FoLL
371.113.1
1

22715

INV 022715
FoLL
SIG 371.113.1
LIB 1

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Direccion Nacional de Gestión de Programas y Proyectos

Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI

Seminario Nacional

TRANSFORMANDO LA ESCUELA: NUEVOS MODELOS DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

KOTIN, M.
NICASTRO, S.
BALDUCCI, M.C.
FASCE, J.
y otros

"Directores y direcciones...de escuela"

Miño y Dávila Editores - Febrero '93

Capítulo II "Los quehaceres", Fasce, J.

Buenos Aires
29, 30, 31 de agosto y 1° de septiembre

1995
República Argentina

FoLL
371.113.1
1

22715

INV022715
FoLL
SIG 371.113.1
LIB 1

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Direccion Nacional de Gestión de Programas y Proyectos

Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI

Seminario Nacional

TRANSFORMANDO LA ESCUELA: NUEVOS MODELOS DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

KOTIN, M.
NICASTRO, S.
BALDUCCI, M.C.
FASCE, J.
y otros

"Directores y direcciones...de escuela"

Miño y Dávila Editores - Febrero '93

Capítulo II "Los quehaceres", Fasce, J.

Buenos Aires
29, 30, 31 de agosto y 1° de septiembre

1995
República Argentina

Jorge Fasce

Introducción

La tarea de director de escuela tiene características que la hacen sumamente compleja: debe atender cuestiones que incluyen múltiples aspectos y dimensiones institucionales; exigencia (a veces necesidad) de inmediatez en las respuestas; varios "pares de tensión" frente a los cuáles lograr el equilibrio suele ser lo apropiado y lo difícil. Como gran parte de esas cuestiones a encarar y de las respuestas a dar requieren, por un lado, acciones prácticas –y, al mismo tiempo, se espera que estén fundamentadas teóricamente y claramente guiadas por los valores y fines que se persiguen– su tarea requiere fijar y/o promover y/o mantener y/o hacer cumplir el encuadre de la labor (límites, normas, sanciones) y promover la creatividad, la imaginación, la expresión, la curiosidad, la criticidad, el cuestionamiento (componentes esenciales del aprendizaje); estimular el cambio y sostener la identidad de la institución; debe establecer lazos afectivos positivos con las demás personas a fin de poder llevar a cabo la tarea de la conducción pero al mismo tiempo manejar esos vínculos en una distancia personal óptima que excluya amiguismos y animadversiones emocionales.

Otra característica que complejiza el trabajo es que los resultados más valiosos a lograr tienen un alto grado de intangibilidad o se obtienen en el largo plazo y en planos profundísimos de las personas y de las instituciones en niveles no manifiestos, latentes (valores, actitudes, fines muy generales).

* Este capítulo está formado por artículos que aparecieron en la revista Redes, en los años 1991 y 1992.

Impreso 1996

Su labor se desarrolla ante un haz amplísimo e intrincado de expectativas: de las autoridades que se hallan en jerarquías superiores, de los docentes, de las familias, de los alumnos, de los auxiliares, de los cooperadores, de las asociaciones comunitarias.

Todo eso le exige una profunda implicación personal en una institución caracterizada por un alto grado de problematicidad que plantea una continua, intensa, profunda y amplísima demanda, generalmente no acompañada de un prestigio social proporcional a ella.

Dice el catedrático español J. Gimeno Sacristán que "... la escuela es una *realidad pluridimensional* donde no valen los esquemas analíticos de variables aisladas sino los esquemas complejos de unidades molares que es lo que la realidad educativa es. A esta nota de pluridimensionalidad se añade la de *simultaneidad* con la cual se producen los hechos educativos. La práctica educativa se caracteriza por presentar una realidad en la cual simultáneamente ocurren cosas que no siempre se pueden abordar todas juntas."

El director debe encarar esa labor en forma relacional, estructural, cuestiones que tienen que ver con los objetivos institucionales, asuntos didácticos, de capacitación profesional, de alumnos, de familiares, de mobiliario, edilicios, administrativos y, en algunos casos, económicos. Todos en interdependencia, influyendo y determinándose unos sobre otros.

J. Gimeno Sacristán agrega: "...la *inmediatez* con la cual se produce la mayoría de las situaciones de riesgo y de las situaciones problemáticas ante las cuales hay que actuar. Muchos de los fenómenos se producen con una inmediatez imprevisible, además son impredecibles." Una familia que consulta por la situación difícil que está pasando debido al accidente de un integrante, un alumno que se ha lastimado, los baños que se inundan, un maestro que ha faltado imprevistamente (sólo algunos ejemplos de tantos hechos similares, cotidianos, comunes y frecuentes) exigen decidir con rapidez, si se puede esperar o no, quién debe hacerse cargo de la situación, además del análisis de la situación en sí misma.

Es una labor plena de *decisiones y acciones prácticas que deben estar fundamentadas teóricamente y orientadas por los fines* que se persiguen para que en la "larga duración" esas infinitas conductas coudianas tengan consistencia y coherencia. Hacer jugar esas bases teóricas y esas metas en cada momento exige disponer de tiempo y circunstancias de reflexión y aprendizaje, no frecuentemente posibles en las condiciones de trabajo de los directores.

Otro desafío difícil para el director es cómo sostener la *identidad de la institución*, realidad instituida en tradiciones, en rituales, en rutinas, en repeticiones, en normas, sin que estos elementos la esclerosen, le quiten vitalidad y, por el contrario, sean el marco en el que *el cambio y el progreso* se desarrollen para que la institución crezca y viva intensamente.

Las situaciones de aprendizaje son necesarias para que el director pueda comprender, por ejemplo, que estos "pares de tensión" no son fallas en el sistema, sino características esenciales de la vida de las escuelas que si se los comprende y se los siente como complementarios y no opositores entre sí, permitirán enriquecer el análisis de las situaciones y de las acciones que en ellas se realizan; soportar la ansiedad y (a veces) *la angustia que genera la espera de los resultados más valiosos y más profundos* que necesariamente se lograrán en el largo plazo y se verificarán (o no) a través de formas impensadas e imprevisibles, considerar la fuerte dosis de *implicación personal* de la función directiva y los componentes antropológicos y psicológicos que se despliegan en ella; percibir que lo difícil de la tarea es lo que la hace atractiva, siempre y cuando puedan establecerse sistemas de comunicación fluidos, coherentes, ricos, que permitan al director cuidar sus componentes personales, seguir enseñando y aprendiendo.

El director y la planificación institucional

En algunos momentos de la historia de los establecimientos escolares, se hace necesario formular, revisar o rediseñar la planificación institucional. Seguramente, ésta intentará reflejar lo que la institución explícitamente desea ser y hacer y las formas de realizarlo.

Planificación y estilo institucional

El proceso de elaboración o reformulación de la planificación institucional dependerá del estilo existente o del que se pretende y/o de las particulares circunstancias presentes del establecimiento: se la podrá encargar a un asesor externo o a un equipo de especialistas: podrá elaborarla la Dirección o el equipo de conducción y "bajarla" al plantel docente, familias y alumnos: podrán hacerla directivos, asesores y especialistas y luego "bajarla", podrá participar toda la comunidad educativa desde el principio o sólo los docentes: o con cualquiera de todas las otras combinaciones posibles.

Aspectos y momentos

Se pueden enumerar los aspectos que debe incluir toda planificación institucional cualquiera sea su estilo, ideología, principios o ideario (claro que la *forma* de hacerla dependerá, justamente, de ello):

- principios, fundamentos, valores;
- finalidades, propósitos, metas, objetivos generales;
- concepción de hombre, sociedad, cultura, educación y mundo;
- concepción pedagógica y didáctica;
- proyectos, actividades, formas, maneras y procedimientos para perseguir las finalidades respetando los valores y las concepciones institucionales;
- recursos económicos;
- organigrama y estructura del cuerpo de conducción y la descripción de las funciones de cada uno;
- distribución de responsabilidades entre el personal para diseñar, gestionar e implementar esos proyectos y actividades;
- el marco normativo y/o el llamado "reglamento interno";
- las formas de reclutamiento y capacitación de los recursos humanos;
- el estilo, el sistema y los recursos de evaluación;
- materiales, mobiliario y recursos técnicos;
- distribución y organización del tiempo y del espacio.

En la enumeración anterior hemos seguido un orden logico que indiciaría la secuencia de pasos que se realizan en la planificación institucional. Sin embargo, la experiencia muestra que generalmente estos diversos momentos se van entrelazando y el avance en cada uno de ellos y de los aspectos no es lineal, acompasado y rítmico sino que se van superponiendo, acelerando y retrasando con desarrollos discontinuos, afectándose unos sobre otros.

