

37.012

CUR

2

2

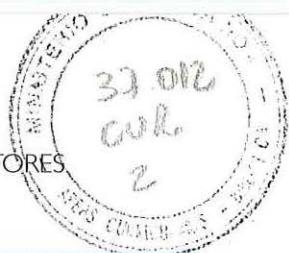
CURSO PARA SUPERVISORES Y DIRECTORES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La función directiva

2



Ministerio de Cultura y Educación
República Argentina - 1998



CURSO PARA SUPERVISORES Y DIRECTORES
DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La función directiva

2



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
Subsecretaría de Programación Educativa
Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente

Agradecemos la colaboración del Centro Regional de Educación Tecnológica de La Pampa sin la cual no hubiese sido posible la realización de esta obra.



CENTRO REGIONAL
DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
LA PAMPA

Supervisión editorial y gráfica: Unidad de Publicaciones del Ministerio de Cultura y Educación.

Corrección: Beatriz M. Pescia

Diagramación: Estudio de Diseño Sattolo & Colombo.

© Ministerio de Cultura y Educación.

ISBN: N°950-00-0183-7

Está permitida la reproducción total o parcial del presente material, colocando el texto entre comillas y citando la fuente.

Tirada de esta edición 61.600 ejemplares. Distribución gratuita

Este libro se terminó de imprimir en el mes de octubre de 1998, en los talleres de IPESA.

Buenos Aires, República Argentina

Ministra de Cultura y Educación de la Nación
Lic. Susana Beatriz Decibe

Secretario de Programación y Evaluación Educativa
Dr. Manuel García Solá

Subsecretaria de Programación Educativa
Lic. Inés Aguerrondo

Director Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente
Prof. Carlos Palacio

La creación de la Red Federal de Formación Docente Continua constituyó el primer paso para la promoción del perfeccionamiento y la formación permanente de los docentes.

En este marco, la capacitación de los equipos de conducción constituye un eje central en la implementación de cambios e innovaciones en las escuelas. Son justamente los directivos y los supervisores por el papel que ocupan en las instituciones, quienes podrán junto con los docentes impulsar las innovaciones necesarias para construir una oferta educativa de calidad de cara al siglo XXI.

Transformar la escuela demanda implementar cambios tanto en los contenidos de la enseñanza como en las modalidades que asume la organización y gestión de las escuelas. Construir una escuela flexible, abierta al cambio y en proceso de innovación permanente es el desafío en la actualidad.

Para ello se requiere impulsar proyectos que mejoren la calidad de los aprendizajes. La configuración de una gestión que promueva la participación de padres, maestros y alumnos, involucra la implementación de líneas de acción tendientes a dar respuesta a las necesidades y demandas de la comunidad escolar; potenciar la creatividad individual, generar en el aula espacios de crecimiento y desarrollo de nuestros chicos. Estos son entre otros los ejes alrededor de los cuales gira esta propuesta de capacitación.

Los equipos de conducción tienen aquí un papel central como líderes e impulsores del cambio y la innovación en las escuelas. Para ello se necesitan nuevas competencias; escuchar a cada integrante sin perder de vista a la totalidad de la institución, hacer del trabajo individual un producto colectivo, potenciar las capacidades individuales de cada uno de los miembros de la institución, facilitar la articulación abriendo nuevos caminos de participación y acción.

A lo largo de las próximas páginas Ud. encontrará ejemplos, estrategias y propuestas para la gestión de las escuelas, que pretenden ser una invitación para que juntos continuemos construyendo la escuela para el siglo XXI.



Lic. Susana Beatriz Decibe
Ministra de Cultura y Educación de la Nación

Dedicamos esta obra a todos los directores, supervisores y rectores del país que desde el año 1994 nos están demostrando que el cambio en las escuelas es posible.

Coordinación general del proyecto:

María Teresa Lugo

Coordinación académica:

Mariana Vera Rossi

Serafín Antúnez

Antonio Zabala

Gregorio Casamayor

Francisco Imbernón

Organización y ejecución del proyecto:

Carlos Alberto Ruiz

Rosana Edith Sampedro

Gabriela Ana Saslavsky

María Cristina Allevato

Silvia Mariela Grinberg

Redacción:

Maria Teresa Lugo, Mariana Vera Rossi, Serafín Antúnez, Carlos Alberto Ruiz, Gregorio Casamayor, Rosana Edith Sampedro, José Escaño, Joaquín Gairín, María Gil, Nuria Giné, Francisco Imbernón, Antonio Latorre, José Luis Medina, Carlos Mendieta, Arturo Parcerisa, Silvia Mariela Grinberg, Jesús Rul, Neus Sanmartí, Antonio Zabala, Gabriela Ana Saslavsky, María Cristina Allevato, Lidia Marta Castiñeiras, Clara Viviana Ingrassia, María Cristina Catano, María Inés Lucca, Beatriz Cohen, Francisca Fischbach, Adriana Mabel Serulnikov, Estela Soriano, Teresa Socolovsky, Ariel Ritterbush, Cristina Victoria Orce, Mirta Isabel Mayorga, Cecilia Flood, Olga Mercedes Espósito, Graciela Crespí, Graciela Feijoó, María Luz Chechile, Verónica Tomas, Susana Mamanis, Celia Haydeé Méndez, Elisa Lemos.

Equipo de Colaboradores:

Viviana Inés Dedovich, Marcela Edreira, Mariana Patricia Salas Moyano, Indiana M. Corra.

Los manuales de la obra son de carácter autoformativo, por lo que la estructura presenta, además del texto que desarrolla los contenidos, algunos elementos para guiar y orientar la lectura.

El manual dispone de una serie de íconos identificativos que especifican alguno de estos elementos:

- El tipo de contenido del apartado:



Ideas clave



Bibliografía



Resumen



Glosario

- Relación con otros materiales de la obra:



Disquete



Video

Índice

Presentación.....	11
1. Justificación de los procesos de dirección en las instituciones educativas.....	13
Introducción.....	13
Ideas clave	13
1.1 La división del trabajo en las organizaciones complejas. Necesidad de la acción directiva.....	14
1.2 Dirigir: noción e implicaciones	16
1.3 Las fuentes y las bases del proceso de dirección.....	17
Resumen	22
2. La naturaleza y las características del trabajo directivo	23
Introducción.....	23
Ideas clave	23
2.1 ¿Qué hacen realmente los directivos?	23
2.2 ¿Cómo actúan los directivos de los establecimientos escolares?	26
2.3 El marco de las actuaciones de los directores escolares	27
2.4 Roles y funciones	30
2.4.1. Caracterización de cada rol.....	31
Resumen	36
3. Hacia una acción directiva participativa y democrática.....	37
Introducción.....	37
Ideas clave	37
3.1 El modelo democrático	37
3.2 Los estilos de dirección.....	39
3.3 Crear un marco de participación.....	41
Resumen	44
4. La dirección de sí mismo.....	45
Introducción.....	45
Ideas clave	45
4.1 Consideraciones generales	45
4.2 La delegación.....	49
4.3 El uso racional del tiempo personal	51
Resumen	55

Presentación

El actual proceso de transformación educativa iniciado con la sanción de la Ley Federal de educación, impulsa cambios en los diferentes ámbitos de la vida institucional. Los equipos directivos se constituyen en líderes y gestores de la innovación, por el lugar estratégico que les toca ocupar.

A lo largo de este libro se sugieren conceptos, procedimientos y guías de acción para analizar la práctica directiva, así como estrategias para promover procesos de innovación en las instituciones educativas.

En general suele hacerse referencia a que los procesos y actitudes tales como la innovación, el cambio, la participación, la promoción del compromiso, etc. deberían ser generados y promovidos por el equipo directivo. Pero cómo, con qué tiempo, a través de qué estrategias, son algunas de las preguntas que suelen hacerse quienes se encuentran frente a la responsabilidad cotidiana de dirigir instituciones escolares. A lo largo del texto se intenta dar respuestas a este tipo de interrogantes, a la vez que ofrecen estrategias de acción que permitan avanzar hacia la construcción de nuevos modelos de gestión institucional que incluyen la configuración de nuevos estilos de liderazgo.

Se plantea la función directiva como una tarea que se desarrolla en equipo y el papel de los directivos y de los equipos de conducción como un factor determinante para hacer posible la transformación de los establecimientos escolares. Se incluyen, así, diversos aspectos, que a manera de propuesta se han seleccionado teniendo en cuenta que el libro forma parte de una colección. En otros títulos se abordan temáticas que bien podrían haberse incluido en éste: uso y manejo de la información, resolución de conflictos en las organizaciones, organización y funcionamiento de reuniones, gestión administrativa, etc.

La construcción de un estilo de dirección comprometido con la innovación, que pueda apoyarse en el equipo directivo pero también en el equipo docente, son procesos necesarios si se desea construir un modelo de gestión basado en la proactividad y en la construcción de un Proyecto Educativo Institucional que expresa los principios y objetivos de la institución educativa y guía el accionar institucional.



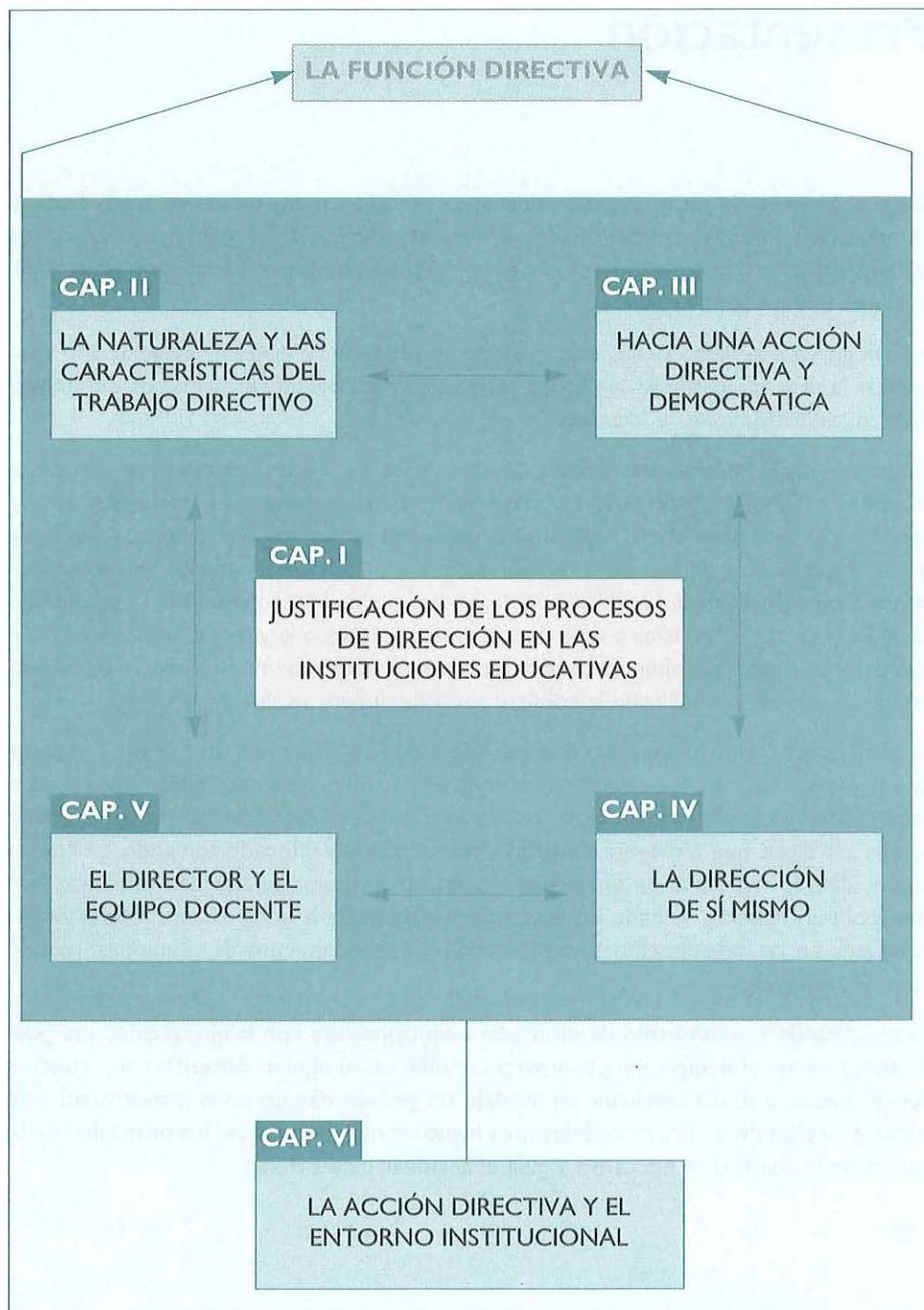
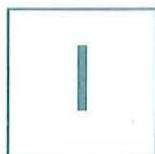


Gráfico 1: Contenidos generales del manual.

Justificación de los procesos de dirección en las instituciones educativas



Introducción

La función directiva, tradicionalmente ha estado vinculada con palabras como control, jerarquía, autoridad, etc. En el marco de este capítulo se propone resignificar esta función relacionándola con la dinamización y motivación de los equipos de trabajo, así como con tareas ligadas a la coordinación y articulación de los procesos de elaboración e implementación de proyectos institucionales.

Se entiende, entonces la noción de dirección, como el conjunto de acciones y tareas que se realizan para coordinar las acciones que se desarrollan al interior de una institución y orientarlas hacia el logro de los objetivos que se persiguen.

De manera que, la dirección escolar o el equipo directivo cumple un papel fundamental en la promoción del cambio, la facilitación de la participación y el compromiso de los miembros de la institución en la implementación de las líneas de acción que se derivan del PEI.

El equipo directivo tiene por las características inherentes a su función y el lugar que ocupa en la institución, la posibilidad de abarcar a la institución en su totalidad. Es justamente esta mirada global de la escuela la que brinda especificidad a su tarea y la que justifica su función en términos de articulación, coordinación, motivación, dinamización, etc.

Ideas clave



- **La división del trabajo otorga especificidad a las tareas de conducción.**
- **Las fuentes del poder.**

I.I. La división del trabajo en las organizaciones complejas. Necesidad de la acción directiva

La naturaleza y características de los establecimientos escolares, la complejidad de la tarea educativa que tienen encomendada y los múltiples requerimientos a los que deben dar respuesta son algunas razones que hacen que estas instituciones, como cualquier otra organización formal, tiendan a dividir racionalmente el trabajo de las personas que allí se desempeñan. La diferenciación en los puestos de trabajo y la necesaria especialización son respuestas para disminuir la complejidad de la tarea así como un intento por aprovechar satisfactoriamente los recursos personales con los que cuentan.

La división del trabajo y la especificación de tareas son características de las organizaciones formales que no necesariamente equivalen a rigidez en la estructura organizativa. Tampoco están en contradicción con la flexibilidad o la rotación en los puestos de trabajo, ni tienen por qué anular la deseable capacidad de adaptación de los miembros de la organización a tareas y situaciones nuevas.

No obstante, resulta curioso constatar cómo los establecimientos educativos son unas de las pocas organizaciones en las que se observan reticencias notables cuando se plantean la definición de puestos de trabajo o la especificación de funciones. Suele argumentarse que las instituciones que "trabajan con personas" y no con máquinas o piezas mecánicas, "son diferentes" e incluso –desde posiciones extremas– que lo que debe prevalecer en ellas es el elemento vocacional, la intuición o el saber artístico por encima de cualquier intento de racionalidad.

