecta a las necesidades y demandas individuales y colectivas, generando acciones comunitarias, tales como los Consejos Comunitarios Integrales de Desarrollo Social, los cuales generan proyectos integrales comunitarios en diversas áreas promoviendo la articulación de instituciones, organismos gubernamentales y no gubernamentales, grupos culturales y

deportivos en torno al propósito de construcción colectiva con la participación protagónica de la comunidad.(op cit, p.14).

Esta política educativa del Estado Venezolano está dirigida a afrontar las limitaciones del sistema escolar en los niveles de Educación Inicial y Básica, e igualmente en la modalidad de Educación Especial y a tales efectos dentro del replanteamiento de la reforma curricular de la Educación Básica, surge el Proyecto de Escuelas Bolivarianas. Dicho proyecto, supone la concentración de recursos tanto públicos como del conjunto social en la educación, con una visión a largo plazo. (MEyD, 1999) y donde cobra particular relevancia el desarrollo de nuevas formas de gestión escolar para avanzar hacia la integración comunitaria, como plataforma de los procesos educativos propios de cada nivel y modalidad..

En atención a los planteamientos precedentes, el foco de la investigación que se presenta, resulta vinculante y pertinente a los proyectos ministeriales actuales y su reforma educativa en la escuela bolivariana, uno de los planes “bandera” del Estado en cuanto a que plantea la renovación de la gestión educativa de manera compartida, buscando propiciar la incorporación de los miembros de la comunidad educativa, organizaciones vecinales, deportivas y autoridades locales, al garantizar diversas formas de participación a favor de la institución escolar. No obstante, es necesario señalar que, el advenimiento de las escuelas bolivarianas, no sustituye a las escuelas básicas regulares.

La gestión institucional, así concebida, requiere que la realidad sea evaluada en atención a su estado actual y estado deseado; han de revisarse los aspectos a aprender, también la manera de hacerlo, con la intención de trascender la concepción tradicional de comunidad educativa ya que incorpora, no sólo a padres y representantes, sino a diversos actores comunitarios en roles protagónicos de la gestión escolar.

Alcanzar estos objetivos implica buscar y establecer prácticas y estrategias de acercamiento a las situaciones, en la búsqueda de solución a las necesidades mediante prácticas negociadoras que puedan modificar favorablemente la vida de una institución, por lo tanto, a través de este estudio y, a partir de una evidencia empírica, se ofrece una estrategia valiosa, a juzgar por los resultados de la misma, que ayuden a viabilizar la cotidianidad de la escuela en sus relaciones con la comunidad camino hacia su propia eficacia y cumplimiento de su misión.

En el día a día entonces, la praxis de la gerencia escolar, debe rebasar los muros de la escuela, su administración tradicional, los agentes educativos inveterados para ubicarse en la comunidad generando espacios para la participación, “una escuela para la participación, la autonomía y la democracia; una escuela de la comunidad y que forma comunidad”. (Rodríguez, N. 2003).

En consecuencia, hablar de prácticas negociadoras en este contexto, significa investigar las tareas que la misma incluye, el contexto social y físico donde ocurre, los conocimientos y la tecnología disponible y el “quién” lo hace, y “cómo lo hace,” incorporando en esa búsqueda las creencias, habilidades, lenguaje y expectativas entre otros aspectos, nociones en las cuales coinciden actores como Argyris y Schön (ob cit), Piñango (ob cit) Habermas, (1989), Echeverría (1994;2000), entre otros.

Todas estas consideraciones, permiten una aproximación a las escuelas, las cuales en el último escaño - la base más ancha de la pirámide - son las obligadas a procurar respuestas concretas a su entorno inmediato y a la sociedad en general, compromiso que genera un desafío a estos centros escolares los cuales tendrían que desarrollar su capacidad gerencial para establecer relaciones y estrategias más efectivas y racionales, generar estilos comunicativos, de participación y acuerdos, es decir negociar en las diferentes instancias, intra y extraescolar,

Ante la situación planteada: la doble tarea que pesa sobre las escuelas, por una parte hacer realidad el mandato atribuido a la educación y por la otra, proporcionar respuestas a las demandas tanto internas como del entorno, surgen algunas consideraciones que orientan la situación problemática al entender la gerencia como un proceso amplio, integral y participativo que busca la transformación institucional a través de una serie de prácticas.

A la luz de estas consideraciones, surgen cuestiones para la reflexión, relacionadas con la identificación de la Teoría de Acción, más concretamente, la Teoría en Uso de la escuela venezolana en este ámbito, el proceso de gestión en las instituciones escolares, las prácticas gerenciales en tiempos tan cambiantes y con mayores requerimientos y la caracterización de esas prácticas o estrategias de acción negociadoras cuyo desarrollo puede incidir en las condiciones de vida de un colectivo escolar para el cumplimiento de su misión. En tal sentido la Teoría Explícita del Estado Venezolano conforma un referente importante a los efectos de describir, interpretar y contrastar la Teoría en Uso característica en la practica de los actores educativos de la Escuela Básica “Niños Pregoneros” y sus implicaciones para el logro de los objetivos institucionales y la pertinencia social de la misma.

Bases Conceptuales. La Negociación como una Práctica de Gestión.

En nuestras sociedades cada vez más complejas, las interacciones se han vuelto infinitas y una de las maneras que se plantean como más viables y efectivas para manejar divergencias, defender los derechos respetando al otro y realizar planes y proyectos, es la negociación, la cual impacta todos los aspectos de la vida individual y colectiva y se constituye por tanto en la base de todo este proceso humano.

Esta conciencia, ha permitido que el tema de las negociaciones se haya convertido en un espacio de estudio académico, en el cual la curiosidad indagatoria busca ampliar el conocimiento sobre las razones del hombre para pensar y actuar de la manera en que lo hacen.

Como campo de estudio interdisciplinario, el tema se inscribe en el área empresarial y desde allí, se ha conformado un conjunto de aportes y enfoques que permite presentar un marco conceptual para su estudio y en los cuales son básicas su identidad, caracterizaciones, las nociones de procesos, acciones, finalidades, resultados; elementos hablan de complejidad de la misma, como se observa a continuación:

De acuerdo a Costa García (2004) la negociación es “un proceso de interacción en el que las partes involucradas conjugando mecanismos de influencia y persuasión, persiguen alcanzar un acuerdo adecuado que satisfaga de forma equitativa sus respectivos intereses” (p. 13)

Saner, R (2003) por su parte, define la negociación como “ un proceso en el que dos o más partes intentan buscar un acuerdo, para establecer lo que cada una de ellas debe dar, recibir, llevar a cabo o tolerar en una transacción (p.10).

Otro autor, Nieremberg, (1994:8), señala: “cada vez que las personas intercambian ideas con la intención de modificar sus relaciones y cada vez que llegan a un acuerdo, están negociando. La negociación, depende de la comunicación y puede considerarse un elemento esencial de la conducta humana”.

Ury, W, (1993:11) “en términos generales, la negociación es un proceso de mutua comunicación encaminado a lograr un acuerdo con otros cuando hay algunos intereses compartidos y otros opuestos.”.....” el camino que lleva a la cooperación es la negociación, en un ejercicio de solución conjunta de problemas...”

Para los efectos de esta investigación, se asume la negociación como una forma de interacción humana que comunica sentidos, y significados entre dos o más partes, con intereses comunes o adversos con el fin de alcanzar acuerdos significativos y relevantes” Oviedo, T (2002);

En este contexto, el tema se inscribe en un enfoque psicosocial dado que se cumple como un proceso específico de interacción social, (Argyris,1993), también desde la teoría de la Acción Comunicativa de Habermas propone una comunicación orientada al consenso para llegar a entendimientos mutuos de tal manera que es posible la cooperación o acuerdos, pese a los disensos. Igualmente, al reconocer la negociación como una práctica social, se asume la perspectiva teórica y ontológica de Echeverría (2000) para quien “todo fenómeno o práctica social es siempre un fenómeno lingüístico” (p.17) por lo tanto, el lenguaje es la clave para comprender los procesos humanos y la negociación califica como tal.

Todo lo antes dicho, genera una posibilidad de análisis a lo planteado como foco de estudio: *la negociación vista desde la comunicación y más concretamente, desde el análisis interpretativo de las unidades básicas del lenguaje, o sea, las conversaciones y sus implicaciones para lograr entendimientos y alcanzar acuerdos.*

A este respecto, Decaro (2000) señala que, como proceso humano, desde la perspectiva de entender la negociación dentro de la dinámica de las organizaciones como una práctica humana de índole relacional la cual lleva implícita la comunicación, hay una secuencia que comienza con las personas y finaliza en las personas; por ello se desarrolla en función al carácter de las mismas, sus conocimientos, aspiraciones, fortalezas y debilidades; y en todo acto de negociar se encuentran implícitos valores, supuestos, mapas personales; su complejidad es una consecuencia de la interrelación de los diversos elementos que componen la estructura mental humana y en la práctica, cada persona u organización tienen su teoría implícita de negociación o una teoría de acción, todo ello en correspondencia con el enfoque de Argyris y Schön.

A partir de estas características, se generan modelos personales de negociadores, cuyo estilo de interacción comunicativa puede definir los resultados del proceso en una u otra dirección. La comunicación, entonces, y su vehículo, el lenguaje, tienen una función central en todo proceso de negociación; la competencia para negociar según Mulholland (2002) consiste en conocer los factores lingüísticos con que influyen los seres humanos y, además tener un repertorio personal de habilidades comunicacionales y actitudes personales.

Adicional a lo planteado, existe un conjunto de factores y fuerzas que dan carácter al lenguaje de la negociación y llevan a percibirla como una actividad diferenciada en la cual sus diferentes elementos relacionales y/o comunicacionales, pueden presentarse bajo diversas ponderaciones, intereses, valores, revestir formas distintas, responder a variadas prioridades y combinarse e interactuar según múltiples modalidades dando lugar así a los llamados modelos de negociación.

Modelos de Negociación.

La negociación como complejo proceso de búsqueda de resultados (económico, legal o empresarial) depende de las personas que lo protagonizan, los negociadores, y de sus formas de interacción; aún cuando la literatura señala que, en rigor, no hay principios exactos por cuanto tiene mucho que ver con el sentimiento y la forma de ser de cada quien, sin embargo, se pueden encontrar los llamados modelos negociacionales los cuales se expresan como pautas de acción lingüísticas, en función del enfoque asumido, que constituyen estilos específicos y además definen sus resultados.

Resulta apreciable al análisis teórico, observar que, al revisar los tipos o estilos de negociación, los distintos autores son consistentes en prestar atención a lo que ellos señalan como “conductas muy específicas que proceden de otras tantas actitudes y valores”, lo cual indica la relevancia que tienen los modelos mentales o mapas cognitivos de las personas en su manera de intervenir en las situaciones”. (Rodríguez, ob.cit., p 55-56).

Siguiendo a Costa G, (ob cit) se presenta una revisión de los estilos más frecuentes y reconocidos de aproximarse a la negociación, en referencia a las actitudes con la que las personas, se sitúan respecto al proceso y a la interacción con la otra parte negociadora; una tipología que tiene gran aceptación entre los estudiosos del tema, es aquella que considera dos orientaciones fundamentales:

1. Modelos Cooperativos:

Se identifican porque los negociadores buscan alcanzar acuerdos ventajosos y no una victoria sobre el otro. Las partes que intervienen sienten que han ganado algo. Está basada en el respeto a las aspiraciones del otro con el objeto que la otra parte considere el resultado igualmente satisfactorio. Se concede importancia a la calidad de la relación y eventualmente, es posible reconducir los objetivos particulares y las prioridades, para orientarlos hacia objetivos de interés común. Este modelo se apoya en el supuesto que toda negociación parte de una necesidad a satisfacer y que la finalidad no es la ganancia en si, sino el acuerdo de beneficio mutuo.