Todo ello dependerá de la situación en que se encuentra el establecimiento al tomarse la decisión de elaborar, revisar o rediseñar la planificación institucional; de quiénes participen en ese proceso; del estilo de trabajo que se adopte o se vaya gestando. Una elaboración exclusivamente en manos del equipo de conducción tiene más posibilidades de ser más ordenada que otra en la que participen todos los sectores de personas implicadas en la tarea institucional. No acabamos de decir "mejor" sólo hemos dicho "posiblemente más ordenada"; tampoco debería interpretarse que la opción opuesta (una planificación en la que intervienen muchos o todos) lo sea.

La decisión que se tome sobre la forma que se adopte para realizarla es ya una toma de posicion que pone e juego un ideario, una ideología, una cosmovisión, una concepción del hombre y de la educación ya existentes en los sectores de poder de la institución, aun antes de ser expresadas en el documento que se pudiera llegar a elaborar.

El diagnóstico

Suele caracterizarse al diagnóstico como el primer paso en toda planificación institucional. A riesgo de ser repetitivos, debemos reiterar (también para el diagnóstico) que las formas en que se lo realice y a cargo de quién esté, dependerá del tipo de institución, de las características del momento en que se encuentre y de la postura que se adopte al respecto ya que es una "decisión institucional" que después durante el proceso de elaboración puede llegar a modificarse, a corregirse, ajustarse, rechazarse. Pero de cualquier manera habrá que tener en claro que no se trata nunca, exclusivamente, de una aséptica decisión técnica y racional.

Queremos decir que, por ejemplo, decidir si el diagnóstico lo hará un analista institucional o la comunidad toda, y en este caso si ésta se autogestionará o será coordinada por la dirección de la escuela o por un especialista externo, son tomas de posición que *sólo en parte* están fundamentadas técnicamente y que por otro lado ya implican posturas que necesariamente influirán en el desarrollo posterior de la elaboración de la planificación institucional.

El director y la planificación

¿Cuál debe ser la actitud y la tarea del director en un proceso de planificación institucional? No podemos imaginar otra que no sea, por lo menos, la de coordinación general; a partir de esto, todas las variantes son posibles y nuevamente debemos expresar que dependerá de múltiples factores y decisiones.

Sin embargo, estamos convencidos de algunas ideas que podríamos transmitir:

1. Si existiera la posibilidad de contar con la colaboración de un asesor o especialista externo no debería desperdiciarse. La forma de trabajo de ese profesional (aunque a esta altura, ya podríamos estar cansando al lector con la misma afirmación) dependerá de múltiples circunstancias.

2. No debería dejar de incluir las opiniones, sentimientos, hipótesis, deseos de todo el personal, de los alumnos, de las familias.

3. El director tiene una responsabilidad central en percibir el momento en que se hace conveniente o necesario encarar algún proceso de planificación institucional.

El gran desafío es saber *escuchar* para poder conciliar semejanzas y coincidencias con diferencias y discrepancias (potenciando en ambos casos, las positivas y corrigiendo las negativas) en busca de un objetivo común.

Nos parece interesante proponerle al director que encare la planificación institucional (cualquiera sea su estilo de conducción y el de su institución) como una situación más de enseñanza-aprendizaje desarrollada de una manera coherente con esos estilos (de su conducción y de su escuela) a fin de

recuperar esa posibilidad siempre añorada de volver a "enseñar" y de seguir "aprendiendo", como una forma de continuar enriqueciéndose profesional y personalmente, única forma de gratificarse y no agotarse en una tarea tan compleja y tan plena de múltiples y contradictorias demandas.

La coordinación del equipo directivo

Partimos del firme convencimiento de que es absolutamente imprescindible que la conducción de la institución escolar sea realizada en quipo para evitar una serie de dificultades que seguramente aparecerán si así no se hiciera (que tienen que ver con los naturales procesos de competencia que se dan entre personas que comparten el "poder" en el "manejo" de una institución: las envidias y los celos naturales en el ser humano pero controlables si existen instancias para ser explicitados, compartidos, "elaborados" y "disminuibles" si se dan en un grupo que puede construir un objetivo común: las "alianzas" legítimas y de las otras –aunque también las solidaridades, las ayudas, los acuerdos creadores y productivos; las superposiciones de funciones y de acciones y los "vacíos" de funcionamiento– aquellas tareas que no se hicieron porque nadie tenía claro quién debía hacerlas o todos creían que era otro al que le correspondían); pero también por la complejidad de la tarea que exige la potenciación de las capacidades y habilidades individuales mediante la tarea en común; así como por el enriquecimiento que siempre surge de la labor encarada en grupo, que permite compartir dificultades y logros, potenciar las semejanzas positivas y enriquecerse con las diferencias que aportan los otros.

Para que esta dirección en equipo sea posible es condición necesaria asegurar la fluida comunicación entre sus miembros y al mismo tiempo "cuidar" esos procesos comunicativos sabiendo que, por ejemplo, suelen aparecer dos planos en los mensajes: uno manifiesto y otro implícito, que pueden coincidir o nó y que cuando ocurre esto último lo más probable es que exista contradicción entre ambos; habrá que estar atentos también a los mensajes no dichos que se envían a través de gestos, actitudes, modelos, costumbres, rutinas. Otro punto a

tener en cuenta es la contradicción aun en el mismo nivel explícito al interior de un mismo mensaje (recordemos aquel "clásico": "Deben ser espontáneos") o entre los mensajes de una misma persona o entre los de dos o más miembros del grupo de conducción. Otro hecho a cuidar es el de la comunicación "clandestina", aquella que se hace circular por canales no establecidos o con mensajes divergentes a los acordados orgánicamente. No puede haber funcionamiento sano de equipo si no se acuerdan canales explícitos de comunicación al interior del grupo y de éste hacia afuera de él.

Uno de los recursos básicos para ello es el de un tiempo especial y regular destinado a las reuniones del grupo, las que deben tener momentos, duración y frecuencia establecidos y sostenidos con regularidad. Dejar librado el funcionamiento del equipo al surgimiento de las situaciones que lo van requiriendo durante el ciclo lectivo o a la iniciativa espontánea de los diferentes integrantes o a la voluntad cambiante del que ejerce la coordinación general es afectar seriamente la calidad y la constitución misma de la conducción de la escuela.

Una frecuencia de reunión semanal parece ser lo óptimo y un encuentro mensual, lo mínimo aceptable. La duración más adecuada está entre una hora y media y dos. Un tiempo menor a noventa minutos impide desarrollar temas con la profundidad y la amplitud necesarias, sobre todo si las reuniones son realmente de trabajo, de intercambio y contraposición de ideas y propuestas, de discusión, de construcción del desarrollo del colegio. Más de dos horas es un tiempo difícil de encontrar durante el día escolar para todos los integrantes del equipo en el mismo momento y pueden resultar tan extenuantes que afecten la producción o más aún, que la fatiga produzca alteraciones "agregadas" a las buenas relaciones del grupo: interferencias generadas por el agotamiento, irritabilidades que se constituyan como obstáculos en el intercambio sólo generados por las tensiones o el aburrimiento de una reunión demasiado larga. Lo dicho no invalida la necesidad de algunos encuentros muy extensos cuando se presenten dificultades graves que requieran un esfuerzo intenso y concentrado para encontrar soluciones.

La elección del momento del día o de la semana más apropiado para reunirse es una cuestión a la que se debe dedicar

mucha atención. Lo ideal sería que ningún integrante de la conducción se sintiera perturbado, en lo personal o en su tarea, por el horario elegido: si alguno de los integrantes es el encargado del colegio durante el mediodía, elegir ese horario porque a la mayoría de los otros les queda bien o cómodo (antes de irse a otro trabajo, o porque sólo requiere venir "un rato antes" al de la entrada habitual o porque es el único horario del que dispone la mayoría sin ver afectada su tarea habitual) puede generar un estado de inquietud en esa persona que determina la incorporación de dificultades anexas a las legítimas en el desarrollo de las reuniones. Aclaremos que se trata sólo de un ejemplo, puede ser que en muchas instituciones ése sea el mejor horario, aunque la experiencia nos dice que los horarios de transición (esos momentos llamados significativamente "tierra de nadie") suelen ser los de mayor tensión en las escuelas –peleas, accidentes, extravíos de objetos, etc. aparecen en esos momentos "especiales"– y por lo tanto no son buenos para que el equipo directivo esté en reunión.

Por el contrario, los estilos y la cotidianeidad de la escuela, sus rutinas, sus costumbres, "su ritmo biológico", generan momentos del día que, regularmente, suelen ser los más tranquilos. En las escuelas que he dirigido, siempre han sido a continuación del inicio del día (a eso de las ocho y media o nueve) y no demasiado al principio de la semana ni hacia el final de ellas. La experiencia parecería indicar (por las consultas que he hecho con colegas) que los martes o miércoles serían los mejores días. Por supuesto que el horario ideal es uno fuera del de funcionamiento de la institución, pero muchas veces éste se contrapone con otras obligaciones profesionales o personales de los directivos.