"Entre todos haremos todo". Ése ha sido el lema escolar de muchas escuelas durante años. En la actualidad, el lema debe seguir teniendo vigencia, especialmente en la dimensión que subraya su carácter participativo y la acción colaborativa. No obstante, la experiencia y las evidencias han enseñado que habría que añadir a aquella frase, esta otra "... pero determinando muy bien qué hará cada uno y cómo se establecerán las relaciones entre las actuaciones de cada cual". De lo contrario, la consigna podría llevar a justificar procesos de gestión desordenados e ineficaces.

El primer valor de la definición de un cargo es la determinación de las responsabilidades. Para que una persona asuma y execute correctamente sus tareas como docente, como coordinador de un equipo de Ciclo, etc., es preciso que conozca claramente sus responsabilidades. Asimismo, permitirá delimitar y señalar las pautas y los sistemas de comunicación entre las personas que desarrollan su trabajo en el establecimiento escolar y no tiene por qué suponer necesariamente estructuras jerárquicas o estratificadas.

Conviene delimitar los papeles de cada persona sin rigidez. Incluso, estructuras institucionales flexibles que contemplan estrategias participativas y gestión en equipo necesitan que se definan y diferencien las tareas.

La distribución de tareas tiene mucho que ver con variables estructurales relativas al tipo de escuela (especialmente su tamaño). En muchas ocasiones, se diseñan procesos organizativos que implican una distribución de tareas cuyo patrón de referencia es más la imitación de modelos de otros establecimientos –a menudo bien diferentes– que las peculiaridades del propio.

Las características de los establecimientos escolares ya comentadas en otros libros de esta serie hace necesario la especialización y división de tareas. Aquí, interesa recordar las siguientes dos:

a) *La labor de los profesionales de la enseñanza abarca campos de intervención múltiples y variados*

Las instituciones escolares reclaman competencias y actuaciones muy diversas de los profesionales que trabajan en ellas. A lo largo de una semana, un docente realiza: el inventario del material que posee en el aula, ayuda a resolver un conflicto personal entre compañeros, elabora una adaptación curricular individualizada para un alumno, supervisa el patio en la hora del recreo, dirige una reunión de un equipo de trabajo, escribe una circular con instrucciones sobre cómo proceder durante una excursión y otras muchas tareas, además de planificar, desarrollar y evaluar el trabajo que realiza con sus alumnos.

La dispersión que supone este cúmulo de actividad reclama como antídoto un intento de división del trabajo mediante una distribución racional de las tareas y cargas que garantice, a la vez, la necesaria coordinación y coherencia entre las actuaciones de todos los docentes.

b) *La escuela es una organización débilmente articulada*

La escuela es una organización donde las actividades centrales (enseñar y aprender) suelen desarrollarlas los docentes en solitario. Incluso en la escuela mejor estructurada y coordinada, el trabajo de los docentes, la acción directa en el aula que ocupa la mayor parte del tiempo de su trabajo profesional, se realiza casi siempre aislada e individualmente.

El docente tiene una visión parcial de lo que ocurre en la escuela. Conoce a fondo lo que sucede en su aula pero no siempre lo que acontece en toda la institución. Tampoco suele disponer de patrones inmediatos de referencia para evaluar su trabajo. Esto dificulta la acción coordinada de todos los docentes y origina incertidumbre. Por otra parte, aunque las directrices institucionales estén consensuadas se ejecutan mediante actuaciones individuales.

Brindar coherencia y complementariedad a las actuaciones profesionales aisladas y sólo es posible mediante dos mecanismos. El primero, una posibilidad grande, la intervención docente; dicho de otra manera, disponer de mucho tiempo, de una gran capacidad operativa y de un ágil y eficaz dispositivo de mecanismos de trabajo. El segundo, una instancia –unipersonal o colegiada– que tenga esa tarea: procurar que los procesos educativos que se desarrollan aislada e individualmente se produzcan de manera coherente y complementaria.

Parece evidente, que existe **un conjunto de tareas**, sin duda, **imprescindibles en cualquier grupo organizado**, que son las que corresponden a **la motivación, la dinamización, la coordinación de las tareas de todos los miembros del equipo y la conducción del grupo en función de sus propias decisiones**; es decir, **las tareas directivas**.

Se hace necesario la existencia de alguna persona, la directora, el jefe de departamento, el coordinador de ciclo, o un grupo de personas (el equipo directivo) que puedan asumir y desempeñar esas tareas que, difícilmente, se podrían desarrollar con el simple agregado de actuaciones aisladas e individuales de los docentes.

1.2. Dirigir: noción e implicaciones

Definir la función directiva depende del enfoque de análisis con el que se estudien los establecimientos. El concepto de dirección desde una perspectiva rígida, estructural y formal poco tiene que ver con el que resulta de considerarlo desde modelos de análisis políticos o simbólicos.

“Dirigir un establecimiento escolar consiste en influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa con el fin de que realicen unas determinadas acciones que son consecuencia de los objetivos que han fijado en común y que se aceptan como adecuados para la educación de los alumnos”. Dicho de otra manera, la acción directiva supone obtener resultados a través del trabajo de otras personas. Por ejemplo, en un establecimiento escolar se viene observando que el material bibliográfico está disperso y mal ordenado, algunos libros están simplemente amontonados en la Dirección, sala de profesores, otros están en cajas de cartón en un depósito, otros en los armarios de las aulas. Si se ha tomado la decisión de ordenarlos, para poner en funcionamiento una biblioteca escolar y usarlos de modo más racional, diversas acciones deberán desarrollarse: trasladarlos y reunirlos, catalogarlos, ficharlos, clasificarlos, comprobar si faltan determinados títulos imprescindibles, –para tratar de adquirirlos– disponer de una sala y de armarios para colocarlos, elaborar las normas de uso para el nuevo servicio, etc. No sería razonable esperar que la persona que dirige la institución desempeñe todas las tareas, que las ejecute de forma directa. Esa persona deberá (aunque también, a menudo le corresponda ayudar en la ejecución directa) organizar, dinamizar y motivar a los miembros de la institución para que las desarrollem; proporcionarles ideas e informaciones para facilitar la tarea; coordinar y sincronizar las actuaciones de unos y de otros; observar el proceso para sugerir maneras de mejorarlo; proporcionar recursos, tiempo, ideas, materiales, con el fin de que todas aquellas tareas se realicen adecuadamente.

La expresión “influir” debe despojarse aquí de todo tipo de connotaciones peyorativas. Influir supone proporcionar ideas (a menudo surgidas del propio grupo) reelaborándolas y presentándolas organizadamente, proporcionar recursos, establecer nexos, coor-

dinar actuaciones, proporcionar ayudas, dinamizar equipos o, también, recordar compromisos y lograr que los acuerdos se cumplan.

La noción de dirigir que se plantea aquí, no tiene por qué implicar manifestaciones arbitrarias o conductas autoritarias; se puede dirigir con principios democráticos, participativos y nada jerárquicos. La existencia de una dirección unipersonal o en equipo es perfectamente compatible con los procesos democráticos y la toma de decisiones participativa.

A manera de primeras conclusiones se podría proponer que:

- Excepto las organizaciones formadas por un número muy pequeño de personas, todas las demás necesitan establecer una diferenciación de roles y funciones entre sus miembros para desarrollar eficazmente las tareas que les son propias. Así, parece imprescindible que en los establecimientos escolares existan personas, llamadas directivos, cuyos roles y funciones son diferentes a la de las personas que desarrollan únicamente tareas de enseñanza.
- Quienes desempeñan esas tareas deben poseer algunas capacidades para hacerlo. Éstas pueden adquirirse mediante procesos de formación desarrollados de manera individual y autónoma o a través de la reflexión en común sobre sus prácticas con colegas miembros del equipo de conducción. Pero también se pueden obtener y mejorar mediante la participación en acciones formativas de capacitación permanente, desarrolladas y organizadas sistemáticamente, en las que se defina expresamente el tipo de directivo que se pretende formar.
- Para desarrollar satisfactoriamente tareas directivas las escuelas deben poseer poder real para tomar decisiones relevantes en forma democrática y sectores de autonomía adecuados.
- La intervención democrática, ya sea técnica (ejercida por el propio equipo de docentes), social (por los miembros de la comunidad educativa), o externa (por la supervisión) y el desarrollo colegiado de la dirección son requisitos para una acción directiva eficaz y justa.
- El mejoramiento de la acción directiva no es posible si se ponen trabas a las propuestas creativas y originales. Alternativas innovadoras de procesos de gestión colaborativos o experiencias de participación activa de los padres o de los estudiantes deben ser fomentadas y promovidas sin temor.

1.3. Las fuentes y las bases del proceso de dirección

El ejercicio de la dirección da lugar a múltiples actuaciones e interacciones entre individuos en el seno de la organización. Esas interacciones originan que:

- Se establezca una relación entre diversos individuos (un directivo o un equipo de dirección no operan aisladamente, necesitan de otros) en las que la influencia y el poder están repartidos de forma desigual.

- Se desarrolle un intercambio psicológico entre quienes dirigen y las personas sobre quienes influyen en el cual las personas dirigidas deben consentir, en alguna medida, ser dirigidas.
- La comunicación adquiera una importancia considerable en estos procesos.
- La eficacia de quienes dirigen guarde una relación entre tres elementos: (a) el rendimiento del grupo en función de sus posibilidades y recursos, (b) la consecución de los objetivos, (c) la satisfacción de las necesidades y de las expectativas de los colaboradores.

Este último aspecto plantea una situación conflictiva y compleja, ya que la persona que dirige no debería pretender simplemente conseguir los objetivos que se establecieron para toda la organización, sino también potenciar los objetivos particulares de las personas que colaboran con ella, y los del grupo en su conjunto. Como consecuencia de ello la eficacia de un dirigente no se valorará únicamente por el hecho de haber conseguido los objetivos de la organización, sino también por la medida en que su influencia contribuye a modificar las actitudes y las conductas de las personas colaboradoras.

Estas relaciones interpersonales tienen su fundamento en lo que se puede llamar **el ejercicio de poder**. Las posibilidades que tiene un directivo escolar para motivar e influir sobre ellos modificando sus conductas en relación con los objetivos de trabajo, se basan, en gran parte, en el poder percibido por él mismo —así como por el grupo— y en el poder efectivamente existente. Para influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa se necesita un poder en el cual apoyarse.

Ahora bien, ¿de dónde proviene este poder?, ¿de qué instrumentos disponen las personas que dirigen para influir en las demás?

La capacidad de influir proviene de las siguientes fuentes:

a) **El poder de posición.** Es aquél que tiene y se reconoce a una persona por el lugar que ocupa en la estructura de la organización. Está asociado a conceptos como jerarquía, rango, nivel, nombramiento oficial, legalidad, etc. Es el caso de un directivo al cual se obedece, simplemente, porque el cargo que posee tiene un gran reconocimiento y está reforzado por leyes y normas.

Por ejemplo, la estructura de una determinada organización que se representa en un organigrama vertical. Las personas que allí trabajan obedecen a quien ocupa la unidad que está en la cumbre de esa estructura porque reconocen subordinación a la autoridad que proporciona el cargo. Es más, cumplen con lo que dice el jefe, independientemente de quién sea éste, cómo se llame y cómo sea, ya que, de hecho, no le obedecen a él sino al cargo que representa. En organizaciones en las que ésta es la única fuente de poder visible, pueden llegar a obedecerse incluso órdenes que todo el mundo reconoce desacertadas.

Por otra parte, el poder de posición le viene dado al individuo por una ley, por una disposición superior, por factores culturales. En ocasiones puede tenerlo sin merecerlo o sin haber hecho méritos para ostentarlo.

b) **El poder personal.** Está constituido por determinados rasgos de la personalidad o características de quienes dirigen. El hecho de tener una determinada presencia física, un carácter peculiar, habilidades comunicativas, poseer carisma o condiciones de liderazgo son elementos que conforman, entre otros, esta fuente de poder. Lo poseen las personas que conocen muy bien las necesidades y preocupaciones de los individuos del grupo; son personas capaces de comprometer a otras en torno a ideas determinadas a través de aquel conocimiento y de su habilidad para conectarse afectivamente con los demás o por obrar de forma ejemplar ante el grupo.

c) **El poder de experto.** Se configura a través de la pericia o la competencia profesional. El ascendente personal se consigue por la credibilidad que otorga el conocimiento en relación con la naturaleza, objetivos y sistemas de trabajo propios de la institución. Poseen este poder las personas que están formadas y actualizadas en el campo en el que se desenvuelven y ello les proporciona credibilidad. Los miembros del grupo siguen a sus directivos porque ven en ellos a personas solventes ya que demuestran recursos a la hora de proporcionar u obtener las informaciones que se necesitan y también porque observan conocimiento, rigor y acierto en sus prácticas profesionales

d) **El poder de oportunidad.** Viene dado por acontecimientos transitorios o situaciones de contingencia que posibilitan el acceso a un cargo directivo o el ejercicio satisfactorio de la dirección a las personas que están rodeadas de circunstancias que les son favorables. A menudo se dice que este poder de oportunidad lo tienen las personas que se encuentran en el lugar oportuno, en el momento adecuado. Determinados momentos, situaciones y circunstancias convierten al individuo en la persona con influencia que se mantendrá mientras aquellos factores le sigan siendo favorables.

Existe otro tipo de poder, el **de relación o de referencia**, que no reside directamente en la persona sino en quienes están próximos a ella. Es el caso de un directivo escolar que tiene poder porque utiliza una amistad o relación de parentesco para influir.

Las fuentes de poder enumeradas constituyen otras de las tantas bases en las que se sustenta la acción directiva. La finalidad de reforzarlas no debería consistir tanto en un afán de notoriedad o un ansia desmedida de perpetuarse en el cargo, sino en la sana intención de promover mejores prácticas educativas a través de procesos de dirección más adecuados y justos.

¿Cómo se puede aumentar la capacidad de influir?

De aquellas fuentes de poder interesan fundamentalmente, las citadas c) y d): **el poder del experto y el poder de oportunidad**. Aumentar el poder de posición no debería ser la aspiración de los directivos que pretenden mejorar la educación a través de la im-

plicación de las personas en proyectos de innovación basados en la colaboración, la colectividad y el trabajo en equipo. Si la aspiración consiste en dirigir únicamente a través del uso del poder formal que confieren las autoridades y las leyes, se está describiendo un anhelo pobre y poco meritorio. Por otra parte, aumentar el poder de posición no depende del director sino de quienes están por encima de él (las autoridades que pudieran apoyar o determinadas disposiciones normativas o leyes que pudieran reforzar su estatus).

Por otra parte, el poder personal o carismático podría aumentar en alguna medida, a partir del aprendizaje que supone la revisión colaborativa y el análisis y contraste sistemáticos de las prácticas directivas. No obstante, está muy condicionado por las características de la personalidad y por múltiples factores subjetivos y sería en cualquier caso, una tarea a largo plazo. Sin desmerecer las acciones que podrían ayudar a aumentar el liderazgo afectivo, interesa intervenir en áreas de acceso más factible que proporcionen resultados útiles a corto plazo.