Igualmente, para este modelo, hay algunos aspectos básicos que deben tenerse en cuenta:

- La negociación tiene lugar entre seres humanos.
- Todo negociador debe conocer la conducta humana, la cual es multiforme.
- Cada parte tiene necesidades o intereses directos o indirectas que necesita satisfacer.
- Cuando se tienen en cuenta las necesidades de la otra parte, la negociación es exitosa.
- La negociación es el arte de ampliar las posibilidades para alcanzar acuerdos.
- Dentro de este modelo, la negociación no es un juego, carece de reglas; no busca derrotar sino acordar. El triunfo es, el acuerdo.

La Negociación basada en Principios o Modelo de Harvard.

En los modelos cooperativos, se destaca el Proyecto Harvard; el mismo es un proyecto de investigación desarrollado por el Programa de Negociación de la Escuela de Derecho de la Universidad del mismo nombre. Roger Fisher, William Ury y Bruce Patton, directores del Harvard Negotiation Project (1992), desarrollaron el método a través de investigaciones realizadas en el ámbito de la misma Universidad y probado en el campo empresarial, profesional e incluso en el espacio internacional con la intención de mostrar los problemas de la negociación, a la vez que se ocuparon de expandir y difundir métodos mejorados de negociación. Las actividades del Programa incluyen desarrollo de teoría, educación y entrenamiento, publicaciones y estudio de conflictos.

En cuanto al desarrollo de la teoría, ámbito que nos incumbe, el proyecto ha desarrollado ideas tales como el procedimiento de mediación el cual fue utilizado por los Estados Unidos en las negociaciones de paz para el Medio Oriente en Camp David en Septiembre de 1978 (Acuerdos de Camp David, 1978).

Este método enfatiza el aspecto comunicacional de la negociación, buscando arribar siempre a un acuerdo beneficioso para ambas partes bajo el esquema ganar-ganar; ello no implica que todas las partes puedan conseguir siempre todo lo que desean, sino que obtendrán más de lo que podrían conseguir a través de cualquier otro modo que hubiesen podido elegir.

Se trata de un método simple en su conceptualización técnica pero que requiere el aprendizaje de habilidades comunicacionales para ser desarrollado en la práctica con óptimos resultados. Señalan los autores del Modelo Harvard, Roger Fisher y William Ury, que la negociación es una habilidad que requiere aprendizaje. Es un proceso que prioriza el protagonismo, la consideración de los intereses y la generación de opciones de las partes en un marco de confidencialidad; se trabaja cooperativamente a fin de llegar a una solución en la que los intereses de ambas partes queden satisfechos.

2. Modelo Competitivo

Se le ha llamado la Escuela Tradicional de la Negociación, la cual es en lo básico esencialmente de corte competitivo; un proceso de regateo bajo el cual se enfatiza en la distribución de lo que se negocia, en el

supuesto de lo que uno gana, lo pierde el otro. Lo caracteriza la actitud de ganar a toda costa, lo que uno gana el otro lo pierde.

La Negociación desde la Perspectiva Comunicacional

Independientemente del ámbito en que se inscriba legal, comercial, educativo, educativo, todos los procesos negociadores implican una comunicación entre dos o más interlocutores que dialogan para conocerse y avanzar hacia soluciones y acuerdos.

Al ser la comunicación, un término de variados significados, por cuanto responde a la perspectiva y la filosofía del autor que lo promueve, no hay definiciones únicas; no obstante a partir de su etimología, - viene del latín *Comunicare*- que significa: compartir, tener comunicación con alguien, (Pasquali, (1964) ya le define como un proceso interactivo en el cual los individuos se intercambian determinado tipo de información; Wright, (1960) como el proceso de transmisión de expresiones significativas entre los hombres.

En atención al valor que ocupa en la vida humana, se presenta una breve revisión de algunos enfoques teóricos de la comunicación, por cuanto se considera la plataforma básica del punto focal del estudio, el cual es, la negociación.

A partir de los años 40 en el siglo XX, con los trabajos sobre información y cibernética aparecen las teorías sistémico-matemáticas quienes identifican *comunicación con información*. A partir de la introducción en 1928 por Hartley del término "información", Weaver, Shannon y otros elaboraron una teoría al respecto cuyo objeto de estudio era la cantidad de información a transmitir y la capacidad del canal de comunicación.

Por la vía de la psicología y la sociología, la comunicación es enfocada *en términos de relaciones sociales*. En esta dirección, Mead interpreta cualquier situación de comunicación como de interacción, mientras que Lewin analiza el liderazgo en la comunicación grupal y Newcomb aborda la comunicación en los niveles interpersonal y grupal.

Otros autores, Smirnov, (1966), Rubinstein,(1967) y otros, han estudiado la comunicación como una de las funciones del lenguaje con un carácter cognitivo, y a la vez, le conciben per se como una función. Adicionalmente, las teorías lingüísticas a partir de sus investigaciones sobre el lenguaje desde el punto de vista semántico, sintáctico y pragmático, también estudiaron la comunicación y contribuyeron a su desarrollo, aunque sus análisis se centran en el lenguaje y los códigos utilizados por los seres humanos en sus interacciones; todo ello generó un nuevo abordaje de la comunicación el cual a partir del diálogo busca controvertir las ideas y crear nuevos puntos de vista; nuevas maneras de mirar la realidad.

Al respecto, Peter Senge (1992) dice: " el diálogo es juguetón: requiere la voluntad de jugar con ideas nuevas, examinarlas y verificarlas" (p..308); las personas pasan de ser receptores pasivos de mensajes a emisores capaces de expresarse y generar mediante la disensión, reflexión y comprensión, nuevos conocimientos. Este nuevo enfoque de la comunicación es el que soporta los procesos de negociación a partir de principios y valores o de la importancia del otro, universalmente conocidos por gobiernos, sindicatos, empresarios, escuelas y otros actores sociales, quienes cada vez muestran mayor interés por mejorar las relaciones en todos los campos. (Betancur G. 2001: 21).

Se sostiene que *la comunicación y su vehículo; el lenguaje*, se constituyen en un elemento clave para la creación y mantenimiento de relaciones en los seres humanos. Este, se constituye en uno de los logros fundamentales del ser humano por su papel en la apropiación de la cultura y la incorporación del individuo a la sociedad; se considera tanto un instrumento del pensamiento como un medio de comunicación, permite dirigir y reorganizar el pensamiento.

El lenguaje dice Echeverría, nace de la interacción social entre los seres humanos; es, en consecuencia un fenómeno social; es acción; y toda acción humana posee un componente interpretativo que surge desde el lenguaje y por ello las prácticas sociales que corresponden a un tipo particular de acción humana, pueden ser reconstruidas lingüísticamente. (Echeverría, 1994:.175) lo cual define la estrategia en este estudio; reconstruir para caracterizar lingüísticamente la práctica negociadora en la escuela objeto de estudio.

De esta manera, el papel generativo del lenguaje permite un nuevo enfoque para la comprensión de las organizaciones; para las prácticas que en ella se desarrollan, y, en general para las empresas de toda especie, incluyendo, como en este caso, las educativas.

Al retomar el marco teórico, los autores, Argyris y Schön, (1978) destacan planteamientos relativos a la consideración del lenguaje como la forma más importante de acción por cuanto tiene pleno significado dentro de comunidades particulares de práctica. De allí que convienen en utilizar la palabra como fuente de prueba empírica para la teoría al establecer por su medio, el acuerdo intersubjetivo entre los datos. (Ob cit. p.15)

En esa misma línea de pensamiento, hay coincidencia con Habermas, al concebir al lenguaje como acción y, también al señalar que éste se genera de acuerdo a reglas y teorías tácitas, las cuales son posibles de inferir en la práctica investigativa por cuanto –indican- el lenguaje está sistemáticamente diseñado según la teoría.

En línea con todo lo dicho, alcanzar la comprensión y /o transmisión de significados en la interacción con el otro, requiere desarrollar la capacidad de transmitir el mensaje y así el *lenguaje* se expresa en su unidad básica: *las conversaciones*, como procesos resultantes de convenciones sociales y en referencia a las cuales Echeverría (1994: 217) expresa “una conversación es la danza que tiene lugar entre el hablar y el escuchar, y entre el escuchar y el hablar; es el componente efectivo de las interacciones lingüísticas”.

Negociación y Conversaciones.

Las dimensiones conceptuales y contextuales en los cuales se mueve el término conversación a lo largo de la revisión bibliográfica son innumerables. Asistiendo a una versión histórica sobre el desarrollo del género de la conversación en términos de vida social, se dice que *Conversar* consiste en un intercambio relativamente libre, basado en una plataforma de reconocimiento del otro y que tiene su origen en el anhelo de hacer posible o profundizar la convivencia, éste, o no existía o era apenas una experiencia conocida por grupos muy reducidos. De allí que la humanidad hubo de esperar hasta el despuntar del siglo XVII para crear la cultura de la conversación. (Rivera, 2005).

Craveri, (2004) señala el impacto la conversación tiene en la conformación del pensamiento común, que la opción de hablar entre personas que se asumen como semejantes, fue un ideal, quizás el último, que las aristocracias francesa y europea lograron soñar, hacer posible y extender, hasta el punto en que, la misma, adquirió el estatuto de una vasta cultura, uno de los signos fundamentales de la modernidad.

La prenombrada autora, en su obra “La Cultura de la Conversación” señala que la misma se presenta como una forma de interacción en la cual las personas aprenden “a valorar las afinidades recíprocas, a cooptarse y congraciarse los unos con los otros, escuchar y opinar, verdad y tolerancia, con un considerable respeto “por el amor propio ajeno”, buscando una manera de convivir capaz de prodigar felicidad a quienes lo practican” (p.36)

En este punto, en tiempos recientes viene existiendo un gran interés en esta área estimulando investigaciones por parte de los científicos sociales, quienes ven en la conversación, un sitio de investigación estratégica para estudiar las formas de organizar las interacciones de sus miembros como parte de una sociedad. (Argyris, Putnam y Mc Laine, 1985)

Hoy día se habla de la capacidad activa y generativa del lenguaje queriendo significar con ello el poder transformador que tiene la palabra. El ejercicio de la misma, la palabra en acción, en estado práctico conduce a la noción de conversación. (Echeverría, 2000, p. 70). y agrega que es una de las actividades más típicamente humanas; primera y primaria forma en que existe el lenguaje y se constituye en una unidad básica de éste. A los efectos de la indagación se ha de entender como una acción humana y social a través de la cual se expresan y se hacen posibles otras prácticas (Tusón, 1997).

Esta multidimensionalidad del término, nos acerca a la noción sustentada por Argyris en su trabajo Conocimiento para la acción (1990) en la cual afirma que la conversación constituye el elemento central para entender una realidad y operar dentro de ella; esta concepción nos ubica en la realidad en estudio por cuanto, al investigar la práctica negociadora en la teoría en uso de los actores escolares seleccionados, y ser inferida ésta, de la conducta real de los mismos, se recurre a la conversación como la conducta susceptible de análisis.

Por su parte, Argyris (ob cit) afirma que la conversación pasa a ser el elemento central para entender la realidad y operar efectivamente dentro de ella y la efectividad de las acciones de las personas es entendida según su teoría en uso, la cual al ser inferida de la conducta observable tiene en la conversación una evidencia.