Para concluir con este primer tema, quisiéramos transmitirles la convicción de que una frecuencia regular de reuniones, no demasiado espaciadas, durante un momento en que todos los participantes pueden estar tranquilos porque no serán interrumpidos por urgencias de la cotidianeidad de la escuela es condición absolutamente indispensable para el buen funcionamiento del equipo directivo.

¿Quiénes deben participar de las reuniones del equipo directivo? es una pregunta que podría tener una respuesta obvia: los integrantes del equipo directivo. Pero... ¿quiénes

son ellos? ¿En una escuela primaria municipal con dirección, vicedirección y secretaría docente la persona que ocupa este último cargo forma parte del grupo de conducción? ¿En una organización compleja, lo integran los jefes de departamento o los coordinadores de áreas? ¿Y los asesores o los integrantes del gabinete psicopedagógico? Empecemos por las respuestas más fáciles: si los asesores son "asesores", no forman parte del grupo de conducción, por lo tanto no deben asistir a reuniones, excepto que, puntualmente, el tema a tratar lo requiera, pero como "asesores" no como integrantes del grupo regular de asistentes. Lo mismo podríamos decir con respecto a la presencia de un psicólogo o de la psicopedagoga o la asistente social. La respuesta no es tan fácil con respecto a la secretaria docente. Ello dependerá de cómo se hayan definido sus funciones. En el primer caso citado (dirección, vicedirección y secretaría docente) independientemente de cómo esté descripto este último rol, sería conveniente incorporar una persona más para darle "consistencia" al "equipo".

¿Quién debe coordinar estas reuniones? Si sólo hay un "director", está claro que a él le corresponde hacerlo. Si existe el cargo de "director general" porque hay directores de distintas secciones, es él quien debe coordinar. Pero si no llegara a existir esta "posición", la coordinación de las reuniones podría ser rotativa, con temarios acordados por los asistentes.

Justamente, ¿cuáles deben ser los temas de estos encuentros? Diríamos que, básicamente, de cuatro tipos: 1. los emergentes de las circunstancias que va marcando la tarea cotidiana de la escuela (problemas con el cumplimiento de normas por parte de los alumnos, o de los maestros: el cuestionamiento de un grupo de padres a un aspecto del funcionamiento de la escuela; la invitación recibida para participar de un evento comunitario, etc.); 2. los referidos a la planificación institucional (desde el calendario y cronograma anual de eventos y actividades hasta la incorporación de algún proyecto nuevo –un nuevo plan de deportes, la modificación de los objetivos de la enseñanza de la computación, el cambio de la organización del departamento de idioma extranjero– o la revisión del cuerpo normativo o del modelo pedagógico vigente); 3. temas de "fundamentación" o "teóricos" que poco podrían tener que ver directa o inmediatamente con el funcionamiento del colegio (la lectura y comentario de algún artículo sobre evaluación o sobre educación por el arte, o sobre educación para la salud, etc.); 4. temas más sutiles, menos manifiestos y por ello, más espinosos y complicados que tienen que ver con los integrantes mismos del equipo: por ejemplo: la complejidad de la tarea directiva, la "soledad" de los directivos, el par identidad-cambio, la paradoja "instantaneidad-fundamentación" de las conductas del director, etc. Estas problemáticas podrían requerir la incorporación a las reuniones (para coordinarlas) del psicólogo de la escuela (si lo hubiera) o de un coordinador externo específicamente contratado para esta circunstancia.

Destinar previamente reuniones fijas para el tipo de temas enunciados en el punto 3 (por ejemplo: una de cada cuatro, o la primera de cada mes, etc.) puede ser muy "sano" en dos aspectos: a. para no verse siempre "invadidos" por la coyuntura de la cotidianeidad, lo que puede hacer perder "visión en perspectiva" de la tarea y b. para aportar el enriquecimiento profesional (y personal) de los directivos y, de esa manera, combatir el riesgo derivado del "desgaste" personal y profesional de los que ocupamos "cargos" (¿o cargas?) directivos. Esto nos lleva a señalar que destinar tiempo a lo descripto en el punto 4, también es un aporte necesario a la preservación de la "salud" de los directores: "salud" que debe ser atendida cuidadosamente.

La selección de personal

De la Convocatoria

Una de las primeras decisiones a tomar es a través de qué medios se realizará la búsqueda: si se recurrirá exclusivamente a avisos en los diarios o se restringirá a personal recomendado por conocidos o relacionado con colegas o allegados: o a ambos recursos conjuntamente.

Las instituciones que prefieren los avisos en diarios priorizan la respuesta cuantitativa y la amplitud cualitativa del mercado laboral que se abarca.

Los establecimientos que recurren a las referencias de alle-

gados enfatizan la seguridad que da algún conocimiento más o menos directo de los candidatos.

Nuestra opinión, basada sobre largos años de experiencia en el asunto, es que no debería desecharse ninguna de las dos alternativas: efectivamente, las recomendaciones basadas sobre el conocimiento previo personal y/o profesional que los recomendantes tienen de los postulantes brindan una información difícil de obtener durante el proceso de selección mediante entrevistas, cuestionarios o clases. La búsqueda basada sobre este recurso es bien focalizada pero, lógicamente, restringida en cuanto a la amplitud de candidatos. Algunos colegas la prefieren, también, por legítimas razones de comodidad; hay un trabajo ya realizado: otros han hecho ya, por nosotros, una selección previa; no habrá que hacer 10 ó 12 entrevistas ni leer 20 ó 30 curricula vitae. La contraindicación ya fue señalada: estaríamos dejando afuera del conjunto de candidatos una amplísima oferta de sujetos, entre los cuales puede estar el que buscamos.

Una cuestión que merecerá atención es en qué diarios y en qué días conviene que salga el aviso. Es ampliamente conocido que cada diario tiene un tipo diferente de lectores que coincidirá más o menos con la clase de personas que se están buscando y que en cada diario hay lectores diversos para cada día de la semana. Podría consultarse a la agencia receptora de avisos sobre estos dos aspectos.

Otro tema es el diseño del aviso: siempre nos ha parecido adecuado hacerlo lo más explícito posible: colocar horario, grado, área, cantidad de horas –en el caso de los profesores–, situación de revista, si se requiere experiencia previa, tipo de formación, títulos. Esto ahorra tiempo al encargado de la selección al excluir a personas que no podrán (por horario, por ejemplo) hacerse cargo del puesto. Si se puede incluir la remuneración, ello ayuda en el sentido en que estamos hablando. También significa una muestra de respeto a los convocados, muy reconocida por éstos cuando hemos tenido oportunidad de hacer los avisos de esta manera.

Merece algunas líneas la situación de instituciones que pueden recurrir a sus ex-alumnos, tales como los colegios de las congregaciones de religiosas que suelen tener en su seno establecimientos de formación docente; las escuelas normales nacionales que permanentemente recurren a sus egresados para cubrir, por ejemplo, los cargos de los maestros de los departamentos de aplicación y las escuelas ligadas a comunidades extranjeras que se nutren de sus egresados para la enseñanza de idiomas o de las tradiciones culturales respectivas.

De las entrevistas

Es de suma utilidad que los curricula vitae sean entregados con anterioridad a la entrevista de selección. Ello permitirá hacer una selección previa sobre la base de los datos del curriculum vitae. Claro que en este caso, se correrán dos riesgos; uno no es grave: entrevistar a alguien interesante por su C.V. y no elegible por lo que se aprecia en la entrevista, y el otro sí muy serio: desechar algún candidato que nos hubiera interesado si lo hubiéramos entrevistado. Esto dependerá, fundamentalmente, de la cantidad de gente que se ha postulado y del tiempo del que se disponga.

De acuerdo con los criterios de selección, hay datos que "objetivamente" podrían hacer excluir a postulantes: la edad (si es un criterio preestablecido se podría explicitar en el aviso), domicilio, sexo, lugar de formación (hay instituciones que para ciertas materias prefieren egresados de la Universidad y excluyen a los de profesorados o viceversa), la falta de experiencia previa o, por el contrario, una larga trayectoria en establecimientos de estilo o ideología muy diferente al que selecciona. Por supuesto, esos mismos datos (edad, domicilio, sexo, lugar de formación, experiencia prolongada en instituciones prestigiosas y/o de idiosincracia similar a nuestro establecimiento) pueden darnos información "objetivamente" positiva.

Una cuidadosa lectura previa del curriculum vitae sirve no sólo para la preselección de los que serán entrevistados sino para sugerir "disparadores" de la conversación en la entrevista; algún curso de postgrado, una experiencia laboral anterior, un cambio de escuela, son temas que pueden sugerir preguntas a realizar durante la charla.