Considerando los poderes del experto y de oportunidad ¿qué hacer, para aumentar el poder del experto? Desde luego, desarrollar una constante actividad centrada en la formación y capacitación permanente. Una persona que pretende dirigir a través de la credibilidad que le proporciona su formación tratará de:

- a) Realizar lecturas relativas a su trabajo, su naturaleza y sus problemáticas examinando publicaciones (libros, revistas, documentos oficiales) en las que se ofrezcan reflexiones, experiencias, investigaciones, normativas que afectan al desempeño de su labor.
- b) Conocer y analizar experiencias de otros colegas y establecimientos próximos, mediante el intercambio, la colaboración, las visitas formales e informales, los seminarios y los equipos de trabajo de cada región.
- c) Participar en actividades de capacitación presenciales y semipresenciales, o en cursos y acciones formativas diversas.
- d) Desarrollar pequeños proyectos de investigación en la acción, ensayando estrategias y prácticas para resolver situaciones y problemas de forma innovadora.
- e) Aprender a través de la oportunidad que le proporciona ser miembro de un equipo directivo, concibiéndolo como una unidad de aprendizaje.

Frecuentemente las personas se reúnen para planificar lo que se pretende hacer o para revisar y evaluar lo que ya se hizo. En esos momentos, las tareas del equipo constituyen una actividad formativa de primer orden que refuerza el conocimiento de sus miembros. Planificar y revisar en común supone buscar informaciones que no se poseen, valorar datos, contrastar la experiencia propia con la de otros colegas, preocuparse por estar actualizado en cuestiones educativas. Si las reuniones del equipo son sistemáticas y frecuentes, al final de un año escolar se habrán logrado muchas horas de formación a través de una metodología muy eficaz, como lo son el estudio de casos reales, la solución de problemas y la práctica reflexiva.

¿Cómo podemos aumentar el poder de oportunidad? Ante todo, manteniendo una continua actitud de diagnóstico y análisis. Conocer qué está pasando en la escuela y, sobre todo, analizar las causas de por qué ocurre, sugerirá maneras de actuación adecuadas y oportunas.

A modo de ejemplo las siguientes pueden ser algunas actitudes que pueden aumentar el poder de oportunidad:

- a) Considerar las circunstancias, haciéndolas aliadas de las propuestas e influyendo en ellas en la medida que sea posible. Por ejemplo, decidir el inicio de una innovación que afectará especialmente a un grupo de docentes en una u otra época del año escolar no debe ser fruto de la casualidad o el azar. La capacidad de influir está condicionada por las circunstancias y a lo largo del año habrá algunas más favorables que otras, momentos en los que los docentes estarán más o menos receptivos, motivados o cargados de trabajo, etc. Se tratará de saber descubrirlos, elegirlos o provocarlos.
- b) Considerar las fortalezas y debilidades del grupo de docentes en relación con lo que se pretende promover. O, dicho de otra manera, ser coherente con lo que se propone en situaciones concretas y de acuerdo con la disponibilidad real de recursos.
- c) Considerar, concurrentemente, las capacidades de cada uno de los miembros del equipo directivo.

Sin duda, los miembros del equipo directivo son personas que poseen capacidades distintas en relación con el desempeño de las tareas que les son propias y, a la vez, diferencias en relación con el grado de poder del experto y el poder carismático o personal que poseen. Se trata de otorgar un protagonismo diferente a cada miembro del equipo, según los casos, en función de lo que se pretende conseguir en cada momento.

Así, por ejemplo, si lo que se intenta es dinamizar un grupo de docentes para que se animen a iniciar una práctica innovadora, tal vez sea recomendable que la propuesta la presente aquel miembro del equipo que tiene más credibilidad personal en relación con lo que se pretende, ya que, probablemente, será capaz de entusiasmar e involucrar a los demás fácilmente. En cambio, una vez puesta en marcha la experiencia, quizás convenga que acompañe su desarrollo y guíe al grupo otro miembro del equipo, creíble por la formación que posee o por los aportes técnicos que es capaz de hacer en relación con lo que se está desarrollando.

- d) Utilizar los efectos positivos de una actuación exitosa para proponer nuevas ideas e iniciativas aprovechando el impulso de lo ya realizado.

R

La naturaleza y características de los establecimientos escolares, la complejidad de la tarea educativa que tienen encomendada y los múltiples requerimientos a los que tienen que dar respuesta requiere, necesariamente, una división racional del trabajo. La especialización resulta ser una respuesta válida para abarcar la complejidad de la tarea que tienen asignadas las instituciones educativas.

En esta especialización, la función directiva se destaca como rol estratégico para la consecución de los fines institucionales y también para el mejoramiento y transformación de las escuelas.

La función directiva sienta sus bases en el juego de interrelaciones que se producen en la institución desde el ejercicio del poder.

Se reconocen diferentes fuentes del poder entre las cuales interesa fundamentalmente el poder del experto y el de oportunidad.

La naturaleza y las características del trabajo directivo

2

Introducción

La función directiva ha sido asociada con procesos de planificación racional y sistemática tanto sobre su accionar como sobre el devenir organizacional. Sin embargo, si se observa y reflexiona acerca del trabajo cotidiano que desarrolla un directivo escolar se concluye que éste se caracteriza por la complejidad, variedad, simultaneidad y multiplicidad de tareas y asuntos que debe atender a lo largo de una jornada laboral que no siempre responden a un patrón planificado.

En este marco, se hace necesario rastrear los mitos que configuraron a esta función históricamente, contrastando estas imágenes con el quehacer cotidiano de los directores. Es a partir de este análisis que será posible construir estrategias de gestión tendientes a la superación de modelos dicotómicos, que faciliten la promoción del cambio y la innovación en las instituciones educativas. No se trata de pensar en pares opuestos como planificación vs. contingencia o urgencia vs. importancia, sino más bien de reflexionar acerca de la naturaleza y complejidad de la función como condición para construir nuevas estrategias de gestión que contemplen dicha complejidad y permitan actuar con y a partir de ella.

Ideas clave



- **La complejidad de la tarea directiva, los roles y dimensiones que involucra, definen un complejo campo de actuación.**
- **Los factores que condicionan el accionar de los equipos directivos deben ser tenidos en cuenta a la hora de elaborar estrategias de innovación institucional.**

2.1. ¿Qué hacen realmente los directivos?

"**La teoría clásica dice que el directivo organiza, coordina, planifica y controla: los hechos sugieren otras cosas**" (Mintzberg, 1975: 49).



V

Cuando la directora de un establecimiento escolar debe atender al padre de un alumno, que está en la puerta reclamando ser recibido, sin visita previa concertada; cuando debe ocuparse de un niño que ha sufrido un pequeño accidente en el patio y nadie puede socorrerlo porque todos los docentes están ocupados en sus aulas; cuando tiene que cumplimentar, por la vía urgente, el enésimo formulario burocrático; cuando todo lo anterior puede llegar a producirse casi simultáneamente, la directora, *¿está realmente organizando, coordinando, planificando o controlando?* De hecho, las cuatro palabras que han predominado en el vocabulario de los estudios sobre la Dirección desde que Henry Fayol las introdujo en 1916 dicen muy poco respecto a lo que los directivos hacen realmente.

El estudio de la Dirección (temática tan asociada a temas como progreso, cambio o innovación) pocas veces se ha dirigido o se ha centrado en la pregunta básica *¿qué hacen realmente los directivos?* Sin una respuesta adecuada difícilmente pueda entenderse qué supone dirigir y, mucho menos, construir sistemas y métodos para ayudar a hacerlo mejor revisando e innovando las prácticas directivas.

Al igual que en otras organizaciones también en el ámbito de la educación escolar, existe una relativa ignorancia con respecto a la naturaleza del trabajo directivo. Si bien, desde hace tiempo, se han venido desarrollando muchos estudios sobre la tarea docente (su formación, su pensamiento, el análisis de sus tareas, la interacción didáctica, etc.) poco se ha hecho por conocer qué hacen, por qué y cómo hacen las cosas los directores escolares. Como fruto de este desconocimiento se pueden llegar a construir visiones idealizadas de la dirección escolar o, por el contrario, imágenes catastróficas plagadas de incidentes desagradables y fracasos.

Por esta ignorancia, a menudo se asume como cierto lo que Bolman y Deal (1987: 241) denominan la "visión mitológica" del directivo. Así, frecuentemente, se los identifica como "actores racionales que utilizan la mayor parte de su tiempo planificando, organizando, coordinando y controlando actividades de sus subordinados". Por otra parte, las publicaciones, los libros, las instituciones de formación y los cursos que se imparten también suelen comunicar una imagen del directivo como una persona moderna, imperturbable, bien vestida, con un escritorio muy bien ordenado, ayudada por colaboradores leales y utilizando sistemas de información sofisticados. O bien se les presenta como personas que desarrollan planes estratégicos, que se comunican a través de estructuras bien definidas y que consiguen los resultados que tan racionalmente habían previsto. Tal como dicen estos dos autores: "**suena bonito pero es, a menudo, fantástico**".

Mintzberg (1975) hizo una descripción magistral y todavía vigente acerca de lo que denominó "*folklore*" y "*hechos*" de la tarea directiva. A partir de un estudio sobre la literatura, cita investigaciones sobre directivos de organizaciones muy diferentes, realizadas mediante metodologías diversas y de las suyas propias y concluye afirmando que: "**los resultados de estas investigaciones se asemejan tanto a las palabras de Fayol como una pintura cubista a otra del Renacimiento**".

El autor deshace cuatro mitos sobre el trabajo del directivo contrastando la imagen "*folklórica*" con los "*hechos*" que realmente se producen durante el trabajo directivo. A continuación se resumen estos contrastes de manera sucinta.

Imagen folklórica nº 1. *El director es un planificador efectivo y sistemático.*

Hecho 1. Después de muchos estudios se ha demostrado que los directores trabajan a un paso que se caracteriza por la variedad, la brevedad y la falta de continuidad; que su actividad está fuertemente orientada hacia la acción y que no suelen dedicar mucho tiempo a las actividades reflexivas.

El directivo más que planificar debe responder continuamente a las necesidades perentorias e inmediatas de su trabajo; saltando de asunto en asunto respondiendo a las necesidades del momento. Además, suele estar obsesionado por el desajuste que percibe entre lo que hace y lo que debería hacer. Cuando el directivo planifica debe hacerlo en el contexto de las acciones diarias, dinámicas e imprevisibles en ocasiones y no tranquila y razonablemente desde la abstracción de la torre de marfil de la "Ciencia de la Organización".

Imagen folklórica nº 2. *El directivo eficaz no tiene ningún deber regular que desarrollar.* Esta imagen asume que su trabajo consiste en dedicar todo su tiempo a pensar, planificar y distribuir tareas entre los demás y después sentarse para ver cómo se desarrolla lo que se planificó, actuando muy excepcionalmente. Lamentablemente, esto está lejos de ser real.

Hecho 2. Salvo algunas excepciones, el trabajo del director comporta el ejercicio de un cierto número de deberes regulares: ritos, ceremonias, negociaciones, actuaciones periódicas y constantes, para promover procesos de información, tratar de vincular a la organización con su entorno, etc. Acciones concretas, en suma, que comportan actuaciones directas y, frecuentemente, normalizadas.

Imagen folklórica nº 3. *El directivo debe poseer una información total acerca de lo que pasa en la organización.* De alguna manera se lo concibe como la persona que describe la literatura clásica de la Dirección: "*situado en la cumbre de la pirámide, donde debe recibir toda la información importante*". Si los directivos, a la hora de usar la información, tienen cinco medios básicos a su servicio: documentos, llamadas telefónicas, reuniones planificadas o no planificadas y paseos de observación, los hechos no necesariamente expresan esto mismo.

Hecho 3. Los directores utilizan casi únicamente, el medio verbal (conversaciones telefónicas, charlas informales, reuniones). Las evidencias que recoge Mintzberg ratifican que los directivos casi nunca registran por escrito informaciones o datos relevantes para la organización. Les cuesta elaborar informes escritos o sistematizar las referencias que poseen en documentos. Más que obtener y manejar información leyendo o escribiendo prefieren dar importancia a la información "blanda": la charla informal, la especulación, el rumor, etc. Esto suele suceder debido al factor oportunidad.

nidad (la hora, el momento en el que llega la información, la situación, entre otros). Los detalles tangibles y reales son los que resultan más útiles, por tanto, el directivo tiende a utilizar poco la información escrita.

De esta forma, los datos y las informaciones fundamentales de las organizaciones están más en el cerebro de sus directivos que en las memorias formales de la institución o en los datos de las computadoras. Una consecuencia de este hecho es que los directivos tienden a no delegar ya que toda la información está en su cabeza.

Mintzberg señala que "*Decir a otro todo lo que se sabe sobre un asunto no es tan sencillo como pasarle un archivo; hay que descargar la memoria. Esto requeriría mucho tiempo y es más fácil hacer las cosas uno mismo. Así, el directivo está condenado, por su propio sistema de información, a un problema de delegación; deberá hacerlo todo solo o delegar información incompleta o inadecuada*".

Imagen folklórica nº 4. La dirección es una ciencia y una profesión. Este enunciado –dice Mintzberg– es falso si se observa brevemente a cualquier directivo.

"*No practica ninguna ciencia. Una ciencia desarrolla programas determinados analíticamente y sistemáticamente. Si ni siquiera sabemos qué procesos utilizan los directivos, ¿cómo podemos hablar de análisis científicos? Y ¿cómo podemos hablar de una profesión si no podemos especificar con precisión qué es lo que los directivos deben aprender?*

Hecho 4. "Los mecanismos mediante los cuales los directivos programan el tiempo, planifican y procesan información, toman decisiones y otras cosas residen en la parte más profunda de sus cerebros". Por lo tanto, parece que se mueven dentro de un terreno que tiene más de sentido común, juicio o intuición que de racionalidad y de tecnología.

"La información que necesitan los directivos la buscan, sobre todo, como hace centenares de años, por el medio oral. Los procesos de toma de decisiones son los mismos que los de los directivos del siglo XIX".

Así, a partir de estas apreciaciones, cabe preguntarse por las tareas que efectivamente realizan los directivos.

2.2. ¿Cómo actúan los directivos de los establecimientos escolares?



Resulta interesante constatar cómo los estudios de Mintzberg o los de Stewart¹ (1982) con directores generales, coinciden, en un alto grado con los resultados sobre directores de escuelas.

¹ Stewart, demostró cómo la fragmentación en el trabajo diario de los directivos suponía una media de 9 minutos dedicados a cada actividad.

Las investigaciones analizadas sobre directivos escolares de Gran Bretaña (Hall, MacKay y Morgan, 1986: 136-137 y 1988: 79-91), de Suecia (Steg` y Alehammar, 1989: 13-14) y de Alemania (Hopes, 1986) demuestran que **los directores escolares desarrollan una actividad intensa, interviniendo en ámbitos muy diversos, con un alto grado de fragmentación en sus tareas –por tanto con muchas interrupciones y dedicando a cada tarea períodos de tiempo muy cortos– y utilizando medios verbales fundamentalmente**.

Diferentes estudios sobre directivos escolares proporcionan un fascinante recorrido y una revisión sobre cómo es realmente la función directiva, muy a menudo precaria e incierta.