Las conversaciones vienen a ser los componentes efectivos de las interacciones lingüísticas; dice Echeverría que, cada vez que alguien se ocupa del lenguaje significa ocuparse directa o indirectamente de las conversaciones. Las mismas, siempre tienen lugar en un tiempo y en un espacio determinados, que son comunes a las personas que hablan, quienes a su vez comparten un determinado conjunto de conocimientos, de hecho, se trata de poner en palabras además de los conceptos, también las habilidades y estrategias de que disponen las personas para llegar a un entendimiento.

Echeverría (2000) distingue los componentes que participan en una conversación, a saber: el lenguaje, la emocionalidad y la corporalidad (p.71); igualmente en la interacción verbal oral, lo estrictamente lingüístico se da junto con múltiples señales (elementos paralingüísticos, extralingüísticos, ruidos, objetos) los cuales pueden facilitar o entorpecer la comunicación. (Tusón, ob.cit:24).

A los efectos de esta investigación, es necesario clarificar que, trabajar con los componentes, ya citados, de una conversación es una línea para determinar competencias conversacionales, no obstante en el caso de la escuela y las acciones de sus actores, es posible el abordaje desde una segunda perspectiva la cual guarda relación, en primer lugar, con el examen de las diversas tipologías de conversaciones requeridas para la gestión negociadora en la organización, por cuanto los componentes de toda conversación, se organizan de manera diferente para la ejecución de las mismas orientadas a objetivos

diversos, de allí que es necesario tener las competencias adecuadas para reconocer el tipo de conversación adecuada a cada necesidad u objetivo predefinido y en segundo lugar y en línea con lo anterior es importante discriminar los actos lingüísticos fundamentales o actos de habla (Echeverría, 1994:98).

Con relación a los diversos tipos de conversaciones referidas por el autor, este distingue las siguientes:

a) Conversación de juicios personales. Se refiere a la comunicación intrapersonal en la cual la persona genera de manera contingente o recurrente, historias personales en búsqueda de aceptar la situación que experimenta.

b) Conversación para la coordinación de acciones. Actúa directamente sobre la situación en conflicto o “quiebre”⁴. En este tipo de conversación se busca generar acciones; su objetivo es lograr que algo pase al intervenir el estado actual de cosas. Cuando se genera una conversación de este tipo, se está procurando cambiar el estado de necesidad o, en todo caso, hacerse cargo de las consecuencias.

A este respecto, al referirnos a las actividades que involucran la gestión escolar en general y la negociación en particular, nos estamos refiriendo a actividades de coordinación, las cuales son estrictamente conversacionales, la productividad de los procesos de trabajo resulta no sólo del rendimiento de las tareas individuales, sino también de la manera como esas tareas se coordinan si y para ello ejecutan las competencias específicas de la coordinación: peticiones, ofertas, promesas y declaraciones.

c) Conversación para posibles acciones. Este tipo de interacción comunicativa no aborda directamente la coordinación de acciones para superar la insatisfacción, más bien se orienta hacia la posibilidad de encontrar nuevas acciones más allá de la que se puedan presentar en el momento y, consecuentemente, expandir el universo de posibilidades.

e) Conversación para posibles conversaciones. Se plantea cuando desde el punto de vista humano, no están dadas las condiciones para generar acciones que conduzcan a superar la situación, es decir, la conversación no produciría resultados positivos.

En este panorama de tipos conversacionales, ante una circunstancia de insatisfacción o quiebre, la pregunta más pertinente sería: ¿qué tipo de conversación cabría utilizar en aras de encontrar respuestas? En todo caso el autor plantea que “siempre hay alguna conversación posible que conducirá más temprano que tarde a algún tipo de acción en relación al quiebre” (p.230) y, en atención al problema en estudio, se plantea la revisión del tipo de conversación en la cual se viene sustentando las prácticas negociadoras en la escuela por cuanto podría permitir abrir y gestionar nuevos espacios y expandir posibilidades ya que el hecho de diseñar conversaciones productivas se convierte en una habilidad importante para lograr la participación solidaria de las comunidades en la gestión de la escuela.

Complementariamente, el autor presenta una propuesta en la cual establece distinciones con relación a los diferentes actos lingüísticos o de habla, que se utilizan en las conversaciones orientadas a la acción. Estos son: Afirmaciones, Declaraciones y Promesas. Cada uno de estos actos contiene a otros como son los juicios, las peticiones y las ofertas.

Las Afirmaciones tienen que ver con el mundo de los hechos; es una descripción. Implica hacer proposiciones acerca de las propias observaciones y tienen validez dentro de un “espacio de distinciones” ya establecido, es decir, para las personas que comparten un mismo conjunto de distinciones y adicionalmente, una afirmación genera un compromiso social con lo que se afirma.

Las Declaraciones: consiste en un acto lingüístico cuya palabra genera una realidad diferente e implica también un compromiso, cuando se declara algo, es menester un comportamiento consistente con lo declarado; comúnmente se le asocia con credibilidad y a partir de ella se coordinan acciones por cuanto “crea las condiciones para la emergencia de los demás” (ob cit: 84)

Las Promesas como acto de habla funcionan dentro de las declaraciones y permiten coordinar acciones con otros, ya que luego de una promesa se establece un compromiso para ejecutar alguna acción. Según el autor, implican un compromiso manifiesto mutuo, no solo personal, sino social, y añade: “nuestras comunidades como condición fundamental para la coexistencia social, se preocupan de asegurar que las personas cumplan sus promesas y por lo general, sancionan a quienes no lo hacen” (p.90). Las Peticiones, buscan obtener una promesa del oyente y se acompañan de las condiciones de satisfacción. Las Ofertas,

⁴ Un “quiebre” se define como una interrupción en la transparencia del fluir de la vida; como tal, llaman a la acción y la única forma de salir de ellos es realizando acciones. Es lo que hemos aprendido a denominar “problemas”

son promesas condicionales que dependen de la declaración de aceptación del oyente. En resumen, los actos lingüísticos fundamentales son:



De acuerdo a estos postulados, en cualquiera de los dominios conversacionales se distinguen diferentes acciones que se realizan al hablar, cada una de las cuales incide directamente en la efectividad del trabajo o los resultados esperados.

Adicionalmente, en la práctica de las organizaciones, se define una estructura lingüística que indica la manera en que las conversaciones integran a sus miembros en una unidad particular. Al respecto, se distinguen cuatro aspectos:

- Cada unidad está especificada por unos límites lingüísticos, los cuales permiten distinguirla de su entorno.
- La estructura de una organización está construida como una red de promesas mutuas que resultan de conversaciones. Cada persona está ligada a su organización por compromisos específicos y, es responsable de cumplir con algunas condiciones de satisfacción determinadas.
- Los miembros de una organización desempeñan sus acciones sobre la base de un trasfondo compartido el cual a su vez es producido por una red permanente de conversaciones donde se mezcla la identidad personal con la identidad de la empresa.
- El lenguaje une a todos los miembros de una organización, sin embargo, al decir de este autor, lo que une a los miembros no es solo un pasado compartido, sino también un futuro visionado. Este futuro permite a los miembros de la misma ejecutar acciones consensuadas, compartiendo inquietudes comunes y aspirando también a metas comunes con dirección de futuro.

Finalmente, hay coincidencia en la visión que guía este estudio con el autor, cuando él afirma que “las competencias comunicativas de una empresa determinan en alto grado, su éxito o su fracaso. “Y añade:” una organización es un sistema lingüístico donde todo lo que ocurre en su interior puede ser examinado desde la perspectiva de sus conversaciones.” (Echeverría, 1994, p.250).

Marco metodológico.

El paradigma que se asume para este estudio, se inscribe en una postura fenomenológica-interpretativa que, al decir de Deutscher (1973) “en sentido amplio, se emplea para designar una tradición en las ciencias sociales preocupada por la comprensión del marco de referencia de los actores sociales”(p.14); y en esa dirección, indagamos cómo los distintos actores construyen y reconstruyen su realidad en la interacción con los otros y, desde su modelo del mundo constituido por significados, motivos y creencias, van elaborando interpretaciones significativas de sus experiencias, habilidades, conocimientos todo ello en una visión holística asumida como práctica, en su entorno social y físico.

La metodología cualitativa, resulta congruente con esta postura fenomenológica-interpretativa, (Carr y Kemis, 1988, Goetz y Le Compte, 1988, Vallés, 1997); cuando busca penetrar con carácter riguroso y sistemático, en los eventos cotidianos al posibilitar un análisis, que dé lugar a la obtención de un conocimiento válido con suficiente fuerza explicativa acorde al objetivo planteado, (Anguera, 1995).

Al respecto Taylor y Bogdan (1992) dicen:”....para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como los otros la experimentan” (p.20).

Todo lo antes expuesto, responde al interés de la investigación, cuando intenta develar en la acción y el análisis de las dimensiones implicadas en las relaciones entre éstas y el lenguaje utilizado, los significados de una práctica organizacional de la escuela, a través de un proceso iterativo que, de manera recurrente, se mueve de la teoría a la práctica y de la experiencia a la reflexión de sus actores.

En busca de la comprensión de los significados de la práctica negociadora que se estudia, se adoptó la perspectiva onto-epistemológica del proyecto LUVE, la cual se apoya en los aportes de la Ciencia de la Acción:

Ontológicamente, reconoce el carácter múltiple, relativo y mutable de la realidad humana la cual se valida de manera intersubjetiva; se profundiza una epistemología de la práctica es decir, la investigación busca

producir un conocimiento, al servicio de la acción, lo cual permite explicaciones pragmáticas a situaciones, a partir de las percepciones de otros actores en sus propios contextos.

Humanista por cuanto parte de la concepción del hombre como centro de su vida, responsable de sus aprendizajes y su evolución en los distintos ámbitos de su existencia por su capacidad para aprender. Es constructivista indicando con ello que las personas construyen su propio conocimiento tomando del ambiente los elementos que sus estructuras cognitivas sean capaces de asimilar, contempla el conocimiento como una elaboración personal y activa por parte de los sujetos que brota de su vinculación con la práctica; la realidad es producto de las construcciones mentales, que surgen de la interacción continua y el diálogo entre quienes las erigen.

Otro concepto que define la perspectiva ontoepistemológica es su carácter cognitivista por cuanto responde al principio de que toda acción humana está afinada en un tipo de pensamiento, tal como lo revela la Teoría de Acción, condicionada o determinada por los aprendizajes previos que llevan al ser humano a conformar un modelo del mundo, así el hombre es un diseñador de sus conductas, las cuales a su vez responden a significados e intenciones.

A partir de estos preceptos y en esta dimensión educativa, la escuela se convirtió en el escenario temporo-espacial de construcción de significados y saberes marcada por su propia identidad histórica y cultural, en la perspectiva de entender las prácticas organizacionales de la negociación, al buscar la comprensión de la interpretación que los actores, dan al proceso negociador a través de la reconstrucción de la teoría en uso de los mismos.

Se utilizó el Estudio de Casos con un enfoque Etnográfico, como la modalidad que mejor se adecuó a la propuesta indagatoria. Se recurrió a este tipo de estudio, como una modalidad metodológica que permite el examen de un ejemplo en acción (Ying, 1984,), obtener información particularizada de una institución escolar y alcanzar la visión holística del hecho dentro del contexto real, al colocar el foco en la dinámica de los procesos que se investigan.

Naturalmente, esta manera de indagar, se constituye en una variada fuente de datos cualitativos desde múltiples vías de información para llegar a la comprensión de la singularidad del caso en el intento de conocer como funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones entre ellos para formar un todo.