Un recurso que además de significar una muestra de respeto al entrevistado, suele brindar interesante información sobre

el postulante es preguntarle si él quiere interrogarnos sobre algún tema (obviamente pertinente a la selección). Frecuentemente estas consultas nos han brindado impresiones relevantes sobre los candidatos: qué aspectos del trabajo docente prioriza, su agudeza para preguntar o su torpeza para hacerlo, su seguridad para atreverse a inquirir o su imprudencia. Pero insistimos: no sólo por razones de utilidad es importante que el otro pueda preguntar sino también por razones de respeto a la persona con la que estamos dialogando. Por otra parte, es muy conveniente que la entrevista sea un diálogo, ésta es una de las mejores formas para conocer a las personas.

Queremos destacar algo sobre lo que frecuentemente no se tiene todo el cuidado que se debiera: todo entrevistado debería recibir una devolución, aunque más no fuera la comunicación telefónica de que no ha sido elegido. En algunos casos, debería hacerse algo más: si hubiera habido dos o tres candidatos muy buenos sobre los que fue difícil decidirse, esto debería comunicársele a los no elegidos, es una muestra de consideración que suele aliviar las tensiones pasadas en las entrevistas y la pena de no haber sido seleccionado.

Quiénes seleccionan

Hemos dado por supuesto que el encargado principal de la selección es el director. Estamos seguros de que así debe ser. Es una de las acciones fundamentales en las que se decide la posibilidad de implementar fines, estilo, proyectos y objetivos de la institución.

Decir que es el "encargado principal" no quiere decir que deba hacerlo solo. Por el contrario, nuestra opinión es que debe hacerse acompañar, justamente por la importancia decisoria de estas acciones. Veamos quiénes podrían ayudarlo.

Un colaborador muy capaz y en el que se tenga mucha confianza podría hacer la preselección de los currícula vitae, de acuerdo con instrucciones precisas que se le habrían brindado.

Puede estar acompañado por algún integrante del equipo directivo (no nos gusta que sean más de dos las personas que llevan la entrevista, esto puede "apabullar" al entrevistado), por un asesor (sobre todo si se trata de elegir, por ejemplo, un profesor de física y el director lo es de literatura), por el psicólogo si se quiere tener una percepción más precisa que la que puede hacer el director sobre los rasgos de personalidad del postulante. Si el representante legal tiene experiencia docente y/o formación profesional pedagógica su opinión debería tener un peso muy fuerte aunque más no fuera porque es el que, finalmente, formaliza la contratación. Queremos explicitar aún más lo que nos ha ido enseñando la experiencia y la reflexión sobre este tema: no dejaríamos en manos de "otros" la selección de personal pero no la haríamos sin la colaboración de "otros". Algunas palabras más sobre experiencias que vi en algunas instituciones: la participación de los "pares" en la elección de sus futuros compañeros. Me parece que si ello responde a la ideología de la institución es una forma interesante pero igualmente difícil de llevar a cabo. De encararla, habría que cuidarla, diseñarla, implementarla y supervisarla con muchísima cautela y dedicación.

De otros recursos de selección

Algunos colegios toman pruebas de dominio científico que son diseñadas y evaluadas por profesores o especialistas de las áreas respectivas, especialmente cuando se trata de cubrir cargos de materias de los ciclos superiores de la escuela media.

Hay escuelas que hacen que los candidatos den clases de prueba. Es un recurso que no nos agrada demasiado por razones prácticas: nos parece que puede hacer alterar demasiado el desarrollo del aprendizaje de los grupos de alumnos que deben participar de ellas. Las autoridades de los establecimientos que utilizan esta forma nos han comentado que no perturba el desarrollo de la tarea de aula y que por el contrario, muchas veces enriquece el aprendizaje de los alumnos por los aportes innovadores que suelen traer los postulantes.

Otros institutos solicitan planes de clases o disponen de cuestionarios con situaciones problemáticas de clase para resolver. Este último recurso me parece más apropiado que la elaboración de planificaciones en las que pueden llegar a in-

tervenir equipos de colaboradores que el candidato puede conseguir que le ayuden.

He visto también algo así como "sistemas permanente de selección". Por ejemplo, uno bastante común en las escuelas que tienen institutos de formación docente: la incorporación de estudiantes avanzados o egresados recién recibidos como ayudantes de clases u otros más "sofisticados" que implementan cursos de capacitación (gratuitos o pagos) donde van conociendo docentes que posteriormente pueden ser candidatos a cubrir cargos.

Desde ya que un recurso inevitable es el pedido de referencias a las instituciones en que el postulante ha trabajado con anterioridad aunque en este caso habrá que considerar el estilo del establecimiento que informa: alguien puede haber trabajado bien en una escuela pero puede hacerlo no tan bien en otra muy distinta a aquélla o vicevesa.

Qué evaluar

Vamos a solicitar que se nos permita, en este punto, ser un tanto más personales que en los puntos anteriores.

Cuando se nos ha preguntado qué nos interesa apreciar o considerar en la selección de personal docente, hemos respondido con una determinada escala de aspectos: 1º) las características de personalidad del candidato; 2º) su dominio del área que debe enseñar (especialmente en la escuela secundaria); 3º) su dominio técnico didáctico-metodológico.

Colocamos primero las características personales por dos razones: 1º) creemos que no hay situación de enseñanza posible sin un buen vínculo entre docente y alumnos y éste no es posible sin un óptimo estado de salud psíquica del docente y 2º) el director podría hacer que el docente se capacitara en algún campo científico determinado o en pedagogía o él mismo encargarse de esta tarea (es una de sus responsabilidades ineludibles) pero muy poco puede influir si el docente no tiene una salud psíquica adecuada.

Por esta razón, dedicamos un buen tiempo de las entrevistas a aspectos personales: cómo es su familia, a qué otras actividades se dedica, qué hace en su tiempo libre. Dentro de este

mismo ámbito, siempre nos ha extrañado que las escuelas dediquen tan poca atención, cuando seleccionan docentes, a aspectos tan fundamentales como su concepción sobre la muerte, sobre el sexo, sobre su cosmovisión de la vida y el mundo, sobre política, sobre religión. Discrepancias con la institución sobre estos puntos pueden tornarse obstáculos importantes en la tarea si, por lo menos, no se explicitan previamente y se aclaran cómo serán encarados cuando aparezcan en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en cualquier situación de clase.

Con respecto a la segunda característica señalada (dominio del área que debe enseñar), en realidad queremos decir más que eso. Queremos decir, que sepa (mejor: que haya vivenciado) cómo se construye el conocimiento del área, cómo se "hace" el conocimiento, cómo se "produce". Queremos decir, que además de ser profesor de música sea músico; que "haga" él mismo alguna expresión plástica si es profesor de plástica, que haya hecho investigación histórica si es profesor de historia. Esto es fundamental en la escuela secundaria: por dos razones: porque se transmite mejor lo que se sabe cómo se construye y porque un docente con estas características es, sin duda, un posible mejor sujeto de identificación para el adolescente que aquél que sólo sabe cómo se enseña la materia. Por supuesto, que esto último también es esencial porque el sujeto "está ahí" para enseñar. Pero en todo caso, sobre esto el director puede aportar muchísimo si tiene la experiencia y la formación pedagógica como para encargarse de ello y si no fuera así, la escuela deberá proporcionarle oportunidades para su capacitación. En cambio, poco podrá hacer, reiteramos, para modificar falencias de personalidad o inexperiencia sobre relación vivencial con la construcción científica, artística o tecnológica del sector de la ciencia o la cultura del que es profesor.

La orientación didáctica

Una de las tareas fundamentales, quizás la más importante, del Director es la orientación didáctica de los docentes a su cargo. Si aceptamos que la función central de la escuela es la enseñanza (entendida como el conjunto de acciones que

los docentes realizan para hacer que sus alumnos aprendan); la planificación, orientación, supervisión y evaluación de la misma debe ser una labor inevitable de la conducción de la institución.

Por otra parte, es en esta función en la que el Director puede recuperar para sí (de una cierta manera) la labor que seguramente lo hizo elegir la carrera docente y que debió abandonar o limitar grandemente cuando accedió al cargo directivo: enseñar (en este caso enseñar a los docentes, ayudarles a que aprendan).

Además, seguir teniendo contactos directos con ella, lo más permanente y continuamente posible, es una de las mejores formas de seguir aprendiendo.

Tres razones valiosas, entonces, para dedicar mucho tiempo, esfuerzo y energía a la orientación didáctica de la escuela: el cuidado de la tarea central de la institución, la recuperación de una acción añorada luego de llegar al cargo directivo y una instancia para el enriquecimiento personal y profesional sin las que la tarea del director suele ser muy desgastante: seguir aprendiendo.