Al respecto las investigaciones ofrecen muchos ejemplos que dan cuenta de esto. Entre muchos otros se presentan dos. El primero tiene que ver con que las personas que desarrollan tareas directivas gastan mucho tiempo llevando problemas de reunión en reunión. El segundo lo sugieren los trabajos de Kotter (1982). El investigador, observando durante meses a directivos, demostró que raramente tomaban decisiones siguiendo los esquemas y pautas racionales. Las decisiones emergían de la avalancha, a veces confusa, de las conversaciones, reuniones e informes. Los sistemas de información sofisticados servían mucho más para saber lo que ya había pasado el mes precedente o el año anterior que para saber qué es lo que había que hacer inmediatamente o al día siguiente. Parece ser que las decisiones de las personas que desempeñan tareas directivas se toman más, dada la demanda que impone la contingencia, por intuición, por sensaciones y coronadas que como resultado de diagnóstico y análisis racionales. La experiencia o los éxitos y fracasos anteriores influyen también en aquellas decisiones.

Expresadas las características de la naturaleza del trabajo directivo se concluye, después de este breve análisis que:

- a) Parece imprescindible, relativizar las palabras de Fayol y aproximarse al estudio de la tarea directiva de una manera más útil y realista.
- b) Mantener la "visión mitológica" del directivo de Bolman y Deal o "folklórica" de Mintzberg conduce a que los propios directivos vean su trabajo como mucho más racional de lo que realmente es y a que se vean a sí mismos con más poder para controlar los acontecimientos de la organización que el que realmente tienen. Estas percepciones son incompletas y a menudo erróneas.

2.3. El marco de las actuaciones de los directores escolares

Las tareas o funciones generales que debería desarrollar un directivo escolar están determinadas por un conjunto de **factores condicionantes**. A la vez, difieren entre sí **según su objeto**, están regidas por unos determinados principios y se de-



sarrollan en unos determinados ámbitos o **áreas de actividad**. A continuación se detalla cada uno de estos aspectos.

Son **factores condicionantes**

- a) **Las demandas:** es decir, los requerimientos que se solicitan al directivo formal e informalmente desde la superioridad o desde los diversos grupos de la comunidad educativa; también los que le obligan a hacer las contingencias.
- b) **Las obligaciones:** o sea las tareas que debe desempeñar debido al lugar que ocupa y al status que posee dentro de la organización.
- c) **El conocimiento:** los saberes que posee en relación con los roles y funciones que debe desempeñar.
- d) **Las destrezas o habilidades:** entendidas como el conjunto de capacidades que permiten al directivo tomar decisiones concretas en momentos específicos (moderar una reunión, solucionar un conflicto, motivar adecuadamente a un profesor, etc.).
- e) **El contexto en el que se encuentra:** constituido por diferentes aspectos (ubicación geográfica del establecimiento, posibilidades y limitaciones que permiten los recursos disponibles, tamaño de la institución, culturas predominantes en el grupo, en el entorno social y cultural, etc.).

Según su objeto las tareas generales se diversifican y se manifiestan promoviendo actuaciones tendientes a:

- Conseguir los objetivos que son propios de una institución educativa.
- Integrar, mantener y desarrollar los recursos personales, materiales y funcionales.
- Propiciar que las actividades centrales de la organización (procesos de enseñanza y aprendizaje) sean congruentes con el entorno (demandas, condiciones, restricciones, etc.), y características de la comunidad en la que está inmersa la institución.
- Impulsar, promover y facilitar el cambio y la innovación.
- Crear y mantener una cultura propia que dé sentido al trabajo que se desarrolla en la institución, que ayude a asumir los valores, normas y objetivos por parte de todos los miembros y la implicación crítica pero leal, para conseguir estos últimos.

Los principios que rigen estas tareas pueden ser los siguientes:

- a) **Técnico:** implica que el directivo ejecuta el papel de la "*ingeniería de la dirección*". Es decir, participa en la elaboración de los planes, organigramas, horarios, presupuestos y asigna tareas diversas en función de las competencias de cada persona y de las necesidades de la organización.
- b) **Humano:** reconoce que el directivo desarrolla el rol de experto en relaciones humanas. El equipo docente reclama la puesta en marcha de técnicas de animación y mo-

tivación exitosas y, por otra parte, debe establecer relaciones saludables con personas, miembros de otras estructuras (padres, municipio, servicios educativos de la provincia, otras instituciones educativas, empresas, etc.)

c) **Pedagógico:** asume que el directivo se comporta como un favorecedor y promotor de una práctica educativa coherente, con metodologías adecuadas a las necesidades de los estudiantes. A la vez, deja a cada profesor un espacio de libertad en la determinación de sus decisiones curriculares.

d) **Simbólico:** este principio podría definirse como la corriente continua que proporciona claridad, consenso y compromiso respecto de los objetivos fundamentales de la organización. De hecho, un liderazgo simbólico supone la capacidad para dar sentido determinado a todas las actividades que se desarrollan, que es percibido por todos los miembros del grupo y que les permite comprender plenamente el significado de lo que hacen.

e) **Cultural:** conduciría a definir, reforzar, articular o cambiar los valores compartidos, creencias, hábitos, tradiciones y normas que dan a la institución identidad propia. Un efecto de este principio cultural es reunir a docentes, padres y alumnos en torno a un sistema de valores caracterizado por el sentimiento de pertenencia a una institución y a una cultura identificables.

Según el tipo de actividad que generan, las tareas y funciones son de orden:

a) **Técnico-pedagógico:** están relacionadas con las actividades centrales de la organización, es decir, con el diseño y desarrollo del currículum, y con las tareas organizativas y orientadoras.

b) **Administrativo:** relacionadas con las actividades de apoyo logístico, material, económico y burocrático. Incluye tareas rutinarias propias de personas subalternas como por ejemplo: atender el teléfono, o cumplimentar estadísticas.

c) **Relativas al gobierno de la escuela:** es decir, las actividades de coordinación del equipo docente, seguimiento de acuerdos, integración de todos los miembros en la gestión institucional mediante procesos participativos y la representación formal de la institución, entre otras.

d) **Social:** congruentes con las actividades derivadas de las relaciones humanas tanto dentro como fuera de la institución con miembros de la comunidad escolar, y con instituciones, grupos sociales de la comunidad y autoridades educativas del ámbito provincial o nacional.

e) **Relativas a los asuntos personales:** actividades relacionadas con conductas individuales que pueden o no tener incidencia directa en la organización. Organizar y administrar el propio tiempo personal u ordenar la mesa del despacho serían algunos ejemplos representativos de estas tareas.

f) **Relativas a la formación permanente:** actividades derivadas de la reflexión sobre la práctica con intención de mejorarla. Participación en acciones formativas: cursos, grupos de trabajo, seminarios o investigaciones; promoción de esas mismas acciones; autoformación (estudios y lecturas).

Todos estos elementos se relacionan tal como se observa en el siguiente gráfico:

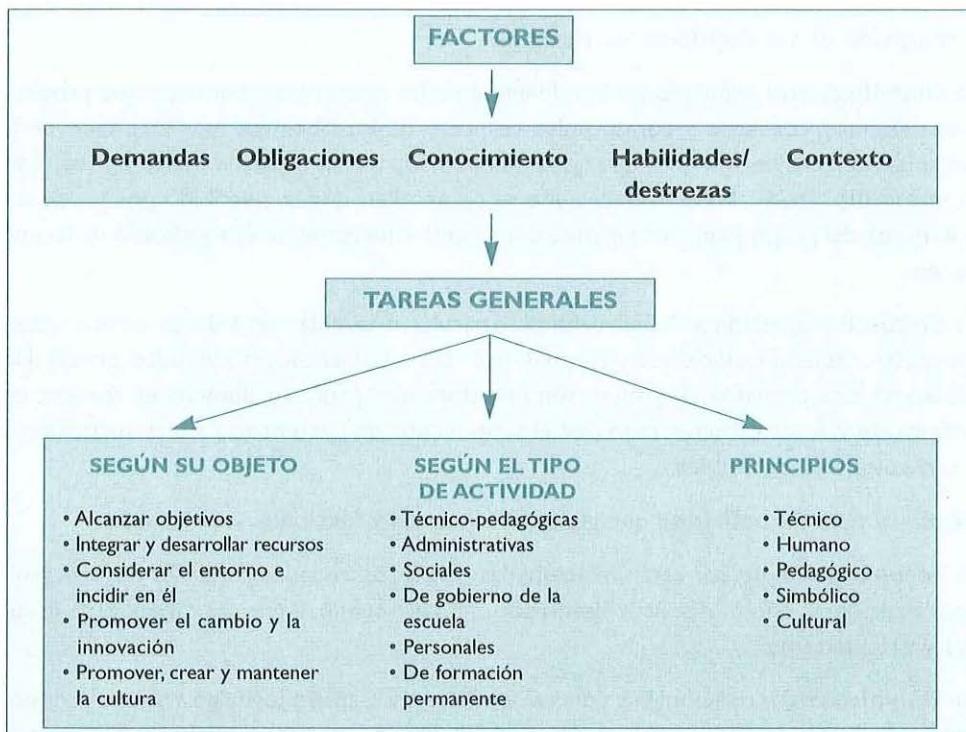


Gráfico 2: Tareas generales de la dirección escolar.

2.4. Roles y funciones



Las tareas que desarrollan los directivos escolares son, como se ha visto, de naturaleza diversa y variedad múltiple. Para facilitar su análisis y estudio se propone agruparlas en bloques que resulten mínimamente homogéneos. Así, se reúnen en un conjunto de roles, las conductas que se atribuyen a quienes ocupan cargos de dirección en las escuelas. La noción de rol refiere, a un conjunto organizado de comportamientos correspondientes a un oficio o a un puesto de trabajo determinado que abarca una serie de actuaciones o tareas.

Siguiendo a Antúnez (1991) se presentan distintas tareas típicas que pueden distribuirse en 15 roles específicos y que, a su vez, pueden agruparse en 7 bloques, tal como se presentan en el gráfico 3.

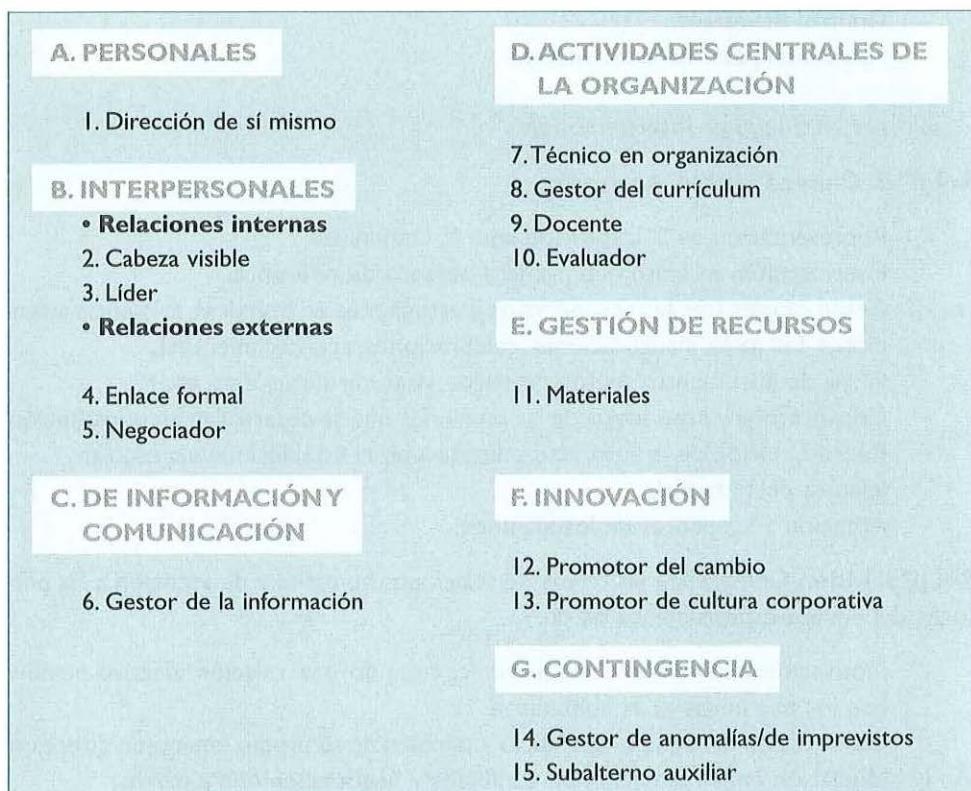


Gráfico 3: “Tareas que realizan los directivos escolares”.

2.4.1. Caracterización de cada rol



Bloque “Personales”

Rol nº 1. Dirección de sí mismo. Comprende tareas que implican:

- Autodirección: organización del trabajo personal, uso racional del tiempo personal (organización y control).
- Autoconocimiento: con el propósito de tratar de identificar la tendencia hacia el estilo directivo propio y de conocerse mejor a la hora de promover las innovaciones (identificar cómo se actúa y por qué, cuál es su estilo, qué concepto tiene de las personas, etc.)
- Reflexión sobre la práctica personal, individualmente y junto con el equipo de dirección.
- Asunción del cambio de rol (de docente a directivo), especialmente en el caso de directivos nuevos.
- Control y gestión de los asuntos personales.

- Control del estrés.
- Formación personal permanente.

Bloque “Relaciones interpersonales”

Rol nº 2. Cabeza visible. Abarca la:

- Representación de la institución ante la comunidad.
- Interlocución, en tanto que primera persona de referencia.
- Ceremoniales (recibir al supervisor, a estudiantes en prácticas, asistencia a reuniones formales, inauguraciones, celebraciones, acontecimientos).
- Firma de documentos (autorizar pagos, visar certificaciones, etc.).
- Convocatoria y presidencia de las reuniones que se desarrollan en la institución.
- Representación de la autoridad educativa en el establecimiento escolar.
- Jefatura del personal.
- Atención a los padres de los alumnos.

Rol nº3. Líder. Comprende las tareas de relaciones humanas y de atención a las personas del equipo, especialmente las de:

- Motivación; estimulando, confirmando, creando una relación afectivo-positiva con los miembros de la comunidad.
- Constitución del equipo de trabajo y, también de su propio equipo de dirección.
- Mediación en la resolución de conflictos y negociación entre partes.
- Facilitación de la formación permanente y del desarrollo personal y profesional del equipo.
- Creación de un clima agradable y unas relaciones interpersonales satisfactorias.
- Procurar un equilibrio entre la satisfacción de las necesidades individuales de los miembros de la organización y las necesidades institucionales.

Roles de relaciones externas

Los roles 2 y 3 agregan conductas y tareas relativas a las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro del marco de la institución educativa. Los dos roles siguientes, en cambio, se refieren a las tareas derivadas de las relaciones o redes de relaciones que mantiene el directivo con otras personas o grupos o instituciones de la comunidad.

Rol nº 4. Enlace formal. Incluye las tareas de relación, contacto e interacción con:

- Las personas, organismos u otras instituciones educativas;
- los medios de comunicación;
- los empresarios y los políticos de la comunidad;
- las personas vinculadas a las actividades extracurriculares que se desarrollen en la institución.

Rol nº 5. Negociador. Se incluyen en este rol una gama de tareas que se refieren a las actividades de intercambio. Ejemplos de tareas propias de este rol son: solicitar recursos para el establecimiento escolar, sentar las bases para futuros convenios con otras instituciones, etc.

Bloque “Información y comunicación”

Rol nº 6. Gestor de la información. Resume las actuaciones que suponen buscar información, recibirla y difundirla interna y externamente. Se refiere, por tanto a actuaciones como:

- Recepción y registro de información oral y escrita, útil para los miembros de la comunidad educativa.
- Transmisión de esa información a las personas y unidades más adecuadas.
- Uso, en ambos casos, de medios y procedimientos formales e informales (correo, notas internas y externas, teléfono, actas, oficios, circulares, conversaciones, hábitos y rutinas).
- Consideración del ámbito interno y externo. Escritos, informes, notas a las familias, manejo de los datos escolares (porcentajes de repitencia, deserción, ausentismo, matrícula con el fin de orientar determinadas decisiones).