El uso del método de Estudio de Casos, bajo el diseño de caso único, permitió:

- a) El estudio de un caso particular, como unidad de investigación: la Escuela Básica "Niños Pregoneros".
- b) Una ubicación en un contexto temporal y geográfico: años escolares 1998-2005, en el Municipio Heres de Ciudad Bolívar, Estado Bolívar.
- c) La interacción directa, natural y de larga permanencia en el escenario de estudio, condición básica de la etnografía y la relación con los actores de la escuela, dentro de su propio marco de referencia.
- d) Un examen holístico, intensivo y sistemático, focalizado en el estudio de la práctica negociadora como herramienta de gestión escolar.
- f) Así mismo, aportó la riqueza en la construcción de datos cualitativos, logrados desde diferentes matices para una mejor comprensión del caso, en tanto generó perspectivas de análisis diversas.

Por su parte, el enfoque etnográfico en el marco del caso en estudio, "apoyado en la convicción de que las tradiciones, valores, roles y normas en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que permiten explicar la conducta individual o grupal..." (Martínez, 1994:30), buscó revelar y describir de manera sistemática, las características del hecho en estudio en su propio contexto físico, a fin de formar la estructura conceptual y descubrir asociaciones, que permitieron iluminar y aportar conocimientos teóricos valiosos sobre las prácticas negociadoras de la escuela, a la luz de los objetivos planteados en la investigación.

Ámbito Académico y Espacial de la Investigación.

Académicamente esta investigación forma parte del Proyecto "LA UNIVERSIDAD VA A LA ESCUELA (LUVE), correspondiente a la línea de investigación "Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos" de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

LUVE, como proyecto interinstitucional respondió a un esfuerzo combinado de investigación y acción directa el cual, bajo la propuesta de generar acciones para el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos en escuelas venezolanas, y entre otros de sus objetivos, "cuyos resultados podrían contribuir a elevar la calidad de la educación pública venezolana, desde el nivel en el cual se encuentra hasta su conversión en el factor positivo exigido por las metas de desarrollo que tiene planteada la sociedad venezolana..." (Picón en Informe LUVE, 2002) se planteó realizar su acción en una muestra representativa de unidades escolares de diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

El Proyecto LUVE, trazó un conjunto de hipótesis generales, que sirvieron de marco durante su desarrollo, para la formulación de hipótesis específicas de trabajo al definir los problemas de investigación;

al respecto contempló tres áreas propicias para el abordaje dentro de las unidades escolares en tareas específicas, en una de las cuales se inserta este trabajo:

- Ámbito curricular-instruccional.
- Ámbito organizacional.

Ámbito comunitario. Esta investigación estuvo centrada en el contexto Comunitario al realizar la indagación escuela-comunidad, a objeto de determinar los patrones de comportamiento en las prácticas negociadoras entre diferentes actores, y así promover y fundamentar estrategias de gestión escolar necesarias, para cumplir con mayor efectividad y pertinencia la misión que la sociedad venezolana le ha asignado a las instituciones educativas.

La selección del grupo de escuelas para el Proyecto LUVE, fue realizada conforme a los parámetros del muestreo teórico de Glasser y Strauss, (1967) el cual considera que tal elección debe responder a los propósitos de la investigación, tales criterios son los siguientes, (Picón et al, ob cit:111): Escuelas que representen diferentes zonas del país. Escuelas oficiales. Escuelas que atiendan diferentes sectores educativos: urbano, rural, indígena, frontera. Escuelas que atiendan, al menos, las dos primeras etapas de Educación Básica. Excluir escuelas con proyectos similares a LUVE. Contar con la voluntad de una masa crítica de la escuela. Apoyo del personal directivo. Escuelas cuyos directivos y docentes sean titulares. Contar con la autorización de la instancia supervisora.

La parte empírica de esta investigación se desarrolló en una escuela básica de la localidad bolivarenses, donde lo peculiar y subjetivo de su quehacer, ocupó el criterio central de selección dada su potencialidad para alcanzar el desarrollo de los conceptos asociados al foco de estudio.

La Escuela Básica Niños Pregoneros, es una institución con una leyenda de fundación que, al decir de sus miembros, estuvo marcada por la huella del afán y la vocación de servicio de su creador de tal manera que, al indagar sobre su historia encontramos tres momentos: orígenes, evolución y consolidación.

Orígenes

Fue creada como Club- Escuela de Limpiabotas y Pregoneros en el año 1963 por el Padre Jesús Nieto (+) un misionero que llegó a Venezuela en el año 1961 y que dentro de sus tareas apostólicas, fundó esta institución como una obra de beneficio social. Comenzó a funcionar en un sótano debajo de la "Capilla Virgen del Carmen".



Foto 1. Debajo de esta iglesia, comenzó el proyecto y se mantuvo la escuela 1963-2007.

Este Club-Escuela, se instituyó con el fin de enseñar a leer y escribir a niños varones de la comunidad hasta los 16 años de edad; eran 44 niños, cuyo trabajo cotidiano era limpiar zapatos y vender periódicos y no asistían a la escuela por falta de tiempo y recursos económicos. En esta institución los niños recibían sus artículos para trabajar: cajón de lustrar, lanilla, cepillos y crema de zapatos, alimentación (desayuno y almuerzo) y también ropa, consistente en un pantalón azul largo, camisa blanca y una placa adherida a la camisa que los identificaba como niños del Club- Escuela; además los días viernes, sus representantes recibían la comida para los niños durante el fin de semana.

Durante los días hábiles, permanecían en la Institución dos personas que, en el rol de maestras, enseñaban a los niños las competencias escolares básicas correspondientes a la alfabetización, con la intención que luego ellos continuaran en la escuela regular.

El Club Niños Pregoneros y luego la escuela Niños Pregoneros, se fundamentó alrededor de los valores de su fundador; por ello la cultura institucional original se deriva de su filosofía ya que es "dueño" de la idea del "deber ser". Por otro lado, por lo general, las organizaciones nuevas tienden a ser pequeñas lo cual facilita que los fundadores transmitan su visión a todos los miembros de la organización.

El Fundador

El Padre Jesús Nieto, era un sacerdote perteneciente a la Orden de los Franciscanos-Capuchinos. De origen español, nació un 24 de Diciembre de 1920 en León cerca de Galicia; allá estudió en el Seminario de los Capuchinos de Castilla. Llegó a Venezuela en el año 1961 y a Ciudad Bolívar en 1963. A pesar de haber estado unos años en Maracaibo- Estado Zulia- desarrolló toda su labor misionera en este estado guayanés.

"Era un hombre de muy baja estatura y muy delgado, tez afable y voz agradable, de verbo rápido, entusiasta; hablaba con una energía movilizadora, era muy cercano a la gente y sobre todo le gustaba mucho escuchar a los demás "

.....cuenta una educadora, feligrés de la Parroquia desde los inicios del Padre Nieto.

También la señora Jesusa Ateka, viuda de Amuchategui.....

"del Padre Nieto diremos que su vocación era ayudar a los humildes y desamparados y eso le llevó a organizar grupos de jóvenes que, desde niños trabajaban en la calle para ayudar a su sustento y de su familia. El llamó a esto las obras sociales del Padre Nieto a las que se dedicó con alma, vida y corazón. Tampoco olvidó la formación humana y religiosa de los muchachos; hablaba y asesoraba a las familias y fundó en un local debajo de la "Capilla Virgen del Carmen" una escuela para los limpiabotas. Esta iglesia era propiedad de su Congregación de Capuchinos.



Foto 2. Padre Capuchino Jesús Nieto. 1920-2002

..... la señora Jesusa pertenece a la sociedad bolivarenses y es una de las personas que colaboró con la obra del Padre

“un muchacho jovial en su juventud, reilón muy chistoso, todo el tiempo el Padre tenía una sonrisa, el Padre jamás estaba bravo y él decía: no me pongo bravo porque ay, ay, ay, le decía a las muchachas, no me hagan poner bravo porque les voy a dar con el cordón.”

.....Bárbara de Urbina, 30 años en la escuela.

Otros le definen como un gran soñador

.....“como él no había otro soñador”– dice la señora María Inés Baeza, secretaria de la Parroquia durante más de 29 años.....

“otro Padre como ese no hay, fue un formador de personas, un educador, donde él se detenía en cualquier parte de la ciudad surgía alguien a saludarle, pedir la bendición y le recordaba: ¡Padre Nieto! ¿Cómo está usted? ¿me recuerda? ¡yo estuve con usted en Niños Pregoneros!

El Padre Nieto cuenta que su Proyecto lo inició en Cuba con niños pobres y con muchas necesidades, salió expulsado de la Isla y al llegar a Venezuela, concretamente a Ciudad Bolívar, retomó su idea hasta hacerla realidad

“el era una cosa excepcional con su “Niños Pregoneros” estaba pendiente de ellos pero también de toda su gente, en los últimos tiempos cuando enfermó y lo tuvieron que trasladar a Caracas, él me llamó y me dijo: “siéntate, yo creo que de esta no me vaya, pero si me voy, no abandones a mi gente, trátalos bien yo confío en ti porque conozco tu carácter. Trata que la gente no se vaya de la Parroquia, háblales....”

Y, continúa la señora Baeza.....

Yo pienso que él tenía que querer mucho a Ciudad Bolívar, porque en Caracas había mejores médicos y sin embargo pasados cuatro meses él pidió regresar aquí y tan pronto llegó, aún estando delicado de salud, se incorporó a su trabajo y a su escuela, cuatro meses después falleció en el año 2002 y antes de morir solicitó que fuese enterrado en su Parroquia; allí reposan sus restos.

Y cuenta la señora Amuchategui:.....

.....*Cuando el Padre Nieto murió, tenía 81 años de edad. A su entierro asistió mucha, mucha gente, gente muy pobre, gente de la clase alta y clase media, militares retirados, oficiales de la Guardia Nacional, que le conocieron en su tiempo y le ayudaron...*

Esta descripción del hombre, del ser humano, realizada por personas que le conocieron, que estuvieron cerca de él durante mucho tiempo y le acompañaron en su labor social, religiosa y educativa permite observar cómo ese mapa de vida y valores concomitantes asociados a sus experiencias de formación misionera, permeó sus acciones hacia el prójimo a lo largo de su vida; al respecto, algunos autores señalan que los fundadores incorporan a la empresa sus iniciativas, principios, prioridades, la comprensión que tienen de los grupos organizados, las metas y objetivos planteados y la importancia que tiene el entorno como coadyuvante ante cualquier iniciativa de índole social.

Evolución de la institución

Durante sus primeros 11 años de funcionamiento, esta obra subsistió como resultado de las negociaciones: alianzas y acuerdos que el Padre Nieto logró, en forma de colaboraciones. En un primer momento eran los fieles de la Parroquia y el entorno cercano y más tarde, con apoyo del personal de la institución, logró otras contribuciones hasta establecer una red de ayuda para cumplir con esa labor. En esas circunstancias, el club- escuela sufragaba todos sus gastos, los cuales incluían una especie de salario a las dos “maestras”, con el apoyo económico de la Parroquia y el aporte de instituciones gubernamentales, también la ayuda de particulares; entre estos se contaban instituciones tan diversas como: Asamblea Legislativa, el Ministerio de Obras públicas (Granja del Estado) Casa de Italia, Guardia Nacional, tiendas de ropa de la ciudad, transportistas, damas de clase alta de la ciudad entre ellas la señora María Luisa Liccioni de Cheng (+) a la cual llamaban, madrina de la obra social “Niños Limpiabotas y Pregoneros”.

Las ayudas entre otras, consistían en lo siguiente:

La Asamblea Legislativa daba un aporte de ochocientos bolívares mensuales.

La Granja del Estado les donaba los cajones de trabajo para los niños elaborados en madera.

La Casa de Italia contribuía con un apoyo económico para la alimentación.