Una tarea central de la orientación didáctica: la observación de actividades

Qué hacer antes de observar

Antes de empezar a ver clases; el Director debe haber trabajado cuidadosamente sobre las planificaciones anuales de cada uno de los docentes. En principio, dando las orientaciones necesarias para su elaboración; posteriormente, analizándolas con cada uno a fin de apreciar su coherencia con las orientaciones dadas, con los objetivos institucionales, con los de nivel, área, grado o curso, con la propuesta pedagógica del establecimiento, con su estilo y su espíritu. También se considerará su consistencia interna. Todo ello es esencial para poder hacer después el seguimiento de la tarea cotidiana de los docentes porque ése será el marco, el encuadre sobre el que se irán desenvolviendo cada una de las actividades didácticas cotidianas. Además, esos intercambios tan delicados, cuidadosos, detallados y profundos, un trabajo tan intenso, profundo y comprometido, en suma, irá gestando el imprescindible clima de confianza mutua necesaria para que la entrada del Director al aula donde está trabajando un docente sea vivida por éste como lo que debe ser: una instancia en la que alguien que tiene una visión más amplia y más profunda (por su posición en la estructura de la escuela, por su historia profesional, por su capacitación) le ayuda a mejorar su desempeño y el de sus alumnos (objetivo que debe ser la meta central de las actividades de supervisión de actividades didácticas del Director).

Todavía hay que señalar algunos recaudos más para que ese clima de confianza inicial se afiance: luego de pasado un período prudencial desde el comienzo de las clases, el Director habrá decidido empezar a ir a las clases. Deberá anunciarlo a los docentes. Ello será una demostración de respeto personal y profesional que será muy apreciada y que es, por otra parte, necesaria. También deberá avisar individualmente a cada uno, en cada caso.

En el párrafo anterior, mencionábamos un tiempo prudencial al comienzo del ciclo lectivo previo a la entrada del directivo a las clases. Ese tiempo es necesario por lo ya indicado: lo conveniente de un trabajo con los docentes generador de confianza mutua, base imprescindible para que las posibles críticas posteriores sean significativas, valoradas y tenidas en cuenta. También es necesario que transcurra un cierto tiempo para la construcción de la relación de trabajo entre alumnos y docentes al interior del aula. Claro que el director también deberá estar atento para que (por esperar ese tiempo) no se instalen dificultades que luego puede ser costoso corregir: charlas con los docentes, observaciones al pasar, entradas de corta duración a las aulas por diversas circunstancias, pueden ser indicadores de obstáculos que pudieran estar apareciendo y que puede no ser prudente dejar avanzar.

Qué observar

Ya hemos señalado el delicado trabajo de acompañamiento que debe hacerse durante la elaboración de las planificaciones anuales, intercambiando intensa y continuadamente con los docentes. También debe realizarse el seguimiento de las pla-

nificaciones de las unidades didácticas y de los leccionarios o libros de temas. Ellos son los que permitirán entender el sentido de una clase, actividad o trabajos de los alumnos que se supervisen.

Además, el director verá cuadernos, carpetas, todo otro tipo de trabajos de los alumnos, evaluaciones. Todo este material es tan rico como las clases para apreciar la calidad de la tarea didáctica que se está desarrollando.

Lo primero que habrá que analizar será la relación de los contenidos de la clase con los previstos en la planificación anual y en la unidad didáctica correspondiente. Su ubicación en la estructura de temas o en la secuencia prevista para observar si no hay alteraciones; y si las hubiera para conversar y reflexionar sobre ellas.

Otra cuestión a considerar será la pertinencia de las actividades con el modelo pedagógico-didáctico adoptado y también la correspondencia de contenidos y actividades con los objetivos planteados.

Además de la consideración de estos aspectos que podríamos llamar "estructurantes" de la clase, se deberá apreciar el desempeño "en acto" del docente: el dominio de los contenidos, el enunciado de las consignas e indicaciones, la habilidad para la coordinación del grupo. Por supuesto, merecerá la atención del observador el trabajo de los alumnos: el tipo e intensidad de la participación, su compromiso con la tarea, su relación con el docente.

La devolución de lo observado

El Director deberá conversar con el docente sobre lo observado (clase, carpetas, cuadernos, trabajos, muestras, evaluaciones, etc.), en un momento lo más cercano posible a la actividad realizada.

Estimo que en primer lugar se deben señalar los aspectos positivos encontrados para pasar luego a lo que debe ser criticado. Empezar por los aciertos facilita la comunicación y abre la "escucha" del docente. Hacer lo contrario conllevaría el riesgo de instalar una barrera difícil de sortear después.

Es obvio que el análisis de la actividad observada debe consistir en una conversación en la que ambas partes puedan intercambiar impresiones, posiciones, coincidencias y discrepancias. Para que esto sea posible debe asentarse sobre una base de la que ya hemos hablado (la confianza mutua) y que se construye en el trabajo conjunto continuado y en el diálogo permanente.

Es sobre esta confianza mutua y sobre ese diálogo fecundo que el Director podría permitirse intervenir durante la clase que está observando. Se que muchos colegas y especialistas consideran esto inapropiado y hasta irrespetuoso para el docente. Por supuesto que mucho dependerá de cómo sea la intervención, con qué fin, en qué momento y sobre todo con qué intención. Habrá que ser, por cierto, extremadamente cuidadoso para no ser descalificador o para no desautorizar delante de los alumnos. Hemos podido llegar a participar en actividades que estábamos observando para ampliar una explicación, para señalar un camino que no había sido percibido; para proponer un ejercicio. Lo hemos podido hacer respetando al docente. Más aún: logrando que éste valorara y agradeciera el aporte. Pero, sin duda, habría que insistir sobre las dos condiciones señaladas: mucha confianza construida previamente y auténtica y sana intención de hacer un aporte positivo para el maestro o para los alumnos sin ocasionar el más mínimo daño a uno ni a otros.

Algunas veces, como consecuencia de estas intervenciones, hemos conseguido lo que consideramos como uno de los éxitos más apreciados en nuestra tarea de dirección: que algún maestro nos pidiera que "diéramos" una clase en su grado porque había aprendido mucho viéndonos intervenir en la clase.

También hemos "tomado" clases cuando quisimos introducir una nueva propuesta metodológica y luego la analizamos con el maestro que observaba. También pudimos llegar a compartir la conducción de actividades docentes con profesores y maestros. Todas ellas son, sin duda, excelentes formas de capacitación.

Como registrar las observaciones

Me parece que las guías analíticas terminan dificultando la observación: hay tanto que ver, tantos detalles a tener en

cuenta, que se nos escapa las cuestiones esenciales, estructurales. Por otra parte, suele ocurrir que cuando uno quiere reconstruir una impresión general de lo observado le resulta imposible porque la actividad fue atomizada en muchísimas pequeñas partes. Creo que estas guías detallistas pueden servir para investigadores pero no para la supervisión didáctica que debe realizar el personal de conducción.

Cada nueva observación de cada docente debe ser integrada a las anteriores a fin de ver progresos y dificultades recurrentes: la "lógica" de las dificultades o fallas: único camino posible para corregir errores: descubrir la "lógica" en la que se insertan para poder entenderlos, encontrarles la explicación y a partir de allí encarar su solución.(No sólo los errores de los niños responden a una lógica, también los de los adultos).

También habrá que considerar en conjunto las "observaciones" de distintos docentes, de distintos grados, distintas áreas, de distintas materias para considerar qué aciertos y qué dificultades pueden estar presentándose con reiteración en diferentes personas, en diferentes grupos, en diferentes temas. Esas repeticiones pueden ser indicadores de los logros y de los obstáculos no ya de cada parte (docente, grupo, tema) sino del sistema (nuestra escuela).

Las reuniones de personal

Si pensamos en "las reuniones de personal" como una instancia de enseñanza-aprendizaje de los docentes, ellas deberían responder al modelo pedagógico que desarrolla la escuela. Deberían ser momentos en los que se vivenciara esa determinada propuesta educativa propia de la institución. Queremos decir que si la escuela enfatizara, por ejemplo, el trabajo individual de los alumnos, "las reuniones de personal" deberían hacer lo mismo, como una manera de que los maestros y profesores experimentaran concretamente actividades, métodos y recursos para optimizar esa forma de trabajo. Si, por el contrario, la tarea grupal fuera la manera central de labor en las aulas, así debería trabajarse en esas reuniones. Si la propuesta fuera de equilibrio entre ambas, así debería ser el diseño de los encuentros con los docentes.

Por ejemplo, para nosotros "el sujeto que aprende debe ser el constructor, el creador, el productor de su propio aprendizaje, y no un mero reproductor del conocimiento de otros. No hay aprendizaje amplio, profundo y duradero sin la participación activa del que aprende" (1). Por lo tanto, no serían admisibles reuniones en las que los docentes fueran, esencialmente, receptores pasivos de información brindada por el Director o por algún especialista. Esto no quiere decir que no pueda hacerse alguna vez, pero si aceptamos esta característica del aprendizaje para nuestra escuela, las reuniones de docentes deberían realizarse con intensa participación de ellos.