Bloque “Actividades centrales de la organización”

Incluye roles que tienen que ver con las actividades fundamentales que se desarrollan en el establecimiento; es decir, enseñar y aprender, y con las funciones relacionadas con la facilitación de ambos procesos.

Rol nº 7. Técnico en organización. Incluye tareas relativas a:

- El análisis de necesidades y la constitución de los objetivos institucionales.
- El diseño y desarrollo de proyectos específicos de mantenimiento, de corrección y de innovación (determinación de acciones o etapas, temporalización, asignación de responsables, etc.).
- La coordinación en los procesos de elaboración y el desarrollo del PEI.
- La distribución de tareas y la asignación de las personas a los lugares en que pueden ser más útiles para la organización.

Rol nº 8. Gestor del currículum. Se incluyen tareas que demandan desarrollar acciones como:

- Promover y dinamizar entre los docentes sistemas de trabajo para guiar los procesos de acomodación y contextualización de los diseños curriculares provinciales a las características y necesidades de la institución.
- Promover y dinamizar soluciones organizativas adecuadas al desarrollo de un currículum innovador: uso del tiempo, modalidades de agrupamiento de alumnos, uso de los espacios.



Rol nº 9. Docente. En los casos en los que el directivo escolar desarrolla funciones docentes, también está desempeñando tareas propias del rol de enseñante. Tareas vinculadas a este rol son, entre otras:

- La planificación, desarrollo y evaluación de su acción docente en los dominios didáctico, organizativo y orientador.
- La relación interpersonal con sus alumnos.
- Las relaciones con los padres de sus alumnos.
- La participación en la gestión de la institución, como un docente, formando parte de grupos de trabajo, comisiones y equipos.
- La participación en actividades relacionadas con los servicios de carácter complementario y asistencial: comedor escolar, transporte, etc.

Rol nº 10. Evaluador. Agrupa las tareas generales de seguimiento de las actividades instructivas, formativas y gestoras. Algunos ejemplos son:

- Reflexionar, junto con el equipo docente, analizando el desarrollo de las actuaciones concretas tanto a nivel individual (en las aulas), o en equipo (tareas de coordinación y trabajos colaborativos).
- Recolectar informaciones, datos e indicios sobre el trabajo de los docentes para analizarlos y sugerir propuestas y alternativas de mejora (finalidad formativa).
- Analizar con los docentes, los resultados de su trabajo, comparándolos con los objetivos previstos (finalidad sumativa).

Bloque “Gestión de recursos”

Rol nº 11. Gestor de recursos. El directivo desempeña este rol cuando interviene promoviendo la adecuada administración y uso del edificio, el mobiliario y el material de uso didáctico, mediante tareas como:

- Promover el mantenimiento, conservación y utilización de los recursos.
- Procurar una adecuada y eficaz adquisición o provisión de esos recursos.
- Promover procesos de mejoramiento de condiciones de salubridad y de seguridad.
- Promover el uso flexible del tiempo y del espacio.
- Construir equipos de trabajo flexibles (grupos *ad-hoc*).

Bloque “Innovación”

Rol nº 12. Promotor del cambio. Algunas tareas propias de este rol son:

- Sugerir ideas novedosas, comunicar experiencias exitosas de otros colegas o de otros establecimientos escolares que puedan animar a iniciar procesos de cambio.
- Someter a consideración propuestas de innovación y mejoramiento.

- Desarrollar actuaciones tendientes a vencer las resistencias a los cambios.

Rol n° 13. Promotor de una cultura colaborativa. Referido a una cultura favorable a los procesos de innovación y a las prácticas educativas congruentes con los principios de igualdad de oportunidades, respeto y justicia. El directivo encarna ese rol cuando:

- Comunica a los docentes nuevos los hábitos, costumbres y tradiciones de la organización, con el fin de que las conozcan, se sientan implicados, las asuman y las potencien.
- Crea prácticas habituales (reuniones, hábitos y tradiciones) favorecedoras de la cultura que se quiere implantar.
- Facilita que todos los miembros de la organización participen en la definición de los objetivos comunes y los valores que orientan la actividad general.

Bloque “Contingencias”

Refiere a tareas relacionadas con los hechos y acontecimientos cotidianos que tienen lugar en una organización, que difícilmente se pueden prever.

Rol n° 14. Gestor de anomalías e imprevistos. Incluye las tareas que permiten resolver problemas no siempre relacionados con cuestiones planificadas. Suelen ser tareas urgentes o que los demás plantean como urgentes al directivo. Son las tareas que suelen relacionarse con una sensación muy común entre los directivos “apagar incendios”. Pueden exemplificarse variadamente:

- Encontrar la llave de un laboratorio al que no se puede acceder para dar una clase que está a punto de comenzar.
- Declarar desperfecto o un robo que acaba de producirse.
- Sustituir a un docente enfermo que acaba de llamar por teléfono desde su casa comunicando el hecho.
- Acudir a una cita urgente, imprevista y no planificada de antemano.

Rol n° 15. Subalterno y auxiliar. En este rol se reúnen tareas relativas al mantenimiento de la organización. Actividades administrativas puras que, en ocasiones hay que desempeñar, como son:

- Redactar escritos, circulares, notas, copiarlos y distribuirlos.
- Elaborar estadísticas, cumplimentar formularios administrativos.
- Archivar, inventariar, arreglar pequeñas averías, etc.

R

La función directiva ha sido pensada tradicionalmente alrededor de una serie de mitos. Reflexionar acerca de éstos puede ser un medio efectivo para comenzar a entender los “por qué” de su accionar y delinejar estrategias que permitan reorganizar y redefinir esta función.

El trabajo del director puede ser caracterizado como multidimensional, intenso y contingente. En este marco se hace necesario ordenar y dimensionar este conjunto de actuaciones a los efectos de construir criterios y estrategias que permitan trabajar y compensar estas características inherentes a la función.

Hacia una acción directiva participativa y democrática

3

Introducción

La gestión democrática de las escuelas es en la actualidad un valor ampliamente aceptado. Pero cabe preguntarse ¿en qué consiste este tipo de gestión? ¿para qué realmente la gestión sea democrática todos deben participar en todo? ¿es posible identificar diferentes niveles de participación?



Suele aceptarse que los directores cumplen un papel fundamental en la promoción de la participación y la coordinación de actuaciones en este sentido. De hecho la misma noción de Proyecto Educativo Institucional (PEI) supone la participación y acuerdo por parte de los miembros de la institución.

En este marco, se hace necesario reflexionar acerca de los estilos de dirección más allá de la clásica división entre autocrático, democrático y *laissez faire*, identificando diferentes modalidades de gestión al interior del modelo democrático en función de objetivos, factores, circunstancias y características propias de la institución y del entorno.

No existe un modelo puro de gestión como no existe un único y adecuado estilo de dirección. La conveniencia de optar por una forma u otra es contextual y depende de la biografía personal, profesional e institucional. La participación en las instituciones no ocurre de manera natural por lo que un equipo directivo que deseé promoverla debe considerar cuál es la estrategia más adecuada en cada momento institucional.

Ideas clave



- **Un modelo organizativo democrático requiere el desarrollo de determinadas conductas por parte de los equipos de conducción.**
- **Los estilos de gestión no sólo están relacionados con características personales sino también con la intención que persigue la actuación del director.**

3.1. El modelo democrático



En el primer capítulo se afirmó que el ejercicio de la dirección debe ser con procesos de gestión que asuman principios participativos y democráticos.

Siguiendo lo propuesto por Bush (1986) pueden identificarse cinco modelos organizativos diferentes, a saber: *formales, democráticos, políticos, subjetivos y ambiguos*. Los modelos democráticos incluyen aquellas teorías que sostienen que el poder y la toma de decisiones son compartidas por algunos o todos los miembros quienes, además, definen los objetivos de la institución. Asumen que las organizaciones determinan sus políticas y toman sus decisiones a través de procesos de discusión guiados por el consenso.

Todas las teorías tienden a ser normativas, pero los enfoques democráticos lo son especialmente ya que prescriben que la organización y dirección de la institución debe basarse en el acuerdo.

Los enfoques democráticos son especialmente adecuados en organizaciones donde hay un grupo significativo de profesionales calificados cuya fuente de poder es la "del experto" en contraste con la autoridad oficial asociada a los modelos formales. Los modelos democráticos asumen y conciben que:

- Los miembros de un equipo tiene derecho a compartir los procesos de toma de decisiones junto con sus directivos.
- Esos miembros tienen una representación formal en los equipos, unidades u órganos de toma de decisiones.
- Todos los miembros de la organización poseen un conjunto de valores comunes.
- Las decisiones surgen de un proceso de consenso más que de la división. Las consultas informales, por lo tanto, no constituyen un auténtico enfoque democrático.

Los modelos democráticos comparten con los modelos formales el concepto de que la estructura posee un claro significado para todos los miembros de la institución. La mayor diferencia radica en cómo se conciben las relaciones entre los diferentes miembros de la estructura: relaciones verticales en los formales y relaciones horizontales en los democráticos.

El modelo democrático tiene algunas limitaciones. Es altamente normativo e idealista y promueve procesos de toma de decisiones, en ocasiones, lentos y voluminosos. Por otra parte, para que los procesos democráticos sean efectivos debe mantenerse la participación en un nivel adecuado. Una participación baja o una aceptación pasiva sistemática por parte de la mayoría de los miembros de un equipo desvirtúa las posibilidades del modelo. Otra crítica que se le hace es que promueve que personas especializadas en una área concreta deban participar activamente en la toma de decisiones relacionada con aspectos generales de la institución. Que tengan experiencia o capacidad en su trabajo no quiere decir que la tengan para todos los ámbitos. Se cuestiona además el procedimiento que puede utilizarse para llegar a los comités y órganos de representación: elección, turnos, voluntarismo, etc.

A pesar de esto, se hace necesario optar por un enfoque de dirección y gestión institucional basado en los procesos democráticos en tanto institución que sirve, mediante sus prácticas, como ejemplo de los valores que propugna.

3.2. Los estilos de dirección

Los diversos modos, procedimientos y prácticas para ejercer la acción directiva configuran diferentes estilos de dirección. Se trata de conductas que están condicionadas por cuatro factores fundamentales:



- 1) Cómo es la persona que dirige: sus capacidades, su carácter, su personalidad, la formación que posee, sus convicciones con respecto a la educación.
- 2) Cómo son las personas a las que dirige: sus convicciones, el concepto que tienen de sí mismos, sus expectativas personales y profesionales, la formación que poseen.
- 3) La biografía escolar de cada persona.
- 4) Cómo es el contexto en el que se desarrolla la acción: el marco social, cultural y comunitario en el que está inserta la escuela, los recursos disponibles (condiciones, restricciones), las características de las familias de los alumnos.

Estos factores determinan las conductas directivas y las evidencias recuerdan que a menudo, el tercer factor tiene una influencia mayor. El estilo de dirección suele estar signado, como se expresó anteriormente, casi siempre por variables de contingencia.

Sin embargo, más allá de las variables de contingencia, múltiples y diversas, y de marcos contextuales diferentes, interesa analizar algunos aspectos de la tarea directiva, relacionados con los primeros dos factores.

Más allá de las clasificaciones clásicas que caracterizaban los estilos de dirección como “autocrático”, “democrático”, “laissez faire” e “integrado”, se subrayan aquí otra manera de analizarlos.

Si se analiza cualquier grupo organizado, se observa que las actuaciones que se desarrollan sirven para transitar dos caminos que todo grupo tiene planteados y que pretende recorrer con éxito. El primero es el que conduce a la consecución de los objetivos de la organización. El segundo, busca un buen clima de trabajo entre los miembros del grupo, relaciones interpersonales satisfactorias, un ambiente favorecedor del crecimiento personal y profesional y una interacción afectiva positiva y respetuosa.

El papel de las personas que desarrollan tareas directivas consiste, en líneas generales, en ayudar al grupo para que recorra con éxito y satisfacción ambos caminos. Sin embargo, deberán procurar hacerlo de manera que el progreso en uno y otro sea compensado y simultáneo.

De este modo, pueden identificarse conductas directivas diferentes según pongan su interés o atención especial en:

- a) **Conseguir los objetivos de la organización**, por encima de todo. Da lugar a un estilo directivo propio de la persona que tiene gran capacidad de trabajo, que le gusta el orden, la planificación, que pide a los docentes laboriosidad y esfuerzo, y le preocupan los resultados.
- b) **Priorizar las acciones que conducen a la creación de un buen clima de trabajo**. Este propósito caracteriza a un estilo de dirección que pone el interés fundamentalmente en las personas. Mantener buenas relaciones entre los miembros del grupo es el objetivo primordial.
- c) **Cumplir eficaz y puntualmente con las tareas burocráticas y administrativas**. Identifica a un estilo de dirección que se rige por las leyes y los reglamentos. Las actuaciones que desarrollan los directivos que manifiestan este estilo están presididas por el estricto cumplimiento de las normas y el afán por alcanzar un estado de "paz burocrática".
- d) **Integrar de manera simultánea, las acciones para la consecución de los objetivos y la atención a las personas**. Representa la conducta directiva genéricamente más deseable. Se basa en la concepción del grupo como un equipo en el que los principios de participación y compromiso con en la tarea están presentes y en el que se promueven oportunidades para que las personas se sientan protagonistas de las tareas que desarrollan pues les resultan motivadoras y significativas.

De todas maneras, estos estilos no se manifiestan siempre de forma permanente y por supuesto no se presentan de manera pura o excluyente. Están muy condicionados por factores circunstanciales. Se puede justificar el cambio de rol en función de necesidades de la organización o de ocasiones y momentos concretos que demandan actitudes particulares. Un directivo habitualmente integrador tal vez adopte, al inicio del curso escolar, un estilo transitorio preocupado fundamentalmente por la eficacia y por influir en los docentes para el cumplimiento de la tarea ya que en ese momento se trata de poner en marcha acciones para iniciar un nuevo curso escolar. O bien que, tras una situación de conflicto entre docentes o con el fin de socializar e incorporar a nuevos docentes en el equipo, adopte un estilo transitorio en el que la atención a las relaciones personales sea una prioridad.

Otra forma de caracterizar los estilos de dirección puede establecerse tomando como referencia y pauta de análisis a la persona o personas en quienes recae fundamentalmente el protagonismo de la acción en los diferentes procesos de gestión.

El cuadro I intenta ofrecer alternativas de actuación que pueden desarrollarse en cualquier proceso de gestión. Dependiendo de quién o quiénes protagonicen estas actuaciones

ciones (en el ejemplo se han reducido los agentes a dos: "dirección" y "docentes"), se configura un estilo directivo más o menos participativo y democrático que responde a diversas modalidades de gestión.

Las tres columnas centrales representan estilos participativos en grados diferentes. La columna de la **gestión participativa democrática** representa la situación más deseable ya que:

- Inicia la tarea fijando los objetivos en común (busca, por lo tanto, la aceptación, el consenso y el compromiso).
- Permite el trabajo autónomo y potencia la delegación y el reparto de tareas en los dos pasos siguientes (confianza, aumento de la participación, claridad y transparencia en el proceso).
- Plantea una evaluación final en común, a partir de los compromisos iniciales y en un marco en el que todas las partes conocen las circunstancias (recursos, restricciones, posibilidades, etc.) que han rodeado al caso.