Las damas de la “sociedad” bolivarenses apoyaban con la merienda diaria de los niños.

Los “turcos”⁵ colaboraban con los uniformes de tal manera que, según los informantes, en la institución existía un inventario permanente de camisas blancas, pantalones azules, medias, ropa interior zapatos y medias de diversas tallas. Por su parte, efectivos del Comando de la Guardia Nacional, ubicado frente a la

⁵ En la región recibe la denominación de “turco” todo comerciante de tiendas de ropa de origen árabe.

escuela, una vez por semana de manera sistemática, les daban clases de gimnasia militar, orden cerrado y urbanidad.

Los niños de esta institución no pagaban pasaje en las unidades de transporte público, siempre y cuando llevaran su uniforme y equipo de trabajo, y ello era considerado por la escuela, como una forma de colaborar con la obra.

De esta manera, el Proyecto se mantuvo; no obstante al paso del tiempo, incorporaron niñas y por consiguiente la matrícula y las necesidades fueron en aumento, adicionalmente, la Parroquia reclamaba la atención del Padre Nieto; ante esta situación él optó por solicitar el apoyo del Ministerio de Educación, y continuó allí en el Proyecto, con su compromiso personal, haciendo labor de Catequesis y comenzaron a ser famosas las fechas de Primera Comunión de esa escuela. Es necesario mencionar, que continuó atento a las incidencias de la escuela y la visitó y ayudó hasta su muerte.

Consolidación

A partir del año 1974, a solicitud de su fundador la escuela es asumida por el Ministerio de Educación quien la acoge, modifica su nombre y la incorpora a la red de instituciones educativas, nombra una Directora, la maestra Libia Anziani de Silva, completa los seis grados, y pasa a llamarse "Escuela Niños Pregoneros". Para los años 1998 al 2001, tiempo que duró la investigación dentro del escenario físico, ya era una Escuela Básica Nacional Urbana, que se mantenía en el mismo espacio físico, con una población escolar mixta de primera y segunda etapa en un solo turno. Mantenía 06 secciones y una matrícula promedio de 200 alumnos, con una muy baja deserción y altos niveles de rendimiento y prosecución escolar.

Su matrícula escolar proviene de los sectores Los Corrales, El Cerrito, la Calle Caracas y La Alameda preferentemente, de nivel socioeconómico bajo, medio y medio bajo y un 15% de esa matrícula escolar son los hijos de docentes tanto de la escuela como de otras zonas de la ciudad, de supervisores, de los militares de la institución castrense que le queda al frente y confían en la misma, debido al prestigio de que goza la institución; sin embargo la escuela ha limitado su matrícula por la poca capacidad de la infraestructura con un cupo máximo de 30-35 alumnos por aula.

La escuela guarda vecindad con instituciones comerciales, educativas y de servicios, además de un Centro Comercial Turístico amparado por el gobierno local, ello le confiere a esta comunidad escolar, acceso a servicios públicos, centros deportivos y culturales y, por encontrarse frente a una base militar, tangencialmente, goza de los beneficios que ello significa: tránsito vehicular lento, cierta vigilancia y limpieza del área.

En la década actual, a mediados del año escolar 2001-2002 la escuela pasó a formar parte del Proyecto de Escuelas Bolivarianas y su denominación oficial: Escuela Integral Bolivariana "Niños Pregoneros: ya para ese momento estaba finalizando el trabajo de investigación."

Selección de los informantes.

Se utilizó, como criterio intencional, la vinculación directa con la experiencia en cuestión. La primera persona entrevistada fue el propio fundador, el Padre Nieto, el cual a lo largo de la conversación fue señalando personas, que había o estaban aún participando de la idea. Esa información validó la lista de personas a quienes por muestreo teórico, estaban planteados como informantes y eran, tanto actores de la escuela como miembros de la comunidad local. Los informantes claves para la recolección de información fueron:

- Padre Jesús Nieto, fundador de la institución.
- Ana Teresa Pérez Álvarez. Directora actual (es de los miembros fundadores)
- Bárbara de Urbina. Docente-fundadora- continúa en la escuela.
- Jesusa Ateka de Amuchategui. Miembro de la comunidad local.

Técnicas e instrumentos básicos de investigación.

Instrumentos utilizados en la investigación. En concordancia con la visión del Proyecto LUVE, la teoría de Argyris y Schön y, los objetivos planteados, se trabajó con instrumentos heurísticos que permitieron develar de manera explícita los significados subsumidos en la práctica social en estudio. A tales efectos se aplicaron:

Los Modelos I y II de la Teoría en Uso los cuales, al dirigirse hacia el análisis de las interacciones conversacionales, permitió caracterizar el modelo comunicacional usado en la práctica negociadora y sus implicaciones para el logro de resultados. Según Picón (1994), Méndez (2001) y Torrealba (2006), estos modelos constituyen una representación con un elevado grado de abstracción, de carácter explicativo o normativo y sirven al investigador para orientar las consiguientes observaciones, análisis e interpretaciones. A los efectos de la escuela en estudio, se indagó su Teoría en Uso para a fin de establecer los niveles de progreso de sus miembros en el Modelo II, lo cual hubiese permitido el aprendizaje y sostenimiento de las

prácticas negociadoras a lo largo del tiempo. En línea con Corbin y Strauss (2002) la información se analizó utilizando el modelo de la Teoría Fundamentada.

Procedimientos para la búsqueda de los datos.

La recolección de la información se llevó a cabo utilizando la entrevista a profundidad, con el auxilio de las notas de campo.

El empleo de la entrevista jugó un papel fundamental. Permitió establecer relación con personas vinculadas a la obra de aquel entonces al reconstruir y elaborar las historias y vivencias laborales de cada uno de los entrevistados en el marco contextual del proyecto en sus inicios y de la evolución de la escuela.

Las mismas, fueron realizadas por un solo investigador por tratarse de un único proceso mental, dado que el mismo se va delineando lentamente con las tareas básicas de ir recabando datos, categorizando e interpretando. Se optó por realizar entrevistas grabadas con la autorización del informante, en las cuales se llevaban unos aspectos focalizados más bien como ejes direccionadores de la conversación, de acuerdo a las preguntas de investigación. Se dejó hablar libremente a los entrevistados con el fin de recoger la máxima información posible y el investigador intervenía solo si era inevitable para retomar dirección, refocalizar, profundizar cuando era necesario, e ir centrando a lo largo del discurso, las percepciones, valoraciones y sentimientos que cada entrevistado asocia con sus experiencias. Aquí se buscaron datos para el análisis del significado de la acción: sobre las situaciones iniciales específicas, el marco epistémico de los participantes, intenciones, estrategias de acción desarrolladas y resultados obtenidos.

La primera entrevista cara a cara, se realizó al Padre Jesús Nieto, la misma se cumplió como una conversación cotidiana, sin límite de tiempo preestablecido, y cuyos datos al ser analizados según la técnica del muestreo teórico iba proyectando la nueva información requerida. Al finalizar esta primera entrevista se desgrabó el material y el análisis subsiguiente, permitió que se identificaran subcategorías y categorías a partir de los incidentes particulares.

Posteriormente se fue a la segunda informante con igual procedimiento: conversación grabada, con el mismo paso a paso, desgrabación posterior y haciendo uso de la comparación constante, se fueron identificando subcategorías y categorías. Sucesivamente se entrevistó y grabó al tercero y cuarto informante de acuerdo a lo que sugería el muestreo teórico. A medida que, en cada caso, se realizaba el análisis posterior con la transcripción y codificación analítica, se profundizaba, confirmaba, y clarificaban elementos lo cual en algunos casos requirió retornar al informante, a fin de clarificar o confirmar la interpretación.

Igualmente el uso del método de comparación constante, dio la oportunidad para recontextualizar datos, cambiar definiciones y el alcance de las mismas en algunos casos, revisar categorías poco exploradas todo lo cual implicó renovar la lectura sobre todas las entrevistas realizadas hasta alcanzar la construcción de datos significativos que permitieran develar las estructuras conceptuales que dan forma a las acciones bajo indagación.

En relación con los contenidos de los ejes de conversación (los cuales no se manejaron como preguntas, sino como aspectos en la interacción verbal) se trataron aspectos de orden cognoscitivo, relativos a información demográfica y de antecedentes que permitieron obtener autodescripciones de los respondientes, sus vidas, el contexto, la institución, su fundación, condiciones antes y después de la organización y su funcionamiento y las experienciales las cuales versaban sobre sus rutinas, costumbres y comportamientos para descubrir lo que los informantes han hecho, sus resultados y también lo que están haciendo. (Anexo A)

También cuestiones valorativas: opiniones y creencias las cuales descubren el mundo valorativo de los sujetos acerca de sus propios comportamientos y experiencias.

Finalmente, el registro de la información se realizó a través de: apuntes, notas, memos, grabaciones, videos, fotos, todo ello con la expresa intención de preservar la fidelidad de la información; también con fines de contrastación y validación. Estas técnicas de recolección y registro permiten testimoniar los logros físicos de la institución. Según Cook y Reichardt (1985), las acciones captadas "in situ" proporcionan un sólido refuerzo a las explicaciones que se derivan del estudio. Las notas de campo resultó de capital importancia, funcionó como un registro "ayuda memoria" que ayudo en la indagación. Su uso es permanente a todo lo largo del proceso que duró la indagación.

Categorización, Análisis e interpretación de la Información.

Para la recolección de información y la selección de informantes se utilizó la estrategia de muestreo teórico y para el análisis subsiguiente, los criterios de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), en la versión de Strauss y Corbin (2002) por su congruencia con el enfoque metodológico asumido y los presupuestos epistemológicos. Metodológicamente, los argumentos que apoyaron su selección fueron su capacidad para generar conocimientos o teorizaciones "fundamentados" en datos extraídos de la realidad del hecho en estudio según la óptica de los actores organizando conceptos emergentes, categorías y las relaciones entre ellos a través de un proceso de abstracción creciente. Para ello se establecieron procedimientos de recolección, codificación y análisis altamente sistemáticos y rigurosos lo cual confiere solidez y credibilidad a los resultados.

Los elementos conceptuales y estructurales utilizados por la Teoría Fundamentada, (*conceptos, categorías y proposiciones*) dan lugar a una organización coherente y lógica del conocimiento resultante. De allí que sus autores, Strauss y Corbin (ob cit) definen teoría como un conjunto de categorías bien construidas, interrelacionadas sistemáticamente por medio de oraciones que indican relaciones, para explicar algún fenómeno social y a eso se dirige finalmente esta investigación en términos de aportes a los requerimientos del proceso negociador en la gestión escolar. Durante el proceso de análisis, se utilizó de manera paralela, tanto el pensamiento crítico como creativo al trabajar secuencial y alternadamente el análisis y la recolección de datos, donde el primero impulsa la dirección del segundo en forma intencional.

Finalmente, en su condición de metodología ampliamente utilizada en estudios cualitativos, tanto a nivel nacional (lentamente se está creando una base de investigaciones con el uso de esta metodología) como internacional, se le atribuye potencialidad heurística. (Vallés, 1997)

La Teoría Fundamentada se apoya en dos procedimientos básicos:

El Método Comparativo Continuo: Combina en un procedimiento analítico de comparación constante, procesos de codificación y de análisis en condición de simultaneidad. Su propósito es clarificar la teoría al ir ayudando al investigador a ir más allá de los datos y pensar en términos de abstracciones.

Este método sigue cuatro pasos en su realización:

Cuadro No 2. Fases del Método Comparativo Continuo.