Otra nota esencial de nuestra concepción del aprendizaje es que siempre se aprende "con otros, inevitablemente, háganse trabajos en equipo o no: los 'otros' ('externos' y/o 'internos') siempre están presentes 'co-actuando', 'co-pensando', 'co-sintiendo' con todos..." (Fasce y Martiñá, 1989). Aceptando esto, "las reuniones de personal" deberían incluir frecuentemente trabajos grupales, intercambios entre todos, consideración conjunta (compartiendo problemas, errores, soluciones, informaciones, sentimientos, proyectos, etc.) de las cuestiones elegida.

"Si postulamos que un buen aprendizaje requiere de la participación activa del que aprende, debemos asumir que el que tiene que aprender, 'algo sabe' sobre el asunto (si no ¿cómo participa?) y, por lo tanto, tiene algo para decir, para aportar, para poner en juego..." (Fasce y Martiñá, 1989). Esto nos lleva a reafirmar la necesariedad de la intervención principal de los maestros y profesores en estos encuentros, aportando sus dudas, expresando sus discrepancias, mostrando sus resistencias, brindando sus conocimientos, sus propuestas, sus soluciones, pudiendo preguntar en un clima contenedor y pudiendo criticar, seguros de que sus aportes serán respetados.

"Se supone, entonces, que en la relación director-maestros –en cuanto a algunos conocimientos técnicos– hay "una desigualdad provisoria", en un determinado momento el director (por su posición y su trayectoria) sabe más y mejor... Pero, reafirmamos, esa desigualdad es provisoria y apunta a una posible igualdad futura en algún punto..." (Fasce y Martiñá, 1989).

Hemos dicho en Fasce y Martiñá, 1989, siempre sobre la

concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje: "No hay aprendizaje verdadero (amplio y profundo) si no está enraizado en la formación integral de la persona y esto requiere incluir explícitamente las dimensiones afectivas, sociales, valorativas..."

Creemos que el planteo resulta claro: "las reuniones de personal" son situaciones privilegiads para que los maestros vivencien, experimenten, reflexionen sobre la propuesta pedagógica de la escuela: una forma de aprendizaje, de capacitación profesional, de enriquecimiento personal. La propuesta resulta entonces inevitable: los criterior generales para la organización de los encuentros docentes serán:

- participación activa del docente;
- trabajo en grupos y con el grupo;
- se debe partir desde lo que el maestro sabe (y ¡siempre! sabe algo);
- hacer aportes a la formación integral de los docentes.

Claro que la dinámica de "las reuniones de personal" no estarán determinadas solamente por el modelo de enseñanza-aprendizaje de la escuela. Los objetivos previstos para cada encuentro, los temas, los problemas a resolver, los proyectos a desarrollar también influirán en el diseño de las formas y actividades de las reuniones. Veamos algunas de las consideraciones presentadas hasta aquí en un caso real.

Se trata de una reunión de profesores de un único primer año del ciclo básico del bachillerato de una escuela secundaria recién creada, después de tres meses de funcionamiento. Los objetivos que se planteó el Rector fueron los siguientes.

1. Seguir conociéndose (personal y profesionalmente) y seguir conociendo el trabajo de cada uno. Esto tiene que ver con la necesidad de incluir aspectos de la dimensión personal de los docentes en el trabajo y de ir construyendo bases para la constitución de un auténtico equipo de trabajo dentro de condiciones que lo dificultan, dadas las pocas horas de cátedra que cada profesor tiene en el instituto.

2. Intercambiar sobre logros y dificultades.

3. Ir haciendo aportes al enriquecimiento didáctico del plantel de profesores. Este objetivo responde, indudablemente, a la consideración de "las reuniones de personal" como ámbitos de enseñanza-aprendizaje de los docentes.

La consigna inicial se planteó para que fuera trabajada en dos pequeños grupos el primero de los cuales trató lo siguiente.

"¿Cuáles deberían ser los temas a tratar en esta reunión?"

Esto tiene que ver con la intención de poner a los profesores, desde el principio, en situación de participantes activísimos del trabajo; también fue elegida con el propósito de retomarla posteriormente como disparador para reflexionar sobre cómo se podría empezar una clase. Esta consigna supone también la hipótesis de que los temas propuestos por los docentes serán pertinentes (y seguramente coincidentes con los que deseaba tratar el Rector) porque saben mucho y bien sobre sus tareas.

Efectivamente, los temas propuestos por los dos grupos fueron coincidentes con los que también habían sido previstos por el Rector. A continuación, se pasó a trabajar con la segunda consigna, también para elaborar en grupos chicos.

"Enumerar logros y dificultades en cuanto al grupo (disciplina y rendimiento académico), a la relación afectiva entre docente y alumnos, a la relación entre los docentes entre sí y con la dirección y la institución".

Una vez analizados los diferentes logros y las diversas dificultades expresadas, así como los caminos para superarlas, el Rector planteó la conveniencia de pensar sobre la dinámica de la reunión a fin de sacar algunas conclusiones sobre la propuesta didáctica que se está llevando adelante: participación activa de los alumnos desde el comienzo mismo de las clases, el trabajo grupal, la labor con toda la clase, la importancia de los momentos de cierre, la consideración de la dimensión afectiva, valorativa y social de los alumnos en la labor de aula.

Gestado el necesario clima de confianza, el director debería ir cediendo la coordinación de diferentes encuentros a otros miembros del equipo de conducción, a asesores, a especialistas diversos, a docentes; aunque estando siempre presente en ellas no como una forma de control obsesivo de las actividades que se realizan en la escuela sino como muestra de compromiso activo con los procesos de formación y capacitación de sus docentes (objetivo central, como ya dijimos, de las llamadas "reuniones de personal", recurso imprescindible

para sostener y mejorar la calidad del servicio educativo que se brinda).

Reuniones de padres

Hemos insistido sobre la conveniencia de pensar muchas de las actividades que se realizan en la escuela como situaciones de enseñanza-aprendizaje (las celebraciones, las reuniones de personal, los actos de comienzo y cierre de año, las entrevistas con los docentes o con las familias) en las que el director tiene la posibilidad de recuperar esa perdida y añorada tarea de enseñar y de encontrar instancias para su propio aprendizaje sin las cuales el peligro del empobrecimiento, del desgaste, de la rigidez profesional y personal siempre está latente.

Las reuniones de padres también podrían pensarse de esa manera. Si así se hiciera, quizás dejarían de ser percibidas como una de las cargas más pesadas de las funciones de conducción.

También deberían sentirse como oportunidades de ese necesario "control colectivo" que señalamos como imprescindibles límites al peligro de las fantasías de omnipotencia, que suelen acosarnos a los directivos.

Si las pensamos como actividades de enseñanza-aprendizaje, deben planificarse cuidadosamente considerando objetivos, temas, dinámica, responsables, recursos y evaluación. Y en ello, el director (coordinando, diseñando, implementando, supervisando o evaluando) tiene un papel preponderante.

Las tareas del director

• Coordinar la organización general del plan anual de reuniones, que debe incluir los objetivos y temas de cada una, los responsables, el cronograma, las técnicas a utilizar y las formas de evaluación de cada una y de todo el plan.

• Supervisar el diseño de cada reunión y el desarrollo del plan anual mientras se va cumpliendo.

• Participar en los encuentros en que sea necesario, como

coordinador, informante, consultor, observador, etc. según corresponda y se decida cuando se distribuyan las responsabilidades y funciones al realizar el plan anual o cuando se tome la decisión de la pertinencia de su presencia en alguna reunión por razones circunstanciales o necesidades de un momento dado.

En lo que sigue, trataremos de desplegar algunas ideas que puedan servirles a los colegas directores en la realización de las funciones mencionadas.

Las reuniones clasificadas por objetivos

Parece útil comenzar por una clasificación de las reuniones de padres según los diferentes tipos de objetivos que pueden tener los encuentros:

• la presentación de la Escuela (en el caso de establecimientos que se inauguran) o de alguna sección que la institución ha de incorporar a su estructura;

• la descripción del proyecto del año (de una sección o de un grado o curso);

• el conocimiento de las familias entre sí, en los casos de una nueva sala de jardín o de la constitución de un nuevo grupo de primer grado o de primer año de la escuela secundaria;

• evaluación de la tarea de un grupo escolar determinado;

• tratar situaciones de crisis de un grupo, de una sección o de un sector de la institución;

• para desarrollar temáticas específicas tales como cualquier aspecto de la educación de los hijos en la familia, etapas críticas de la vida, educación sexual, drogadicción, violencia, etc.;

• vivenciar aspectos del proyecto pedagógico de la institución.