Aún así, es posible que en algunas situaciones el equipo directivo tenga que asumir un estilo de gestión más directivo.

MODALIDADES DE GESTIÓN					
¿Quién o quiénes protagonizan la acción?					
estilo acciones \	Autocrática	Directiva	Democrática	Permisiva	No intervención
• Definir objetivos	Dirección	Dirección	En común	Docentes	Nadie
• Determinar métodos de trabajo	Dirección	Docentes o en común (I)	Docentes	Docentes	Nadie
• Seguimiento de las acciones	Dirección	Docentes o en común (I)	Docentes	Docentes	Nadie
• Utilizar los resultados para evaluar la tarea	Dirección	Dirección	En común	Docentes	Nadie

(I) Docentes y directores

GESTIÓN PARTICIPATIVA

Cuadro 1: Modalidades de gestión.

3.3. Crear un marco de participación

Participar en una escuela supone intervenir en los procesos de planificación, implementación y/o evaluación de las tareas que allí se desarrollan. La participación de los miembros de la comunidad escolar en la gestión es un hecho sobradamente reconocido en

cualquier sociedad democrática; la constitución y permanencia de las escuelas se fundamenta sobre todo en el funcionamiento de los mecanismos de participación de los individuos y de los grupos sociales.

Por otra parte, si se concibe a la escuela como un sistema abierto y permeable que desarrolla sus funciones en interacción con el entorno, la intervención de los miembros de la comunidad, en los procesos de organización y gestión está suficientemente justificada y no únicamente porque las leyes lo reconozcan explícitamente. Asimismo, la complejidad de la gestión de la escuela reclama la presencia de varias personas para que puedan colaborar según sus capacidades y competencias.

Propósitos de la participación

Los establecimientos escolares pueden promover procesos participativos orientados por finalidades como:

- **Educativa:** consiste en formar a los alumnos y demás miembros de la comunidad escolar para la democracia, la autonomía y la libertad responsable.
- **De gestión:** entendida como contribución a las tareas de organización, funcionamiento y gobierno de la escuela.
- **De colaboración en la toma de decisiones curriculares:** se trata de ayudar a que los docentes lleven a cabo procesos de toma de decisiones compartidas con respecto a la planificación y desarrollo del currículum.
- **De interiorización del Proyecto Educativo Institucional:** cuando mediante el ejercicio de la participación se contribuye a conocer y asumir los valores y objetivos de la institución y a aumentar la motivación y el sentimiento de pertenencia de sus miembros.

Principios y niveles

La participación eficaz y satisfactoria se caracteriza por los principios de **corresponsabilidad, cooperación, coordinación, autoridad y democracia**. Debe también hacer compatibles la participación directa sin intermediarios (los alumnos en una asamblea de aula o los docentes en equipo, por ejemplo) con la participación indirecta a través de representantes como es el caso de padres, alumnos, docentes presentes en comités, comisiones o grupos de trabajo.

Los niveles de participación pueden ser varios. Se identifican desde el nivel de información que sería el requisito mínimo hasta la autogestión como expresión de la participación en un grado máximo.

Si se representan estos niveles relacionando las posibles interacciones entre los docentes de la escuela "ESTAMENTO A" y los padres de los alumnos "ESTAMENTO B" pueden identificarse variaciones en las áreas de intervención, sus espacios de responsabilidad e incluso, si se quiere, de poder.

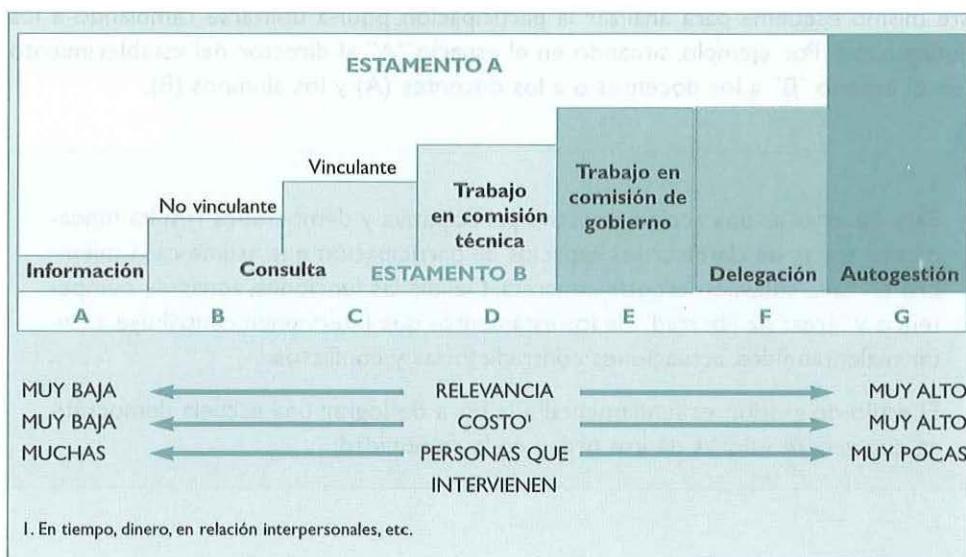


Gráfico 4. Niveles de participación.

Siguiendo con el ejemplo, los padres podrían participar:

- Al ser informados respecto a decisiones que ya se han tomado en la escuela, que competen por su idoneidad profesional a los docentes.
- Al ser consultados en relación con decisiones que no les competen pero acerca de las que el equipo docente desea saber su opinión. Los resultados de la consulta, en este nivel, no son vinculantes para la persona u órgano que consultó y la decisión compete a los docentes.
- Al ser consultados, advirtiendo al hacerlo que los resultados de la consulta serán tenidos en cuenta e influirán en la decisión que se tome.
- Trabajando en una comisión técnica o grupo "ad-hoc", junto con docentes u otro personal, con el fin de analizar problemas, elaborar propuestas, discutir alternativas, elaborar informes, pero sin que puedan tomar decisiones ejecutivas sobre los temas tratados.
- Como estamento que toma decisiones autónomamente con respecto a tareas que les han sido delegadas, aunque la responsabilidad de la ejecución siga siendo del equipo docente (la responsabilidad no se puede delegar). Sería el caso de la gestión de algunos servicios o el desarrollo de actividades escolares de carácter complementario o asistencial.
- Como estamento que desarrolla tareas en las cuales puede tomar decisiones ejecutivas con respecto a su planificación, desarrollo y control y que además, asume también la responsabilidad que se derive de ellas.

Este mismo esquema para analizar la participación podría utilizarse cambiando a los protagonistas. Por ejemplo, situando en el espacio “A” al director del establecimiento y en el espacio “B” a los docentes o a los docentes (A) y los alumnos (B).

R

Para desarrollar una acción directiva participativa y democrática resulta fundamental tratar de clarificar los espacios de participación que asume cada miembro en cada situación escolar concreta. Definir las funciones, zonas de competencia y “áreas de libertad” de los estamentos que intervienen contribuye a evitar malentendidos, actuaciones contradictorias y conflictos.

El estilo de gestión es fundamental a la hora de lograr una escuela democrática que genere valores de ese orden en la comunidad.

La dirección de sí mismo

4

Introducción

El desempeño de la función directiva demanda a quienes la ejercen, la puesta en juego de múltiples habilidades, capacidades y conocimiento. Generalmente se considera que la dirección sólo consiste en gestionar las acciones de “otros”. Sin embargo, dada la complejidad de la función directiva, que tal como se propuso en capítulos anteriores debe enfrentarse cotidianamente con la diversidad, multiplicidad, superposición, etc., de demandas y ámbitos de actuación, no puede ser pensada sólo en términos de esos otros. Un director necesita *desarrollar actitudes y habilidades que le permitan realizar una mejor gestión de sí mismo*.

Es en este sentido, que se hace mención a la dirección de sí como eje alrededor del cual comenzar a pensar la redefinición de esta función. Delegación de tareas y gestión del tiempo personal se vuelven, en este contexto, procesos indispensables si se desea pasar de un estilo de conducción basado en la reacción frente a lo urgente, hacia un modelo que permita la priorización y la planificación de aquellas acciones que resultan imprescindibles para el desarrollo y crecimiento personal e institucional.

Ideas clave

- **La dirección de sí mismo es importante para el desempeño del rol.**
- **Algunas estrategias para mejorar el ejercicio de la tarea directiva son: desarrollar procesos de delegación, mejorar y adquirir hábitos de trabajo personal, etc.**

4.1. Consideraciones generales

La complejidad del trabajo que desarrollan los directivos escolares, hace que desempeñen diversos roles. Entre ellos interesa destacar en este capítulo el de “**dirección de sí mismo**”, poco considerado en los análisis y estudios sobre la función y en los programas de formación inicial y permanente. Este rol plantea la importancia de considerar que la persona que debe dirigir a otras, primero debería ser capaz de dirigirse a sí misma.

El gráfico 5 intenta recoger cinco grandes grupos de tareas propias del desempeño de la acción directiva relacionadas con ese rol. Cada una de ellas sugiere un ámbito de análisis sobre la naturaleza y el desempeño de la dirección y, a la vez insinúa contenidos de aprendizaje para programas de formación de grado y de capacitación para la función.



Gráfico 5. Grupos de tareas asociadas al desempeño del rol “dirección de sí mismo”.

A continuación se analiza cada uno de ellos. Luego se comentan dos mecanismos o estrategias para mejorar el ejercicio de la tarea, relacionada con el desarrollo de procesos de delegación y la adquisición y mejoramiento de los hábitos de trabajo personal.

La “**dirección de sí mismo**”, o autodirección supone para el directivo la identificación, análisis y promoción de acciones de mejoramiento que tienen que ver, fundamentalmente con los siguientes cinco grupos de tareas.

a) *El autoconocimiento*

Tratar de analizar la conducta personal con el fin de mejorar las prácticas profesionales debería ser siempre una preocupación fundamental para un director, especialmente, cuando accede al cargo y empieza a planificar un período de gestión. La reflexión personal sobre su trabajo y, mucho más, si es a través del intercambio con sus colegas (demás miembros del equipo directivo), podría ayudarle a conocer, por ejemplo:

- Dónde reside su poder como directivo, dónde están las limitaciones a ese poder y cómo mejorarlo;
- Cuál es su estilo de dirección predominante, teniendo en cuenta que las circunstancias del contexto en el que trabaja y las características de los miembros de la comunidad influyen mucho en ese estilo.
- Cuáles son sus respuestas más habituales ante determinados hechos y por qué.
- Qué concepto suele tener “*a priori*” acerca de las personas.

Desarrollar todas estas acciones requiere atención constante para analizar las conductas de retroinformación que los demás sobre el trabajo que realiza el director.

b) El control del estrés

El desempeño de la dirección, frecuentemente, reclama respuestas múltiples, diversas y rápidas a una multitud de requerimientos. La falta de control del estrés puede originar que esas réplicas sean desordenadas o insatisfactorias.

El estrés es el estado o situación en que se encuentra un directivo debido a la tensión que se establece entre las presiones, las exigencias, las demandas que recibe dentro y fuera de la escuela, por una parte, y la capacidad de respuesta que tiene para satisfacerlas, por otra. El estrés es un motivo de preocupación cuando las presiones, exigencias y demandas superan la capacidad de respuesta del directivo o del equipo poniendo a la persona en situación de riesgo para su salud, produciéndole perjuicios personales, e indirectamente, deterioros en el funcionamiento de la escuela. Así, conviene identificar y analizar, entre otros indicadores y factores:

- Los síntomas de una situación de estrés.
- Las causas y cuáles son los agentes que la originan.
- En qué grado afecta el estrés al trabajo cotidiano.
- Nuestra capacidad de respuesta.
- El modo de llevar a cabo un plan de acción para evitar los efectos negativos.

c) La asunción del cargo

Es notorio que muchos directores suelen sufrir algunos desequilibrios durante los primeros meses en los que desempeñan ese cargo, sobre todo si acceden a él por primera vez.

Una sensación nueva suele ser la soledad. Otra, la de una cierta ambivalencia que se plantea fundamentalmente por dos razones. Por una parte, el hecho de no saber exactamente si su tarea consiste en representar a la administración educativa ante los miembros del equipo docente y del personal auxiliar; o bien, si lo que debe hacer es representar a éstos ante ella. Por otra, incide el tránsito que supone pasar de una actividad profesional centrada en la docencia a otra, totalmente diferente, que consiste en interaccionar con adultos, con la comunidad y con otras instituciones.

A menudo se ha tenido la convicción ingenua de que un buen docente deberá ser, sin duda, un buen directivo; de hecho la selección de directivos suele hacerse en base al mérito docente. La experiencia muchas veces dice todo lo contrario, se trata de un “oficio” muy distinto. Asumir el cargo implica, entre otras acciones, conocer y admitir que:

- Los roles y funciones propias de la actividad docente son claramente diferentes de las inherentes a la función directiva.
- Desempeñarlo supone un cambio personal sin que, por ello, se produzcan desequilibrios para el individuo.
- Dirigir a un grupo supone interaccionar con personas adultas, cada una con sus convicciones, aspiraciones, actitudes y modos de vida que, en ocasiones, dará lugar a relaciones complejas.

d) El control de los asuntos personales

Los asuntos personales suponen también el desarrollo de un buen grupo de tareas propias del rol que se analiza, vinculados con la construcción de relaciones afectivas saludables con sus compañeros de trabajo, mantener, en suma, un equilibrio en su vida profesional, personal y familiar.

La naturaleza del trabajo directivo que se analizó en el segundo capítulo y las situaciones de estrés afectan, a menudo negativamente, la armonía en el desarrollo de los asuntos personales. Prestar atención a la gestión adecuada de estos asuntos supone, entre otras acciones:

- Separar el análisis y tratamiento de los temas según afectan al ámbito estrictamente profesional o al personal.
- Tratar de conseguir un equilibrio entre el desarrollo personal y el desarrollo profesional, evitando que interfieran afectándose negativamente.
- Realizar una adecuada planificación de, por lo menos, las tareas profesionales.

e) La formación permanente

Constituye también una parte de los “asuntos personales” del directivo aunque se sitúa en un epígrafe aparte por su carácter relevante.

La novedad de la función directiva para muchos de los docentes que acceden a ella, la falta de formación inicial o de grado para esa función, las variadas, múltiples y continuas exigencias a las que se debe dar respuesta, la necesidad de actualización en los sistemas y métodos; etc., hacen imprescindible la atención sostenida en el análisis continuo de la práctica directiva y la obligada puesta al día personal y, en caso de que lo haya, del equipo directivo.

Por otra parte, la persona que dirige un equipo debe utilizar, sobre todo, el “poder del experto” para avalar y hacer creíbles sus propuestas generando que puedan ser percibidas como sugerencias atractivas, útiles y, sobre todo, factibles. Por tanto, dirigirse a sí mismo supone también:

- Conocer y analizar cuáles son los “puntos fuertes” y los “puntos débiles” con respecto a la preparación para el ejercicio del cargo.
- Saber en cuáles de esos puntos merece la pena incidir a través de la formación para procurar una mejora en la acción personal y en la acción del equipo directivo.
- Prever espacios, tiempos y determinar métodos para la formación personal.
- Mostrar un sincero interés por la crítica al propio trabajo con el fin de utilizarla para mejorar en función de las necesidades de la institución.
- Demostrar interés permanente por el aprendizaje continuo que es, sin duda, más eficaz si se comparte con los demás miembros del equipo.