Fases del M. C. C
1. Identificar conceptos básicos en los eventos, incidentes, sucesos del estudio, notas

de campo, para separar frases, palabras, expresiones significativas con poder descriptivo.
2. Agrupar conceptos y establecer conexiones que estructuren las categorías. Integración de categorías.
3. develar las interpretaciones. Análisis de contenido. Las voces como ilustración. Delimitación de la teoría.
4. Redacción de la teoría. Explicaciones lógicas y coherentes capaces de iluminar la realidad o elaboración de la teoría fundamentada.

Con el uso del método comparativo y sus herramientas analíticas: microanálisis, preguntas y comparaciones, (Cuadro 2.) se avanzó con el manejo de los datos en diferentes niveles de codificación: abierta, axial y selectiva, modalidades que describiremos a continuación haciendo la salvedad que ellas se usan de manera recursiva, no necesariamente secuencial. La codificación en el proceso de análisis, tiene que ver con un conjunto de pasos que “aunque es una tarea artificial, es necesaria para comprender la lógica subyacente que se busca a través del uso de las técnicas y los procedimientos...” (Strauss y Corbin, ob cit.:111) y están diseñados con el fin de ayudar a la construcción de Teoría Fundamentada.

Los tipos de codificación usados, tal como lo establece el método, fueron:

Codificación Abierta:

Es el primer paso para iniciar el análisis aunque se mantiene durante todo el proceso; implica descomponer los datos en partes discretas, examinándolos y comparando en base a similitudes y diferencias para identificar *conceptos* y agrupar *categorías* como *primer* paso en el desarrollo de la teoría. Los autores definen *concepto* como “una representación abstracta de un acontecimiento, hecho, acción o interacción que el investigador identifica como significativo en los datos”(ob.cit., p.112.)....y *conceptualización* “como el proceso de agrupar puntos similares de acuerdo con algunas propiedades definidas, al dar un nombre que represente un vínculo común”. (p. 133).

Codificación Axial:

Su propósito es el de relacionar las *categorías* con las *subcategorías*, identificar las claves que permitan establecer relaciones entre sí a partir de los conceptos. Es axial porque ocurre alrededor de un eje o *categoría* a partir del cual, se realiza el agrupamiento según sus dimensiones y propiedades y esta especificación permite comenzar a “ver” patrones explicativos y formular *proposiciones* o enunciados emergentes y/o provisionales para la estructura inicial de la teoría.

Codificación Selectiva.

Su objetivo es relacionar las *categorías* consideradas principales o “Sol” y revisar la coherencia interna de las formulaciones teóricas explicitadas.

El criterio para interrumpir sucesivos muestreos es la saturación de los datos, esto es, cuando los mismos, no agreguen información nueva o relevante al estudio.

En la búsqueda de significados de la práctica organizacional en la escuela y sus implicaciones para el logro de los objetivos educativos, se realizaron dos tipos de abordaje del tema en términos de análisis conceptuales: a) develar la teoría en uso que sustentan las acciones negociadoras, lo cual condujo además, linealmente, a identificar los modos negociadores y modelos comunicacionales predominantes en las interacciones conversacionales y b) interpretar los significados que los actores escolares le confieren a esas acciones y finalmente, derivar algunas proposiciones teóricas que guíen la práctica gerencial en las escuelas en busca de resultados eficaces en términos de gestión.

Mediante el análisis de contenido de tipo semántico y nivel manifiesto se agruparon o clasificaron en categorías, aquellos términos o frases expresadas conversacionalmente por los informantes que podían considerarse sinónimos, los que tenían matices diferentes entre sí, las verbalizaciones tal y como fueron enunciados por los informantes, respetando su lenguaje ya que el aspecto semántico es de particular interés y la búsqueda de los significados es la meta. Durante todo el proceso se mantuvo la retroalimentación o comparación constante de los datos a objeto de cuidar la revisión, contraste y depuración de los resultados del análisis.

¿Cómo se llevó a cabo el procedimiento?

Desarrollando la codificación de acuerdo indicado por la Teoría Fundamentada; a saber:

1. Codificación inicial o abierta: se transcribieron las entrevistas, cuatro en total, se exploraron los textos para identificar los conceptos provisorios que se incorporaron y a partir de los cuales considerar la estrategia de muestreo. También en esta fase preparatoria se establecieron las unidades y categorías iniciales de análisis relevantes al foco de estudio y los objetivos de la investigación.

Al haber sido recolectados los datos dentro de un contexto interactivo, el trabajo con ellos contempló este hecho, es decir, era posible volver a los informantes y rechequear información e interpretaciones

evitando así el sesgo posible del investigador. En este sentido, los mismos fueron recogidos y revisados teniendo en cuenta una secuencia histórica que permitió hacer un análisis longitudinal vinculando los datos, situaciones y eventos, con otros datos surgidos de observaciones y artefactos; también creencias, valores, supuestos contemporáneos de los miembros de la escuela, los cuales parecen haber sido concebidos y/o aprendidos históricamente.

2. Codificación axial: cuando se llegó a este paso, se buscaron las conexiones entre las categorías identificadas, en todo caso, fue como pasar de una enumeración de tareas, al agrupamiento de unidades análogas realizando de manera simultánea la comparación de datos entre ellas, o sea, la dimensión vertical del análisis cualitativo o comparación entre casos estableciendo sus propiedades y relaciones, esto permitió sistematizar la búsqueda de patrones y, en todo momento se delimitaban las necesidades de información lo cual se resolvía a través del uso del muestreo teórico finalizando el mismo con la saturación de las categorías.

3. En un tercer momento (los cuales realmente eran simultáneos) se realizó la codificación selectiva; se identificaron las uniformidades subyacentes sobre la base del conjunto de categorías sus dimensiones y propiedades, y se inició el paso de las formulaciones teóricas. Significó desplazarse del pensamiento inductivo al deductivo y viceversa y comparar las proposiciones referentes a la colaboración con los datos.

En este modelo de análisis es importante señalar que a medida que hay una inmersión en los datos, van apareciendo patrones de conducta y actitudes.

Por este medio, se construyeron datos significativos que permitieron develar las estructuras conceptuales que dan forma a las acciones a la vez que se contrastaban los resultados del análisis con la caracterización de los enfoques teóricos sobre teoría en uso, modelos comunicativos y negociación.

El razonamiento analítico llevó, finalmente, a derivar pautas teóricas que arrojen luces inspiradoras a la actual gerencia educativa, por cuanto, entre los lineamientos pautados en las políticas educativas en vigencia, se encuentra la obligación de “desarrollar una cultura participativa y de gestión, una gerencia democrática y solidaria que pueda racionalizar los procesos, abrirse a la comunidad como factores concurrentes que puedan ayudar a mejorar los niveles de eficiencia” (Rodríguez, C. ob.cit.:20).

En cuanto a su dimensión temporal y de acuerdo a los momentos en los cuales se recolectó la información, se realizó una investigación de tipo longitudinal (Sampieri, ob cit:273) la cual como su nombre lo indica sugiere que los datos se recopilaron en un período de tiempo (años escolares 1998-2001) para hacer inferencias respecto a su permanencia o evolución.

De la Negociación al Logro.

Con base a los supuestos y objetivos planteados a través del análisis y la reflexión sobre las acciones realizadas en un contexto real, la exploración de la Teoría en Uso de los actores, el trabajo con los significados y la contrastación de los resultados con las teorías de apoyo, se alcanzó a construir una interpretación intersubjetivamente validada, acerca de la práctica negociadora en la escuela básica, en su intercambio cotidiano escuela-entorno, como una experiencia significativa de gestión educativa, inscrita en una dimensión humana.

El planteamiento fundamental permite confirmar como frente a una elevada vulnerabilidad social y económica que coloca a un grupo de niños en situación de riesgo, la institución asume un rol promotor de Justicia Social; y para ello requiere ejecutar una serie de actividades y procesos coordinados para favorecer material, psicológica y educativamente a esta población y para ello recibe espacio privilegiado la atención a: la alimentación, la salud, las relaciones afectivas, los valores y las competencias académicas básicas, de este modo, la escuela se convierte en el mecanismo compensatorio para las debilidades de la socialización primaria, haciéndola extensiva a contextos más amplios al incorporar la dimensión comunitaria a través de los mecanismos negociadores.

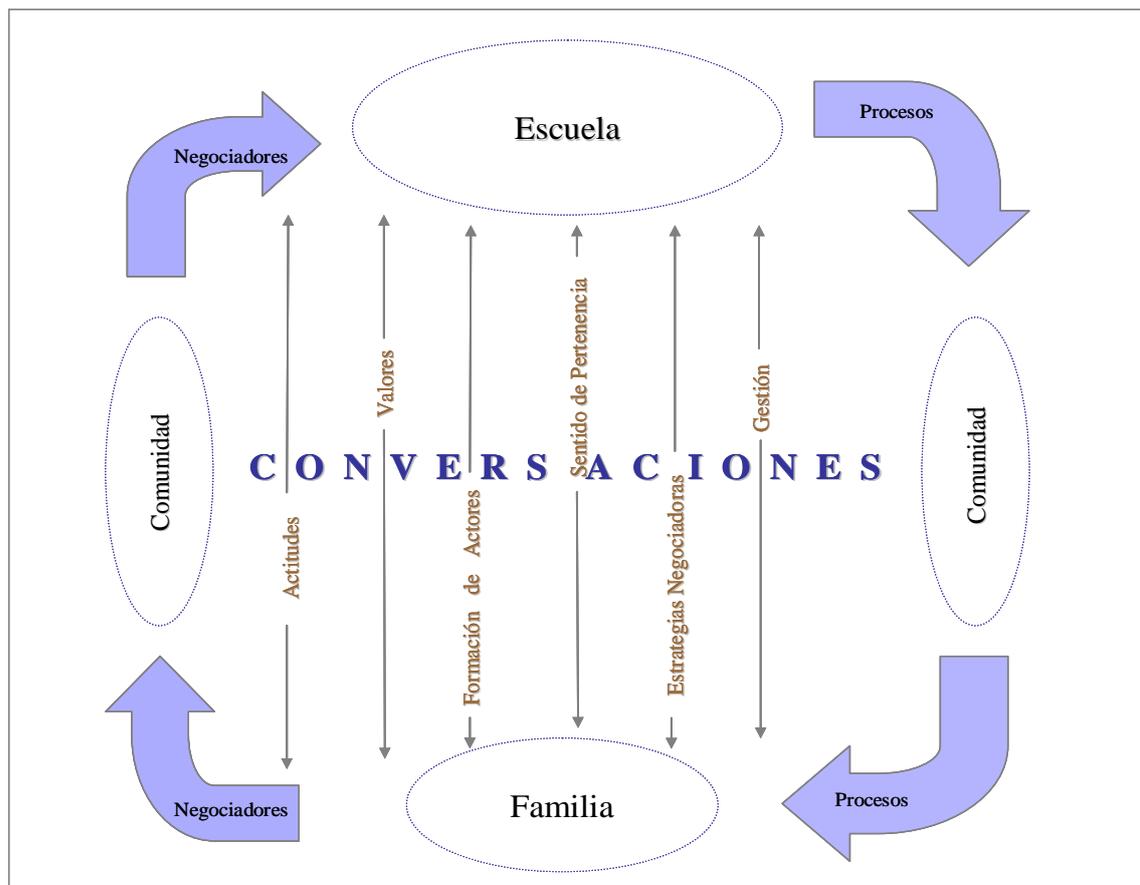
El foco de la investigación, indica que el proceso de educar es producto de esfuerzos conjuntos; ante ello, la escuela es capaz de movilizar y utilizar recursos tanto internos como locales en pro de su misión para lo cual requiere la puesta en práctica de estrategias de gestión, asociadas a una visión del mundo; dentro de este marco, la Teoría en Uso (principios, estrategias y supuestos) referentes a las prácticas de negociación identificadas en esta escuela, se asume como efectiva y su expresión en la vida escolar cotidiana, les permitió exponer una gestión calificada como exitosa iniciada como un obra social, desde la visión de un fundador comprometido con valores de justicia, equidad y solidaridad, explícitos en el Proyecto Niños Pregoneros, el cual se consolida, a través de conversaciones favorecedoras de acuerdos y cooperación solidaria, convirtiendo lo intangible en resultados auditables, con permanencia en el tiempo hasta llegar a constituirse en un referente educativo con una imagen de credibilidad y efectividad.