Formas, tipos y técnicas de reuniones

Quizás sea interesante describir algunas formas y tipos de reuniones útiles para cada objetivo. En cuanto a la presentación de proyectos (sea de escuelas, secciones o anuales de un

curso), hemos participado de algunas maneras muy originales e interesantes (además de las clásicas exposiciones de directivos, especialistas, asesores o docentes): por ejemplo, en la presentación de una escuela primaria, se pusieron carteles bien visibles sobre las paredes que tenían frases esenciales del proyecto educativo. Cuando la gente iba llegando al salón de la reunión, se la invitaba a "echar un vistazo" a los carteles mientras "saboreaba" un cafecito o compartía saludos y diálogos.

Una vez comenzada la reunión, en lugar de que los directivos hicieran las acostumbradas exposiciones, se pidió a los presentes que realizaran preguntas sobre lo leído en los carteles. Esta técnica permitió desarrollar los aspectos centrales del proyecto en una forma muy dinámica y con intensa participación de los padres desde el principio. Por cierto que se podrá argumentar que es una manera poco organizada, proclive a una cierta desprolijidad; que impide una presentación bien esquematizada; que implica una gran flexibilidad y mucha seguridad en los expositores, pero sin duda resulta una reunión participativa, dinámica y entretenida. De cualquier manera, si quedaran cuestiones importantes sin desarrollar porque los participantes no hacen preguntas sobre ellas, nada impide que se las incorpore expositivamente al finalizar el diálogo inicial desencadenado por las preguntas.

En otra ocasión, participamos de una reunión similar a la anterior en cuanto a la técnica pero lo que se había puesto sobre las paredes eran fotocopias ampliadas de "tiras" de Mafalda referidas a la escuela y a la educación. Recuerdo una que mostraba a los padres de Mafalda en la cama, la noche anterior al primer día de clases de primer grado de su hija, con los ojos muy abiertos por no poder dormirse (la reunión era sobre el inicio de primer grado).

El conocimiento entre familias

En cuanto al objetivo de conocimiento entre las familias de un grupo nuevo, recordamos una técnica que coordinamos para familias de primer año de una escuela secundaria.

Formamos cuatro grupos, en cada uno de los cuáles había padres, madres, hijos, hermanos de distintas familias.

A cada grupo le adjudicamos una tarea que consistía en averiguar algunas características de todos los presentes. Por ejemplo, un grupo tenía que preguntar sobre las ocupaciones de los padres y después informar sintéticamente en el plenario; otro, las actividades de las madres; otro, los barrios de residencia de las familias; otro, la cantidad de hijos por familia, etc. Estas consignas ocasionan que todos deban acercarse a todos para preguntar por las características en cuestión. Obviamente, se produce una circulación "tremenda" por todo el ámbito donde se está desarrollando la reunión y se produce una enorme cantidad de "encuentros" entre todos los participantes. Al hacerse la "puesta en común" donde cada grupo informa a todos el resultado de sus "investigaciones" ("...entre los padres hay cinco comerciantes, ocho empleados... etc.."; "... la mayoría de las familias viven a no más de veinte cuadras de la escuela, hay una familia que residen en la provincia..."; "... hay diez familias con dos hijos...", "... la mayoría de las madres son amas de casa, hay dos médicas y una arquitecta, seis son empleadas...") se va obteniendo, además, como derivado, un resultado muy interesante para un grupo que se encuentra por primera vez: una cierta representación de cómo son algunas de sus características.

En otro caso, observamos que se les hizo hacer afiches que hubieran podido servir supuestamente para difundir la imagen de esa escuela en la que los chicos iniciaban su escolaridad. Después se mostraron y se conversó sobre las expectativas, intereses, deseos y fantasías expresadas en ellos y sus coincidencias y diferencias con la propuesta real de la escuela, por ejemplo. Posteriormente supe que esos afiches eran guardados y vueltos a mostrar en el último curso de esos alumnos no sólo como emotivo y simpático recuerdo de "aquel primer encuentro" sino también para reflexionar sobre cuáles de aquellos deseos, intereses, fantasías y expectativas se habían cumplido.

Reuniones de evaluación

En las reuniones de evaluación, siempre hemos preferido correr todos los riesgos que conllevan los encuentros intensamente participativos a fin de recoger todas las opiniones,

todas las impresiones, todos los sentimientos, sobre la tarea realizada. Por ello solemos formar pequeños grupos y dar a cada uno alguna de estas consignas: qué aspectos positivos han percibido; qué aspectos negativos; qué dudas tienen; qué sugerencias quieren hacer. Los trabajos elaborados por los grupos son posteriormente comentados en el grupo total, discutidos, rebatidos, afirmados, analizados, criticados. Está claro que una propuesta de este tipo requiere un alto grado de seguridad y apertura en los responsables del encuentro.

Hemos podido comprobar que suelen "salir" reuniones muy fructíferas que seguramente deben tener que ver con el mensaje de confianza que se emite cuando uno se "abre" a la crítica de los demás. En la escuela secundaria hemos experimentado hacer participar a los alumnos en este tipo de reuniones. Formando, por ejemplo, grupos "mixtos" integrados a la vez por padres, docentes y alumnos en cada uno. Y ha resultado "fantástico" ver trabajar a setenta u ochenta personas durante tres horas haciendo la evaluación de un año de trabajo. Hemos utilizado esta misma dinámica para reuniones con temáticas especiales, tales como drogadicción o violencia, salud o educación sexual, etc. Exactamente con los mismos resultados positivos. Por supuesto que esto requiere que estos estilos y técnicas de reuniones coincidan con el ideario de la escuela y haya experiencia acumulada de auténtica participación de docentes y alumnos en reuniones de evaluación de sus propios desempeños.

Reuniones en secundaria

Es interesante hacer algunas reflexiones y quizás poder aportar algunas propuestas concretas sobre un dilema que se suele presentar para las "reuniones de padres" en el colegio secundario: si asisten todos los profesores para exponer sus proyectos particulares o para hablar del desempeño de los alumnos, pueden resultar encuentros interminables o en los que habiendo tantos profesores, cada uno solo puede tener muy poco tiempo para expresarse.

Si para solucionar ese inconveniente, se privilegia el encuentro de cada padre con cada profesor haciendo que cada docente vaya atendiendo a cada familia que se le acerca a consultar, suele ocurrir algo similar a la situación anteriormente descripta: los padres deben realizar largas colas para hablar cinco minutos con la profesora de matemáticas mientras "la de plástica" o "el de dibujo" esperan solitariamente largo tiempo a que se acerque alguien a consultar algo.

Se nos han ocurrido algunas alternativas para solucionar las dos propuestas anteriores. Una podría ser que en cada reunión asistieran sólo tres o cuatro profesores, cubriéndose todas las presencias a lo largo de las dos o tres reuniones del año. Otra podría ser alguna reunión del tipo de la descripta anteriormente (aquella en la que docentes, alumnos y padres trabajan en pequeños grupos) que satisface una expectativa muy frecuente de los padres de alumnos de los primeros años de la escuela secundaria: conocer a los profesores. Esta podría combinarse con algo así como "la semana de la consulta a los profesores" –en la que los padres podrían concurrir a la escuela en horario de clases en momentos en que se podrían juntar tres o cuatro profesores con tiempo disponible para atender esas consultas– independientemente de que existan regularmente en la escuela horarios de consulta de los profesores. Hemos comprobado que si se hace una convocatoria especial para esa "semana de consulta" se produce una buena asistencia de las familias.

También hemos hecho la experiencia (basándonos en el precepto de que "una de las mejores maneras de conocer a alguien es viéndolo trabajar") de formar tres grupos de padres que rotan por 3 talleres de 20 minutos cada uno, coordinado cada uno de ellos por 2 ó 3 profesores. Realizando al final una puesta en común de intercambio de lo vivido por todos a través de los talleres en los que participaron.

El director y los asesoramientos

La posibilidad de ayuda externa

Hemos calificado la tarea del director de escuela como sumamente compleja por las funciones que debe cumplir, las variadas demandas y expectativas y las múltiples dimensiones y

aspectos de la institución en la que desarrolla su labor. Hemos dicho que la exigencia de inmediatez en las respuestas agrega ansiedad al trabajo diario y que sólo el equilibrio suele ser lo apropiado (pero también lo difícil) ante los requerimientos contradictorios de acciones prácticas con fundamentos teóricos y claramente guiadas por los valores y fines de la institución; generar, promover, mantener y hacer cumplir el encuadre de la labor (normas, límites, sanciones) y promover la creatividad, la imaginación, la expresión, la criticidad, el cuestionamiento; estimular el cambio y sostener la identidad de la institución; establecer lazos afectivos positivos con las demás personas a fin de poder llevar a cabo la tarea de conducción pero al mismo tiempo manejar esos vínculos en una distancia óptima que excluya amiguismos y animadversiones.