4.2. La delegación

El desempeño racional de la dirección y la coherencia con la gestión participativa y democrática que se propone, determinan la necesidad de que en la escuela se efectúe un reparto adecuado de las cargas de trabajo. En este proceso, la delegación es un factor determinante. Este es, precisamente, el primero de los mecanismos para una dirección eficaz y satisfactoria. Se enumeran a continuación los argumentos que justifican su necesidad, los requisitos para una delegación eficaz y cómo algunos temores pueden ser las causas de que no se promuevan procesos de delegación en algunos establecimientos.

La justificación

Frecuentemente se argumenta que delegar sirve para descargar al directivo de las tareas que comportan ejecución directa y así facilitar el desarrollo de las tareas de planificación y control, menos delegables. Es un buen mecanismo para mejorar la dirección de sí mismo. No obstante, ese sería un argumento, entre otros muchos que justifican la necesidad de delegar:

- El desarrollo de la capacidad, habilidad y conocimientos de los docentes y la contribución a la configuración de un equipo de trabajo que proporciona más apoyo al equipo de conducción.
- Es la esencia de la gestión participativa y de un estilo de dirección integrado que considera a los objetivos y a las personas.
- Agiliza las estructuras organizativas de la escuela.
- Es un medio de formación y promoción, en este caso, del docente.
- Sitúa la autoridad para tomar decisiones en los lugares más próximos al lugar en el que se desarrolla la acción.
- Facilita que los objetivos, la estructura organizativa y las estrategias de gestión sean conocidos, entendidos y observados por todo el equipo docente, a la vez que favorece su implicación en la tarea.

Los requisitos

Existen algunas condiciones especialmente importantes para que los procesos de delegación sean eficaces y satisfactorios.

ANÁLISIS DEL PROCESO DE DELEGACIÓN

- La tarea, ¿era delegable? (en ocasiones una tarea de gran trascendencia para la organización o que supone un riesgo muy importante debe ser asumida directamente por el equipo directivo).
- ¿Se consideraron las capacidades, las limitaciones, la formación, etc. de las personas delegadas?

(continúa)

(continuación)

- ¿La delegación se basó en el principio de confianza?
- ¿Se definieron claramente los objetivos que había que alcanzar?
- ¿Se establecieron con claridad las tareas que se derivaban de aquellos objetivos?
- ¿Se establecieron plazos de realización adecuados?
- ¿Se procuró evitar el “hombre-orquesta”?
- ¿Se delegó también autoridad para tomar decisiones?
- ¿Se les proporcionaron los recursos necesarios?
- ¿Se proporcionó autonomía a las personas delegadas?
- ¿Se preparó a las personas delegadas para el desempeño de la tarea?
- ¿Se estableció con ellas, el plan de trabajo?
- ¿Se elogió y se hizo público el éxito?
- ¿Se trataron los errores y olvidos privadamente?
- ¿La tarea era adecuada a las capacidades de las personas delegadas?
- ¿Estaban previstas acciones correctivas (preferiblemente en común) y de control del proceso?

Ya se han visto algunos de los argumentos que justifican la necesidad de delegar en las escuelas. Algunos de ellos se refieren claramente al propósito de distribuir tareas de forma racional y hacer partícipes a los miembros del equipo docente en las tareas directivas. También se han analizado los requisitos que debería tener un proceso de delegación. Cabe analizar entonces, por qué en ocasiones no se delega y cuáles suelen ser las causas de la delegación “hacia arriba”.

Los temores a la delegación. ¿Por qué, en ocasiones no se delega?

El hecho de no delegar puede responder a diferentes razones. Algunas de ellas se refieren a la persona que tiene la posibilidad de delegar. En algunos casos no se delega por temor a:

- Los errores y sus consecuencias.
- La pérdida de autoridad o de la exclusividad en el acceso y uso de la información.
- Que las personas delegadas demuestren sus capacidades, se destaque y puedan “hacerle sombra”.
- Perder la oportunidad de desarrollar una determinada tarea que es satisfactoria o gratificante por algún motivo.

Para disipar esos temores, en primer lugar, es necesario aumentar la seguridad en sí mismo a través de un interés continuo por estar informado, por estudiar y actualizarse. También mediante la promoción de un clima de confianza y sinceridad entre los miembros del equipo y, finalmente, teniendo siempre presentes los requisitos para una delegación eficaz y satisfactoria.

La delegación “hacia arriba”.

Otras causas que influyen en la ausencia de delegación se producen cuando la persona o grupo en quien se delegó “devuelve” tareas a la instancia delegadora, de tal manera que los procesos se dilatan en el tiempo y se hacen poco operativos. Las causas suelen ser:

- Temor a la crítica, o cuando ésta se ejerce de forma inadecuada los delegados consultan cada paso que deben dar.
- Cuando la persona delegada comprueba que no se depositó suficiente confianza en ella.
- Cuando la persona en quien se delegó plantea problemas en vez de soluciones.
- Cuando a la persona que podría delegar le gusta sentirse necesitada o es incapaz de negarse cuando se le solicita ayuda.
- Cuando se siguen procedimientos de gestión con excesivas asambleas.

Esta última circunstancia suele producirse en algunas escuelas cuyo lema es “**aquí todo pasa por el equipo**”. En ellas todas las discusiones y decisiones se desarrollan entre la totalidad del equipo docente invocando principios y procedimientos democráticos. Esa consigna que, si bien es recomendable en instituciones pequeñas, obliga a las grandes a duplicar esfuerzos y a eternizar procesos.

En algunos casos se hace necesario que los pequeños grupos o las personas actúen autónomamente, que no tengan que “pedir permiso” para cada actuación ni esperar a que estos determinen qué hay que hacer y cómo hacerlo. Si se actúa de esta manera seguramente no faltarán quienes acepten de buen grado tareas delegadas y se estará demostrando que el interés se centra en promover la participación mediante la implicación activa y el protagonismo de las personas y no en encontrar simples ejecutores mecánicos de acciones sobre las que poco o nada pueden decidir.

4.3. El uso racional del tiempo personal

El uso racional del tiempo personal, el desempeño satisfactorio de la función directiva, en directa relación con el rol de dirección de sí mismo, es la segunda de las estrategias.



El tiempo es un bien escaso y perecedero en las organizaciones y en la vida de sus directivos. No puede almacenarse cuando sobra para recurrir a él cuando falta. No puede estirarse o encogerse. Por eso es un bien preciado que hay que utilizar con criterios de economía si es que ésta, como dicen los manuales, de verdad se ocupa de administrar los recursos escasos.

“¡Me falta tiempo!” “Llego a la escuela antes que nadie, me paso el día ocupado, apenas si descanso, no encuentro un momento casi ni para comer; soy el último”

timo en abandonar el edificio y cuando voy hacia casa me pregunto, pero, de verdad, ¿qué hice hoy si todavía me estoy llevando tareas?". He aquí algunos ejemplos de expresiones y hechos que suelen ser demasiado familiares. Manifiestan que el tiempo, que debería ser un recurso a disposición, se convierte, en ocasiones, en un corsé o un obstáculo para desempeñar el trabajo.

La administración adecuada del tiempo personal debe ser, sin duda, una prioridad para cualquier directivo escolar. Pero, ¿qué habría que hacer para administrarlo racional y satisfactoriamente? La respuesta es compleja. Aún cuando se acepte que no existen soluciones mágicas es posible proponer que el uso racional del tiempo personal se relaciona, sobre todo, con dos acciones concretas. La primera, como se ha visto: delegar; o si se quiere, efectuar un reparto de tareas equilibrada y adecuada entre todos los miembros de la comunidad escolar. Y la segunda: desarrollar buenos hábitos de trabajo personal.

La adquisición y el mejoramiento de los hábitos de trabajo personal comienza por la voluntad y el intento de evaluación de los hábitos que ya se tienen. Preguntarse hasta qué punto influyen esos hábitos en el uso del tiempo o conocer cuáles son los hechos y situaciones que originan un excesivo consumo de tiempo poco provechoso deberían ser dos propósitos fundamentales.

Se presenta, a continuación, un instrumento que puede ser útil para el análisis del uso del tiempo personal.

Este instrumento constituye una guía para la reflexión y dado su carácter abierto, puede ser modificado, completado, rectificándolo o adaptándolo a situaciones particulares. El proceso de análisis mediante la utilización de la herramienta supone los siguientes pasos y acciones:

- a) **Identificar que existe un problema relativo al uso del tiempo personal.** Determinados indicios, evidencias o síntomas ayudarán a tomar conciencia del problema.
- b) **Mostrar una voluntad decidida por solucionarlo.** Es necesario un propósito firme, no basta con la simple constatación del hecho. Énfasis, por tanto, en la acción.
- c) **Identificar los hechos y situaciones que originan un excesivo consumo de tiempo poco provechoso.** En suma, las actividades no productivas. Esta identificación podría hacerse mediante instrumentos tales como escalas, listas de control, relatos, diarios, pautas de observación o pautas para orientar una discusión guiada de autoanálisis similares al que se presenta.
- d) **Determinar entre esos hechos y situaciones (normalmente muchos) cuáles (normalmente pocos) son los que generan los efectos no deseados más importantes.**
- e) **Identificar cuáles son las causas.** Se trata ahora de analizar las razones que producen los hechos y situaciones que más influyen en el problema que se quiere resol-

ver. Se desea atacar las causas del problema y no los síntomas. Este análisis puede realizarse mediante la reflexión entre colegas, con ayuda de pautas para la autorreflexión, o con la ayuda de herramientas más elaboradas como los diagramas de causa-efecto u otros instrumentos similares.

f) Diseñar un plan de acción en función de las causas. Podría elaborarse preferentemente en común, junto con los demás miembros del equipo directivo. Deberían especificarse: el objetivo u objetivos que se pretenden, la evaluación de los recursos disponibles (materiales, personales y funcionales), la metodología de trabajo prevista, las etapas y plazos y los criterios para evaluarlo.

Instrumento de trabajo: Hechos y situaciones que pueden originar un consumo de tiempo poco provechoso.

Procedimiento:

1) Analice si los siguientes **hechos y situaciones** suponen un excesivo consumo de tiempo poco provechoso.

2) Valore en qué grado afectan según la siguiente escala:

Mucho	M
Bastante	B
Poco	P
Nada	N

3) Debata sus respuestas individuales con las de los demás miembros del equipo de dirección (si lo hubiere).

4) Identifique cuáles de estos hechos y situaciones influyen más negativamente en el uso racional de su tiempo personal.

5) Identifique las causas que originan las valoraciones más insatisfactorias.

6) Diseñe un plan de mejora, preferiblemente en común, **en función de las causas**.

	M	B	P	N
1. Falta de objetivos claros o ausencia de prioridades en la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Falta de un plan diario expresado en una agenda o en otro instrumento en el cual planificar la jornada, el horario semanal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Uso inadecuado de la agenda o falta de uso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Dejar los trabajos personales a medio acabar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Cambios en los objetivos o en las prioridades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(continúa)

(continuación)

6. Atender demasiadas cosas a la vez.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
7. No fijar plazos para la realización de tareas, planes y proyectos.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
8. Actuar "apagando fuegos" (cubriendo emergencias, resolviendo imprevistos relativos a temas diversos)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
9. Desorganización personal (mesa del escritorio llena de papeles, archivos desordenados)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
10. Responsabilidad y autoridad definidas con poca precisión en la escuela	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
11. Miembros del equipo ⁽¹⁾ con problemas personales ⁽²⁾	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
(1) Docente, especialistas de apoyo y personal auxiliar	
(2) Inestabilidad en el empleo, falta de cobertura razonable a sus necesidades vitales, problemas afectivos, de salud	
12. Miembros del equipo con falta de formación para el desempeño de sus tareas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
13. Falta de personal.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
14. Deseo de hacerlo todo uno mismo.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
15. Participación en trabajos rutinarios y/o mecánicos (fotocopias, multicopista, pequeñas reparaciones)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
16. Delegación/reparto de tareas inexistente o poco eficaz	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
17. Falta de coordinación entre los miembros del equipo de conducción	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
18. Uso excesivo del teléfono(atención a llamadas irrelevantes, interrupciones).	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
19. Visitas inesperadas (tanto de personas externas a la escuela padres, madres, comerciantes, como de profesores y de personal interno que accede a la oficina de dirección sin previo aviso).	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
20. Poca capacidad para decir " NO ".	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
21. Falta/insuficiencia de patrones o referencias respecto a "cómo estoy haciendo mi trabajo".	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
22. Errores. Rendimientos bajos (en tanto que suponen repeticiones de las tareas, duplicación de esfuerzos).	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
23. Reuniones.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

(continúa)

(continuación)

- | | |
|---|---|
| 24. Comunicación insuficiente, confusa o excesiva. | <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 25. Exceso de sociabilidad (dedicación exhuberante a las “relaciones públicas” con personas internas y externas al centro: saludos, charlas informales). | <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 26. Gran frecuencia en las decisiones instantáneas (improvisación, falta de datos suficientes). | <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 27. Indecisión. Demora la toma de decisiones (postergación a causa del perfeccionismo, de querer controlar todo los riesgos, de compilar todos los datos relativos a la decisión) | <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 28. Exceso de decisiones colectivas (consultas continuas, procesos participativos prolijos y exagerados, asambleísmo permanente) | <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |

R

El ejercicio de la función directiva no sólo demanda la coordinación de las acciones que los otros miembros de la institución desarrollan, sino también y especialmente la dirección de sí mismo. Es en este sentido que se enfatiza la importancia del autoconocimiento en el desempeño del rol. No basta con el manejo de determinados contenidos acerca de la gestión para poder desarrollar una “buena dirección” es necesario también analizar y reflexionar sobre la propia práctica y de los procesos y actitudes que se generan a partir de ella.

Algunas herramientas pueden ayudar a guiar y reorganizar la tarea directiva así como promover la reflexión como estrategia indispensable para el mejoramiento, cambio y autocapacitación permanente.

El director y el equipo docente

5

Introducción

El desarrollo e implementación del PEI y en directa relación la tarea del directivo está fuertemente relacionada con las estrategias que se desarrollan para trabajar con el equipo docente. La construcción de una cultura institucional basada en la colaboración, participación y compromiso es un proceso complejo en donde se hace necesario abordar las resistencias al cambio que los miembros de una institución pueden manifestar de manera explícita o implícita.

Se trata de promover cambios en la cultura institucional lo que demanda tiempo y especialmente procesos de reflexión colectiva permanentes.

Asimismo, la atención a los docentes nuevos, es una tarea importante si se desea que se incorporen al equipo de trabajo y se sientan partícipes del proyecto institucional.

El compromiso de los miembros de una institución se logra cuando éste es sentido como una necesidad que redunda en beneficios para el crecimiento y desarrollo personal e institucional.

Ideas clave

- **El papel del directivo es fundamental en la integración de las personas a la organización y en la conformación de equipos de trabajo.**
- **El papel del director es importante para aumentar el sentimiento de pertenencia de los miembros de la institución, compromiso e implicancia con los objetivos.**
- **El papel del directivo en el proceso de cambio e innovación en las organizaciones.**

5.1. Fomentar la colaboración

Es evidente que el trabajo escolar resulta más eficaz y satisfactorio si se desarrolla de manera solidaria y en grupos donde la participación es fluida. Ahora bien,



los miembros de la comunidad escolar no siempre están dispuestos a participar. El caso es especialmente difícil de resolver si esa actitud individualista se manifiesta entre algunos miembros del equipo docente.