La perspectiva sobre la cual se asienta la lectura de la citada experiencia y los elementos que emergieron como hallazgos, persiguen efectuar una contribución desde la evidencia empírica, con la intención de ampliar el conocimiento con relación a estrategias de negociación desde el enfoque

comunicacional, que apoyen la práctica gerencial en las escuelas, especialmente cuando en la Teoría Explícita del Estado Venezolano en materia educativa, está planteado como uno de los lineamientos que definen el Programa de Educación Básica del actual Proyecto Educativo Nacional.(M.E.N. 1999).

En atención a lo expuesto, algunos hallazgos, permiten establecer a manera de aportes, una estructura conceptual de la contribución que cada una de las categorías encontradas aporta al funcionamiento del proceso negociador en las escuelas. El enfoque conversativo, unidad sobre la cual se realizó el análisis, se refiere al saber compartido de los actores, sus creencias e intenciones comunicativas; de allí que al ser la conversación la estrategia que se desarrolla para propiciar el intercambio de enunciados verbales, se constituyó en un factor del orden organizacional que dio lugar a la construcción consensuada de categorías, subcategorías y conceptos: Valores, Actitudes, Sentido de Pertenencia, Formación de Actores, Gestión y Estrategias Negociadoras y Comunicación Negociadora.

Interacción de los elementos del proceso negociador en la escuela



CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.

Este capítulo presenta algunas reflexiones conclusivas generadas a partir de los hallazgos en esta indagación, derivadas del análisis y las interpretaciones de los datos recolectados, con relación a las prácticas negociadoras en la escuela básica y sus implicaciones para alcanzar los objetivos educativos. Los centros escolares cumplen las funciones asociadas a su misión, condicionados por la interacción tanto de elementos internos como del entorno y, esta co-creación o participación de los factores foráneos a la escuela, son susceptibles de ser incorporados mediante estrategias adecuadas, lo cual está suficientemente justificado y además prescrito taxativamente en la filosofía política el Estado para el área educativa.

A tono con las expectativas mundiales y nacionales, la necesidad de alcanzar una Educación de Calidad, pasa por ampliar las modalidades de gestión en las instituciones educativas en la búsqueda de su propio perfeccionamiento, logrando la participación por la vía de la corresponsabilidad ciudadana para el cumplimiento de la misión educativa.

La escuela debe ser punto de inicio de la política educativa, el lugar donde se hace posible la justicia social y la igualdad de oportunidades, para ello requiere dejar de ser una simple ejecutora de políticas desde el nivel central y comenzar a asumir y estimular sus proyectos educativos desde las propias

comunidades. En los últimos tiempos, se han incorporado programas - Misión Robinson, Misión Ribas, estrategias no convencionales para el nivel de Educación Inicial – las cuales apuntan a atender los mandatos, consensos y acuerdos para garantizar universalidad y equidad en la educación, sin embargo, aún falta mucho por hacer para lograr que tales medidas se institucionalicen y generen cambios estructurales en el sector educativo, en vía hacia la justicia social.

Ante este panorama, la negociación como una práctica de gestión, es una construcción colectiva de un proceso, que implica la responsabilidad de los actores educativos comprometidos para hacer más viable y factible el logro de las metas institucionales, desarrollar eficazmente proyectos escolares, solventar carencias identificadas como problemas y diseñar movimientos capaces de hacer posible el cumplimiento de la visión escolar.

La indagación sobre la práctica negociadora en la Escuela Básica “Niños Pregoneros” y su viabilidad, permite establecer algunas conclusiones, las cuales, pueden resultar útiles en cuanto se adecúe a las realidades propias y a las necesidades particulares de instituciones educativas en nuestro país:

La eficiencia en las practicas organizacionales, se relaciona con la capacidad de aprendizaje de las instituciones, para desarrollar ambientes donde se conjuguen actitudes y acciones para obtener logros, acompañados con liderazgos que generen motivación a través de estrategias claras y definidas, tanto en lo individual como en lo colectivo.

La gestión escolar, es entendida como el conjunto de prácticas comunicacionales, capaces de promover la solidaridad y la participación colectiva, favorecer la canalización de recursos provenientes de las distintas fuentes y diversas instancias de colaboración, apoyada en un liderazgo comprometido que comparte responsabilidades, busca acuerdos, el logro de las metas personales e institucionales con interacciones basadas en la confianza y el respeto. Un líder que, adicionalmente modele solidaridad y cooperación con los propios actores de la escuela, las familias y la comunidad en general.

La negociación es una práctica escolar institucionalizada, sustentada en competencias comunicativas como forma de vincularse con todos los actores que hacen vida en esa comunidad, comprometidos en la búsqueda a corto, mediano y largo plazo, de acuerdos satisfactorios para el logro de propósitos acordados colectivamente, a través del establecimiento de relaciones de respeto.

Como práctica de gestión, la negociación está asociada a un conjunto de significados que responde a las interpretaciones de los propios actores, de acuerdo a sus vivencias en el proceso negociador, y entre los cuales se destacan: la intencionalidad de los actos, posicionamiento de valores, procedimientos sistematizados, logro de metas, aprendizaje de competencias comunicativas, aprendizaje de destrezas para el Pedir, Dar y Recibir, por lo tanto es profundamente relacional y social que involucra conexión y acción.

En esta investigación, se abordó el proceso negociador desde un enfoque comunicacional, el cual genera formas propias de interacción con su medio, crea climas favorables para la colaboración y cooperación e igualmente es un impulsor de la participación comprometida en las comunidades. Dentro de este estilo de comunicación, las competencias conversacionales sobre una base consistente de actitudes y valores, son el fundamento de las interacciones negociadoras, razón por la cual, requieren ser aprendidas y estimuladas, para poder diseñar acciones y construir organizaciones, sustentadas en logros y así elevar sistemáticamente el desempeño organizacional.

La escuela, requiere aprender a ejercitar en su cotidianidad el liderazgo, el desarrollo de la sensibilidad por las necesidades de propios y extraños, el acercamiento, el respeto por la opiniones divergentes, la persuasión, la tolerancia, la escucha activa, habilidades lingüísticas para aprender a pedir, recibir, dar y ofrecer ayuda. Complementariamente, requiere incorporar las habilidades y actitudes necesarias para crear y fortalecer canales hacia la comunidad, que le permita construir un clima organizativo que aliente la cooperación, diversas formas de participación y cogestión con énfasis en el trabajo grupal; siendo todas éstas, estrategias de negociación que ayudan a favorecer salidas comunitarias en áreas consideradas prioritarias para la institución escolar.

La comunidad, es el espacio donde las organizaciones comunitarias, son reconocidas como los actores sociales idóneos para apoyar la obtención de respuestas a las múltiples situaciones que afectan las instituciones escolares.

La práctica negociadora eficaz en las escuelas, aparece directamente vinculada con las siguientes categorías, cuya presencia en la práctica, resultan definidoras del éxito en la experiencia:

Valores: los cuales representan la guía del comportamiento humano, y permiten captar el sentido y la orientación que los actores imprimen a sus acciones. El valor Justicia Social constituye el eje alrededor del cual se movilizaron las posibilidades de acción de las personas e instituciones y, en

razón de ser un valor compartido por la escuela y la comunidad, la cohesión se acrecienta y direcciona los procesos de encuentro, soporte y ayuda.

Actitudes: constituidas por sentimientos que predisponen afectivamente a las personas a favor de algún propósito. Con sus significados, entre otros: Conciencia Social, Compromiso, Disposición a Ayudar, son entendidas como factores asociados a los actos negociadores por su congruencia con la responsabilidad como valor de vida. En general, el desarrollo de valores y actitudes asociados a conductas direccionadoras de beneficios colectivos, resultan eficaces para generar relaciones y coordinar acciones favorecedoras de resultados esperados en los actos negociadores.

Sentido de Pertenencia. La escuela se convierte en lugar de creación de las identidades, hasta hacer de ella un espacio común de arraigo, apoyo, compromiso, encuentros, aceptación en la diferencia, como hechos vitales para establecer relaciones en el tiempo y donde pueda emerger fluidamente, un proceso negociador.

Formación de Actores: la negociación como dialogo abierto, implica acciones de capacitación de sus actores y compromisos formativos con su comunidad, orientadas a desarrollar en los mismos, las competencias y el aprendizaje necesario para transferir en la cotidianidad información, conocimientos y aptitudes que permitan afrontar los retos que el contexto exige.

Gestión y estrategias negociadoras. La gestión humana para el servicio, implica el contacto permanente con la comunidad a través de diferentes actividades, crea espacios de trabajo promotores de solidaridad y cooperación, ambientes propiciadores de integración y apoyo y son un impulsor de la participación responsable de los distintos grupos y sectores involucrados en el quehacer educativo.

La comunicación en los procesos negociadores desde la escuela, aporta el contexto lingüístico-social en el cual se hace posible la construcción y el consenso para establecer alianzas y acuerdos. Competencias conversacionales como solicitar ayuda, pedir apoyo, recibir, argumentar, propuestas claras, optimizan las posibilidades de llegar a establecer acuerdos e incrementa la consecución de los resultados deseados, a la vez que disminuye los costos emocionales propios de inadecuadas comunicaciones interpersonales.

REFERENCIAS:

- Anguera, M. (1995). *La investigación cualitativa en educación*. Educar. Nº 10. Universidad Autónoma. Barcelona.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Cuadernos de Educación. Nº 13. Editorial Horsori. 5to edición.
- Argyris, C. y Schön, D. (1974). *Theory in Practice*. San Francisco. Ca Jossey Bass Publishers.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. Menlo Park: Addison-Wesley, Publications Co.
- Argyris, C. Putnam, R and Mc Lain. (1987). *Action Science*. San Francisco. Josey Bass Publishers.
- Argyris, C. y Schön, D. (1989). *Participatory Action Research and Action Science Compared: A Commentary*. American Behavior Scientist.
- Balbi, A. (2004). *La Ciencia de la Acción como una Teoría Crítica*. Revista Copérnico. Año 1. Nº 1. Universidad de Guayana.
- Borjas, B y Parra, A . (2006). *La oferta educativa hacia los sectores excluidos*. Iglesia Urbe e Orbe. El Nacional.
- Bravo J, L. (1988). CENDES. Trabajo mimeografiado. UCV. Caracas.
- Betancur, F. (2001) *Salud Ocupacional. Un enfoque humanista*. Mc Graw Hill. Bogotá.
- Cassasus, (1991). *Problemas de la Gestión Educativa en América Latina*. Mimeo.
- Cassasus, (1999). *Marcos conceptuales de la Gestión Educativa*. UNESCO. .Oreale. Santiago de Chile.
- Carr W, y Kemis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.
- Colegio de Profesores de Venezuela. (1992) *El Cambio Educativo en la Educación descentralizada*. Ediciones Fenaprodo.
- Comisión Nacional de Currículo.(2002) *Lineamientos para abordar la Transformación de la Educación Superior*.
- Comisión para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986). Informe de la Comisión presentada al Presidente de la República Dr Jaime Lusinchi.