Los resultados más valiosos a lograr tienen un alto grado de intangibilidad y se obtienen en el largo plazo y en planos profundos de las personas y de las instituciones en niveles no manifiestos, latentes.

Un haz amplísimo e intrincado de expectativas demandan su tarea: las de las autoridades que se hallan en jerarquías superiores, las de los docentese, de las familias, de los alumnos, de los auxiliares, de los cooperadores, de las asociaciones comunitarias.

Dijimos que una tarea tan compleja en una institución tan intrincada requiere una capacidad profesional muy afiatada y conlleva una implicación personal que deben ser cuidadas; y el primer responsable de ese cuidado ha de ser el propio director, estando dispuesto a recurrir a las ayudas necesarias.

El asesoramiento con profesionales de diversas ramas es uno de los recursos de que disponen el director y las instituciones para ser ayudados en la complicada tarea de educar y para asistir a los encargados de la tarea de conducir protegiendo su implicación personal y enriqueciendo y ajustando su capacidad profesional.

Hemos señalado que el acompañamiento y los espacios propios para la reflexión son reaseguros indispensables para la salud de las personas que ejercen la conducción y consecuentemente para mantener sana su capacidad profesional en beneficio de la institución. Los asesoramientos son formas de acompañamiento y de construcción de esas instancias de reflexión, así como medios de aprendizaje (proceso indispensable –insistimos– para el enriquecimiento profesional y personal de los directores).

Los asesoramientos externos así como "las instancias de control colectivo de la labor del director" (Volkind, Guillermo, Redes Nº 3, 1991) son límites al desarrollo del peligroso sentimiento de omnipotencia, trampa que genera la seducción del poder de un cargo de conducción –por más humilde y pequeña que sea la escuela–.

Son también maneras de lo que en la industria se llama "control de calidad", o de lo que en educación solemos designar como "supervisión".

Una mirada y una reflexión externas no acuciadas por las diversas y múltiples urgencias diarias, permiten una amplitud y una profundidad de comprensión que posibilitarán, por ejemplo, descubrir entre la maraña de actividades que realiza cotidianamente la escuela esos resultados intangibles, ocultos y huidizos a la percepción diaria, que en realidad son los que más buscamos por ser los más valiosos. Permitirán discriminar las expectativas y demandas más pertinentes entre aquéllas contrapuestas que mencionábamos más arriba.

Solicitar ayuda no suele ser fácil, los directores hemos sido formados (por la historia de la institución escolar, por las expectativas de la sociedad y, seguramente, por nuestra historia nacional plena de centralismos y de poderes discrecionales) para responder y hacernos cargo solos de todo. Sin embargo, estoy seguro de que si el director ha podido generar en su colegio espacios compartidos de consulta, construcción, crítica y gestión, habrá tenido una especie de entrenamiento de su capacidad para pensar con otros y, por lo tanto, de recurrir a alguna asesoría externa en el momento necesario.

Juntarse a pensar con otros (generalmente desconocidos, como suelen ser –y es conveniente que sean– los asesores) sobre nuestra escuela y sobre nuestro trabajo, es difícil. Genera temores: que nos descubran fallas, que nos confundan con nuevas y extrañas ideas, que nos obliguen a abandonar nuestras certezas. Es absolutamente legítimo tener estos miedos, todos los seres humanos los tenemos en todas las etapas evolutivas de nuestra vida ante las situaciones nuevas, sobre todo cuando implican comprometidos encuentros con personas desconocidas, extrañas. Sólo la promesa implícita pero cierta

y el convencimiento vislumbrado pero real de que esas situaciones generarán una mejoría en nuestra tarea y un enriquecimiento personal, harán tener a raya (no los harán desaparecer) esos legítimos temores que mencionábamos.

¿Para qué y en qué situaciones convendrá recurrir a asesoramientos? No quisiéramos que de nuestros pensamientos favorables, sin duda, a tener siempre presente la posibilidad de solicitar asesoramientos, surgiera la idea de que son absolutamente necesarios continuamente. Por el contrario, no somos partidarios de asesoramientos permanentes (más adelante diremos por qué). Sí estamos convencidos de que lo que debe ser permanente debe ser la actitud abierta a recurrir a ayudas externas cuando sea necesario.

Los momentos de crisis institucionales suelen requerir de la reflexión amplia y profunda con una distancia óptima que puede aportar un profesional capacitado: etapas de crecimiento, modificación o deseo de cambiar planes de estudio, dificultades en la relación de directivos con los docentes, obstáculos en la comunicación con las familias, mudanza o construcción de ampliaciones edilicias o de un nuevo edificio, organización de una nueva sección o un nuevo servicio, la inestabilidad del personal, el cambio frecuente de directivos, reiteradas transgresiones a las normas por parte de alumnos y/o docentes, etc.

Aunque pueda parecer una paradoja con lo dicho en el párrafo anterior, también los momentos de estabilidad institucional son buenos para recurrir a asesoramientos. Por ejemplo: para realizar una evaluación exhaustiva de la calidad del servicio que se está brindando, de los aprendizajes de los alumnos, de las metodologías que están desarrollando los docentes, para empezar a pensar en crecimientos (de lugar, de servicios, de secciones, de modalidd, de alumnado).

También la percepción de insatisfacción (por parte de los propios directivos, de los docentes, de los padres, o de los alumnos) en la tarea que se está realizando puede ser un buen motivo para encarar un trabajo de supervisión con algún profesional externo a la institución.

¿Cómo debe ser el trabajo de los asesores? En principio, se le debe exigir respeto por los principios ideológicos y éticos de la institución (esto no quiere decir que no pueda ponerlos

bajo el análisis crítico: o mejor: hacer que los responsables se permitan criticarlos –si fuera necesario–) y también por la labor y las personas de los que trabajan en la escuela (aunque sea, justamente, para corregir defectos o fallas) y por la escuela toda. Un buen asesoramiento es aquel que partiendo de la demanda de la institución, de sus posibilidades reales de reflexión sobre sí misma y de sus necesidades sentidas va haciendo que se analicen los nudos problemáticos necesarios, se encare la búsqueda de nuevos caminos o nuevas soluciones o se reafirmen rumbos y metodologías. Pensamos la tarea de asesoramiento como una labor de enseñanza-aprendizaje en la que a partir de las necesidades sentidas y las motivaciones del sujeto que aprende (en este caso la escuela o los miembros de ella que consultan o se ven involucrados) se le va ayudando, orientando, informando, guiando, para que cambie positivamente en un proceso significativo de progreso, teniendo en cuenta y respetando sus posibilidades, sus deseos, sus resistencias, sus obstáculos y sus dificultades.

¿Cómo encontrar y elegir a los profesionales adecuados para la tarea que necesita el colegio? Hay varias instituciones privadas que realizan estas labores, hay profesionales de las diversas ramas de la pedagogía y de la didáctica que se dedican a asesorar: las escuelas municipales pueden recurrir a los excelentes servicios de su Escuela de Capacitación Docente de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires: el Departamento y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, diversas cátedras de la Facultad de Psicología de la U.B.A. encaran estos trabajos como parte de su función de Extensión Universitaria. De cualquier manera, los responsables de la elección deberían conectarse con dos o tres posibilidades antes de decidir, y estimar no sólo la capacidd profesional de los candidatos sino también el estilo y los fundamentos de sus propuestas de trabajo, de tal manera que se sienta que lo propuesto es lo que la escuela está necesitando.

La duración, la frecuencia, las personas, servicios e instancias institucionales que involucre el asesoramiento serán decisiones que se acordarán en conjunto entre la escuela y los agentes asesores.

Creo que ya he señalado reiteradamente nuestra posición favorable a que las instituciones se brinden la posibilidad de solicitar ayuda externa. Ello me permite, también, llamar la atención sobre la necesaria sensatez que debe haber en las demandas de asesoramiento a fin de no abusar de ello. Existe el riesgo de que las instancias directivas empiecen a delegar la responsabilidad de la toma de decisiones hacia los asesores o no tomen ninguna sin consultarlos previamente; en síntesis: existe el peligro de generar una relación de dependencia (por lo tanto no sana para los directivos y para la institución). Especialmente, cuando se trata de asesoramiento que se prolongan en el tiempo. Si hemos caracterizado esta labor como una más de enseñanza-aprendizaje, debería tender a que progresivamente los sujetos que están aprendiendo (la escuela, sus miembros) vayan desvinculándose de sus guías y orientadores. Una buena desvinculación que impida la instalación de una relación dependiente es un buen paso para que con posterioridad, cuando vuelva a ser necesario, se pueda recurrir nuevamente a los mismos profesionales o a otros.

NOTAS

(1). Ver al respecto, de Fasce y Martiñá, *Nosotros Educadores*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1989.