Caracas.

- Conferencia Mundial sobre Educación. (1991). *Declaración Mundial sobre educación para todos en el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. 5 al 9 de Marzo de 1991. Jomtien. Tailandia. Publicado por UNICEF. Nueva York.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la Republica de Venezuela, 36.860. Diciembre 30, 1999.
- Corbin, J y Strauss, A. (2002). *Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia Universidad de Antioquia.
- Coronel, J. (1995). *Conflicto entre culturas e innovación en la enseñanza*. Revista La investigación en la escuela . Nº 26. España.
- Craveri. B. (2004). La Cultura de la Conversación. El Nacional. C.4. p.8
- Cohen, H. (1981). *You Can Negotiate Anything*. Bantam Books.
- Cook, T.D., y Reichardt, Ch. (1985). Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación educativa. Ediciones Morata.
- Costa García, M. (2004). *Negociar para Con-vencer*. Instituto de Empresa. Mc Graw Hill. España.
- Decaro, J. (2000). *La Cara Humana de la Negociación*. Mc Graw Hill. México.
- Duplá,, J.(1991). *La Educación en Venezuela*. Nº 25. Centro Gumilla.
- D'Vries, R. (2006). *Imagen, Poder y Negociación*. Ediciones Punto de Encuentro.
- Dewey, J . (2004) Educación y Ciudadanía. Revista Movimiento Pedagógico. Año VIII-34.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Chile: Dolmen Editores.
- Echeverría, R (2000). *La empresa emergente*. Ediciones Gránica.
- Edmonds, R. (1982). Effective Schools for the urban poor educational Leaderships. Nº 37. pags.15-27
- Estrada, B. (1995). *La Experiencia Educativa del Estado Bolívar*. Gobernación del Estado Bolívar.
- Fisher, R., y Ury. W, Y Patton. (1991). *Si....¡ de acuerdo!* Buenos Aires: Norma.
- Flores, F. (1996.) *Creando Organizaciones para el Futuro*. Dolmen, Santiago.
- Forester Quintana, O y Morales Grandal, S. (1999) *Mi escuela en la comunidad*. (Resumen) en encuentro por la comunidad de los educadores latinoamericanos: Ponencias (p.134) La Habana Cuba: Pedagogía 99.
- Fundación Escuela de Gerencia Social. Ministerio de Planificación y Desarrollo. *Educación y equidad en Venezuela*. Boletín Social Nº 1. Noviembre – Diciembre. 2003.
- García –Huidobro, J. (1998) *Las Reformas Latinoamericanas de la educación para el Siglo XXI*. Convenio Andrés Bello. Serie Cuadernos CAB. Nº 3.
- García, M. (2001). Gestión escolar en el contexto de la nueva reforma Curricular de Educación Básica. Tesis de Maestría. No publicada. Universidad Experimental Pedagógica Libertador.
- Giroux, H. (1992) Teoría y Resistencia en Educación: Una Pedagogía para la oposición. México: Siglo Veintiuno. Editores.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967) The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago. Aldine Publishers.
- Goetz, J.P., y Le Compte, M.D. (1988) Etnografía y Diseño Cualitativo en la Investigación Educativa, Madrid: Morata.
- Granell, E. Garaway, D. Malpica, C.(1996). Cultura Gerencial y Éxito Empresarial. Ediciones IESA.
- Guédez, V. (2001). *Gerencia, Cultura y Educación*. Caracas: Trópikos.
- Habermas, J. (1989) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo I. Argentina: Taurus.
- (1990). *Teoría y Praxis*. Madrid. Tecnos.
- Hernández, M (2003). *El liderazgo en la gerencia de las Organizaciones Educativas*. Tesis de Maestría no publicada.
- Hernández Sampieri, R. Fernández C.,C. Baptista, L., Pilar. (2003) *Metodología de la Investigación*. Tercera edición. Mc Garw Hill.
- http://coimata.uajms.edu.bo/Frida/dtic/arq_worflow.ppt maturana.
- [Http://lne.gov.ve](http://lne.gov.ve). 10-09-2006
- [http://www. Google. com](http://www.Google.com)

- Inciarte, A. y Torres, M. (2002) *Cultura Organizacional y Procesos de Investigación y Desarrollo en una unidad de Investigación*. Revista de Investigación. Año VIII. Extraordinario. Julio. Lanz, C. (1999) Cuatro líneas estratégicas del Proyecto Educativo Nacional Concreción de la Pedagogía Alternativa. Revista Educación. N° 184
- La Universidad va a la Escuela. (1997). Universidad Simón Rodríguez, Fonacit. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- León, M. (2003) *Aportes para la discusión curricular*. Educación. Revista para el Magisterio. 186. pp.17-33
- Ley Orgánica de Educación. (1980). Gaceta Oficial de la República de Venezuela 2635. (Extraordinario) Julio 28, 1980.
- Martínez, M. (1994). La investigación cualitativa-etnográfica en Educación. México. Trillas.
- Maurás, M. (1998). *La Gerencia, la Educación y el Capital Humano*. Ponencias IESA.
- Ministerio de Educación. Dirección General Sectorial de Educación Básica. División de Currículo. Plan de Estudios y Normativo de educación Básica. Caracas.
- _____ (2001) *Políticas y Estrategias para el desarrollo de la educación en Venezuela. 2000-2006*
- _____ (2003). Resolución N° 179. Decreto de Creación de las Escuelas Bolivarianas.
- _____ - (2004). *Venezuela avanza hacia la Universalización de los Derechos Sociales: Políticas Educativas*. Junio. Caracas.
- _____ (1999) Dirección Sectorial de Planificación y Presupuesto. Proyecto Constituyente Educativa, *Proyecto Educativo Nacional*. Caracas.
- Mullholand, J. (2002) El Lenguaje de la Negociación. Gedisa. España.
- Nieremberg, G. (1994). *The Art of Negotiation*. Simon & Shuster.
- Oviedo, T. (2002). Revista EDUTEKA N° 12. Junio. Bogotá.
- Paredes, P. (2002). *Alianza Competitiva*. Mc Graw Hill. Madrid.
- Pasquali, A. (1964). *Comprender la Comunicación*. Caracas: Monte Avila.
- Patterson et al..(1998) *Impact of People Management*. Practice on Business Performance. Vol 27. Number 3. July. Sage Publications.
- Picón, G. (1994) *El Proceso de Convertirse en Universidad*. Caracas: Fedupel.
- Picón, G. Fernández, M. Magro, M. Inciarte, A. (2005). *Cuando la Universidad va a la Escuela*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Piñango, R. (1987). *Las prácticas como foco de atención en el sistema Educativo Venezolano*. Conferencia Regional para América Latina y el Caribe. Caracas. Republica Bolivariana de Venezuela.(2004). III Cumbre de la Deuda Social e Integración Latinoamericana. (impreso).
- República Bolivariana de Venezuela. Oficina Nacional de Presupuesto. (2005) (ONAPRE).
- Rivero M, F. Las reformas educativas en América Latina dentro del marco de la globalización: un análisis de la situación actual en el caso de Venezuela. (recopilación de documentos claves). Mimeo s/f
- Rodríguez, E.M. (1988). *Técnicas de Negociación*. México: Mc Graw Hill.
- Rodríguez, N. (2003). *Escuelas Bolivarianas*. Revista Educación N° 184.
- Pérez S, G. (2001). Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Socio Cultural. Narcea S.A de Ediciones: Madrid.
- Pérez S, G. La investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid. La muralla.
- Sander, R. (1995) *Sociedad y Educación*. En: Pensamiento Educativo. Chile.
- Sanner, R. (2003). El experto negociador. Gestión 2000. Barcelona.

CURRÍCULO DE LA AUTORA.

Doctora Decci Plaz de Crespo.

Fecha de nacimiento: 16-04-1953. El Tigrito. Edo Anzoátegui. Venezuela. .

Lugar de residencia: Ciudad Bolívar. Edo Bolívar. Venezuela.

1975. **Profesora. Mención Orientación- Educación.** Instituto Pedagógico de Caracas. 2008. **Doctora en Ciencias de la educación.** Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas. 1997. **Especialista en Dinámica de Grupos.** Mención Intervención Psicosocial. Centro de Investigación y Estudios de la Dinámica Social. Caracas. Mención Magna Cum Laude. 1996. **Magister Scientiarum en Educación.** Mención Orientación. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Tesis de Grado: Mención Honorífica y Mención Publicación. Primer lugar en la Promoción. 1992. **Especialista en Orientación.** Universidad Central de Venezuela. Caracas. 1984. **Magister Scientiarum en: Orientación en Sexología.** Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela. Caracas. 2001. **Facilitadora en Dinámica Familiar.** Humana. Promotora para el Desarrollo del Potencial Humano. Caracas. 2001. **Counselor Internacional** para las Naciones Unidas. ONU. 2003. **Practitioner en Programación Neuro Lingüística.** Instituto de Investigación, Tecnología, Educación y Desarrollo Humano. Ciudad Bolívar. 2004. **Master-Practitioner en Programación Neuro Lingüística.** Certificada por: Pedro Henríquez. D-Master Practitioner & Trainer en PNL. Caracas. 2004. **Terapeuta de Gestalt.** Instituto de Investigación, Tecnología, Educación y Desarrollo Humano. Ciudad Bolívar. 2006. **Trainer Training en Programación Neuro Lingüística.** 48 horas. Certificada por: Pedro Henríquez. D-Master Practitioner & Trainer en PNL. Caracas. 2006. **Certificado de Locutor.** Nº 36.594. Universidad Central de Venezuela. República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación Superior. Gaceta Oficial nº 38.432

Supervisora (jubilada en el año 2003) del Ministerio de Educación Cultura y Deportes Docente de Postgrado (contratada). Universidad Gran Mariscal de Ayacucho. Extensión Ciudad Bolívar, Puerto Ordaz y Monagas.

2000. **Facilitadora.** Universidad Nacional "Simón Rodríguez" Fundación Universidad Virtual. Núcleo Ciudad Bolívar.

2006-08 **Facilitadora.** Programa de Educación Permanente. Universidad Nacional Experimental de Guayana.

2006-2008 **Docente** (contratada) Universidad Central de Venezuela. Estudios Universitarios Supervisados. Núcleo Barcelona.

Fundadora junto a otros profesionales, de la "Escuela para Padres" en Ciudad Bolívar. (1984) .Igualmente de la empresa D.D.N. (2006) dedicada a la asesoría, diagnóstico de necesidades, diseño y facilitación de programas de capacitación en el ámbito individual, familiar y organizacional. Tiene años de experiencia como Consultora Empresarial realiza trabajo asistencial, fue en (2002-2005) Directora Ejecutiva del Instituto de Investigación, Gerencia y Desarrollo Humano. Durante más de 25 años se ha dedicado a dictar Charlas y Conferencias, Asesoría individual, Entrenamiento y Facilitación de programas, cursos y talleres de Desarrollo Personal, Ejecutivo y Gerencial con amplia trayectoria en organizaciones públicas y privadas, nacionales e internacionales, universidades y en la industria petrolera venezolana (PDVSA).

2008. Productora y conductora, conjuntamente con Adelita Sánchez, del programa "**Viernes de Desarrollo Personal con Decci Plaz**" en La Romántica. Circuito. Fm Center. Estado Anzoátegui. Venezuela.

(Tesis Doctoral)

Autora:

Dra. Decci Plaz de Crespo.

deccimplaz@gmail.com

Tutora:

Dra. Marcela Magro.



República Bolivariana de Venezuela.
Universidad Nacional Experimental
"Simón Rodríguez"
Núcleo Regional Postgrado Caracas.