Sin embargo, hay que aceptar que en la vida de los grupos es habitual que algunas personas se muestren pasivas o no encuentren razones que fomenten o motiven su participación. La unanimidad de planteamientos y de criterios es prácticamente imposible y, por lo tanto, el conflicto puede ser muy frecuente. Por todo ello, se justifica la preocupación en algunas escuelas por resolver este problema. ¿Qué se puede hacer con los compañeros y compañeras que no se implican en el trabajo colaborativo, que no participan? La inquietud se presenta especialmente entre las personas que ocupan cargos directivos.

La respuesta no es fácil. No obstante, si se busca una solución, el primer paso debería ser preguntarse por las causas. ¿Qué es lo que provoca que una determinada persona se manifieste individualista, pasiva, distante o desinteresada? Si se identifican las causas que generan el efecto no deseado y se incide en ellas, seguramente se inicia el camino de solución en muchos de los casos.

Las soluciones, por tanto, podrían ser tantas como las causas o los individuos. No obstante, a menudo existen causas, en especial las externas, sobre las que se puede incidir muy poco.

Sin embargo, se pueden ensayar algunas soluciones de carácter general, que deberían estar promovidas por los miembros del equipo de dirección fundamentalmente. Se enumeran, entre ellas, las que más han ayudado a paliar el problema de la falta de colaboración en muchos establecimientos escolares:

- Ofrecer pautas claras. Plantear a las personas objetivos y tareas bien definidas. Preguntas como ¿qué espera de mí la escuela/el equipo en esta ocasión? o ¿qué espero yo de ellos? deberían encontrar siempre una respuesta clara.
- Identificar a una o varias personas o colectivos de referencia a las que cada miembro de la institución debería "rendir cuentas" en cada ocasión. En muchas ocasiones, el elemento de referencia será el propio grupo al que pertenece (equipo de ciclo, departamento).
- Plantear a cada individuo las diversas posibilidades de colaboración y los ámbitos diferentes en los que puede participar. Hay que pensar que no todo el mundo "pedirá" participar de **motu proprio** o reclamará que le digan lo que tiene que hacer. Si no es así, habría que sugerírselo.
- Ofrecer formas y estructuras de organización variadas, a las que se invita a la persona que se integre, ayudándole a descubrir, en común, el lugar que ocupa en ellas y la importancia de su trabajo en relación con la tarea colectiva. Difícilmente se implicará en la tarea si esa estructura no existe o está mal definida.
- Brindar la posibilidad de poder sugerir mejoras y cambios en la estructura y en los sistemas de funcionamiento vigentes hasta ese momento.

- Resaltar la importancia del trabajo que desarrolla el individuo como parte de un todo. Una forma de hacerlo es destacando la idea de que los alumnos "son de todos" los docentes y las repercusiones que el trabajo de uno de ellos puede tener para los demás.
- Saber encontrar para cada persona el lugar ideal donde pueda sentirse cómoda y pueda contribuir mejor según sus capacidades, intereses y aficiones. Cualquier persona puede hacer contribuciones significativas.
- Ofrecer la posibilidad de diseñar y desarrollar tareas importantes y creativas para el individuo, no rutinarias, que le permitan poner en juego sus capacidades intelectuales más relevantes.
- Potenciar las posibilidades de analizar en común los diferentes trabajos que se desarrollan en la escuela: planificación del currículum; selección y elaboración de materiales didácticos, etc., y, mediante visitas a otras instituciones, el intercambio de experiencias y modalidades de capacitación en servicio.

5.2. Prestar atención a los docentes nuevos

Las opiniones de los docentes noveles sobre cómo fueron recibidos por primera vez en la institución escolar a la que se incorporaron suelen ser abrumadoramente coincidentes. Se manifiestan, en general, mediante valoraciones muy negativas: percibieron indiferencia en sus colegas, ignorancia, excesivo "*laissez-faire*" por parte de los directivos, aislamiento, falta de ubicación segura o distanciamiento en las relaciones interpersonales.



Resultados de diversas investigaciones indican que el primer encuentro y los primeros días de estancia en la nueva escuela son determinantes, ya que condicionan muchas de las conductas posteriores. Este hecho es, además, especialmente importante en el caso de los docentes que recién se inician en la profesión y que están afectados por el "choque con la realidad". La forma en que se haya producido el ingreso y sus primeros contactos con su trabajo y con sus colegas influyen acelerando o demorando el período de integración al grupo y la adaptación a la organización.

Los estudios sobre los procesos de **socialización** de los docentes no son nada nuevos. Tienen una fundamentación suficiente y han presentado conclusiones significativas. No obstante, todavía en algunos contextos se manifiestan opiniones como "...**los docentes son profesionales** (subrayando este término) **que ya conocen bien su trabajo...**" dando a entender que la experiencia previa, adquirida únicamente a través de la práctica profesional, la madurez personal, o la formación recibida en el período de formación de grado son suficientes para integrarse eficazmente y de forma no traumática en la nueva organización.

Es lamentable que una falta de preocupación por socializar y poner al corriente a las personas nuevas pueda dar lugar a pérdidas de recursos y de efectividad y sobre todo, a insatisfacciones personales.

La inquietud por integrar a las personas nuevas no debería ser exclusiva de las escuelas en las que el funcionamiento es insatisfactorio. Los establecimientos escolares en los que se comparten costumbres, códigos, significados y valores, que tienen, en suma, una cultura arraigada durante años, favorable para la construcción de un buen clima de trabajo y que obtienen resultados escolares satisfactorios también deberían estar especialmente atentos. En muchas ocasiones, que todo vaya "sobre ruedas" ayuda a olvidar que las personas nuevas tienen que aprender aquellos códigos, significados y valores que, precisamente "porque" las cosas van bien, todo el mundo conoce pero que los convierte en pautas cerradas, que los "veteranos" manejan muy bien pero que son más difíciles de entender para las personas nuevas.

¿Por qué integrar a las personas a la organización es un objetivo prioritario para cualquier directivo? ¿Por qué se justifica la preocupación por integrar adecuadamente a los docentes nuevos? Algunos de los motivos ya se han planteado, aunque, a manera de síntesis, algunas razones podrían ser las siguientes:

- Permite que el nuevo docente sea reconocido como persona y como profesional; no se lo recibe como "un recurso personal más" que llega sino como alguien poseedor de capacidades y valores.
- Ayuda a que la persona esté en una situación de seguridad, de equilibrio personal y social que lo conducirá a la satisfacción en el trabajo y a moverse en un clima de confianza.
- Favorece que la persona aumente su sentimiento de pertenencia a la institución, haga suyos los objetivos de ésta y se implique en ellos.
- Desde el punto de vista más prosaico y sustentado por la filosofía "es mejor prevenir el error que corregirlo", ayuda a disminuir los errores y a aumentar el rendimiento de la persona.
- Ayuda a los docentes a desarrollar su trabajo y a solucionar sus problemas de forma autónoma.
- Facilita su desarrollo profesional.

Los directivos son quienes más deberían intervenir para favorecer que estos primeros contactos con la profesión y/o con la institución escolar no sean irregulares o traumáticos. Aunque la atención a las personas debería ser sostenida a lo largo del tiempo, resulta especialmente oportuna y útil en los primeros momentos. Para ello, diseñar y desarrollar un plan de atención y bienvenida para coordinar los procesos de socialización de los profesores nuevos parece recomendable persiguen esencialmente dos objetivos:

a) Que la persona nueva conozca la institución a la que se incorpora.

b) Que la persona nueva sea conocida por sus compañeros.

Conocer y conocerse debería ser el primer paso para empezar a entenderse y colaborar. O bien, dicho de otra manera, debería tratarse de buscar respuestas a las dos preguntas señaladas: **¿qué podemos esperar de la persona nueva? y ¿qué puede esperar ella de la escuela a la que se incorpora?**

5.2.1. Que la persona nueva conozca a la institución a la que se incorpora

Una manera de conocer las necesidades sentidas de las personas nuevas, además de preguntárselo directamente, es tratar de imaginar qué preocupa a un docente nuevo o qué debería conocer. Las respuestas se agrupan en torno a estos cinco aspectos: la tarea, la institución, los colegas, las normas y procedimientos y el entorno próximo.

¿Cómo podría atenderse cada uno de ellos? Los siguientes son algunos ejemplos de posibles propósitos que podrían formar parte de un plan de atención y bienvenida.

La tarea

- Describir y explicar el trabajo que deberá desarrollar la persona nueva en sus diversas áreas de intervención: en el nivel/grado/curso al que se adscribe, en el ciclo, en el departamento o seminario, en el aula, en las diferentes comisiones de trabajo, etc.
- Describir y explicar la distribución horaria de las dedicaciones profesionales durante el tiempo laboral no lectivo.
- Orientar didácticamente a la persona nueva.
- Presentar, explicar y dar orientaciones sobre los documentos y la burocracia escolar (libros de escolaridad, formularios, expedientes, actas, informes a las familias, fichas, etc.).
- Dar a conocer las revistas profesionales que llegan a la escuela.
- Proporcionar la legislación escolar básica que afecta a la vida académica de la persona nueva (selección actualizada de textos legales).

La institución

- Dar a conocer la filosofía y valores de la escuela, probablemente expresados en el PEI.
- Mostrar los espacios, dependencias y servicios de la institución.
- Informar sobre el material didáctico de que podrán disponer en la institución.
- Guías didácticas.
- Planillas de programaciones.
- Documentos, elaborados por los diferentes equipos (de ciclo, de departamento comisiones pedagógicas).
- Material audiovisual e informático.
- Libros técnicos disponibles (de metodología didáctica, de organización escolar, de orientación y tutoría...)

Los compañeros

- Presentar a la persona nueva sus compañeros de trabajo.
- Proporcionar oportunidades para hacer vida social con el grupo de compañeros.

Las normas y procedimientos

- Explicar los criterios que se utilizan en la escuela: niveles/grados, materias o áreas específicas; para elaborar los horarios; para regular la convivencia, etc.
- Dar a conocer la parte del PEI que recoge el reglamento de la escuela.

El entorno próximo

- Dar a conocer los recursos y las posibilidades didácticas que ofrece el entorno escolar.
- Favorecer los contactos de las personas nuevas con la comunidad.
- Centros culturales, cívicos y sociales.
- Comunicaciones y transportes.
- Informar sobre los Planes de Capacitación Docente que estuvieran en marcha en la zona o de las actividades de capacitación, en general.

Para alcanzar esa lista de propósitos que, sin duda, puede ser completada, habría que determinar qué acciones deberían desarrollarse.

Algunos ejemplos de esas acciones podría ser:

- Desarrollar reuniones con el grupo de docentes nuevos.
- Distribuir documentos específicos entre ellos.
- Remitir a la persona nueva a un docente determinado (compañero de nivel, jefe de departamento/seminario, responsable de audiovisuales, etc.) para que le sirva de referencia y le proporcione informaciones y ayudas específicas.
- Realizar visitas de colaboración al aula de la persona nueva, etc.
- Identificadas las tareas, el diseño del plan de atención y bienvenida puede completarse señalando para cada acción/tarea la frecuencia con que se realiza, la duración prevista y la persona o personas responsables.

En relación con las acciones sugeridas, convendrá probarlas cautelosa y progresivamente, pero a la vez, con una intención innovadora. Por ejemplo, existe una convicción bastante generalizada de que los docentes nuevos en una escuela, e incluso los que recién se inician en la profesión son reacios a que otros colegas o personas del equipo de conducción entren a su aula para realizar en colaboración con ellas actividades docentes. Esa opinión no siempre coincide con las opiniones y pretensiones de los nuevos, en muchas ocasiones deseosos de ayuda y apoyo directo.

Un *plan de atención y bienvenida* a las personas nuevas se verá fortalecido si:

Se da prioridad a lo importante: proporcionando en primer lugar las informaciones más relevantes y útiles; seguro que, más adelante, la persona nueva, podrá completarlas mediante el ejercicio de su práctica profesional.

Se desconfía que la persona nueva aprenderá "por contacto con la realidad", "observando y actuando", a base del ejercicio únicamente, de "la práctica pura y dura".

Se tiene presente que situar a una persona nueva al lado de otra con más años en la institución no es siempre garantía de éxito; la persona "instructora" debe poseer una actitud positiva respecto del servicio que se le solicita y, a la vez, aptitudes específicas para promover aprendizajes en la persona nueva y cierto poder de influencia en ella por su capacidad o por su liderazgo.

Se considera el plan de atención y bienvenida como una herramienta sistemática y uniforme pero que debe adaptarse a las circunstancias particulares de cada persona nueva y de cada año escolar.

5.2.2. Que la persona nueva sea conocida

¿Qué interesa conocer acerca de la persona nueva? Fundamentalmente su experiencia anterior, su formación docente, sus capacidades, sus aficiones y preferencias.

Su experiencia anterior

Qué puestos desempeñó: como docente, como responsable de equipos, etc.:

- En qué áreas curriculares y en qué niveles y etapas educativas.
- En qué instituciones lo hizo.
- En qué experiencias relevantes participó.

Su formación como docente

Institución en la que se graduó.

- Especialidades que posee.
- Áreas en las que recibió capacitación.

Sus capacidades extracurriculares

Competencia en dinamizar grupos humanos, en organizar actividades o eventos.

- Capacidad para establecer relaciones con las familias de los alumnos y con la comunidad.
- Competencia en cuestiones administrativas o económicas.

Sus aficiones y preferencias

- En relación con el uso de su tiempo libre.
- Respecto a manifestaciones que pueden revertir en acciones profesionales en la escuela como las artes: teatro, pintura, música, deportes, colecciónismo, etc.
- Acción social: compromiso y participación en entidades o asociaciones (ONGs, clubs, sindicato).

¿Cómo se puede hacer? Fundamentalmente proporcionando ocasiones y oportunidades para que la persona nueva se manifieste mediante conductas formales e informales, por ejemplo:

- Ofreciéndole oportunidades para plantear sugerencias, opinar y elaborar propuestas en las reuniones de trabajo o eventualmente, facilitándole que las dirija o coordine.
- Formando parte de equipos "ad hoc" para desarrollar tareas específicas en los que se requiere una gran participación.
- Propiciando encuentros informales con sus colegas en la escuela y fuera de ella.
- Preguntándoles directamente, mediante contactos formales e informales.
- Dándole oportunidad de intervenir en ámbitos o áreas de actividad: curricular, administrativa, de los servicios, del gobierno de la escuela.

5.3. El papel de los directivos ante la promoción de la innovación y las resistencias a los cambios



La necesidad de cambio e innovación en las organizaciones se justifica por múltiples razones suficientemente conocidas por todos. Sin embargo, a menudo parece que se relaciona con una moda o descubrimiento reciente. Cambios sociales y cambios en las organizaciones ha habido siempre; sólo hace falta consultar la historia. No obstante, sin ser nada nuevo, el tema adquiere una mayor importancia y vigencia porque en la actualidad los cambios:

- Son más frecuentes.
- Son más rápidos.
- Afectan a un mayor número de personas.
- Son más numerosos.
- Se producen en más campos.
- Se difunden más y, por lo tanto, se notan más.
- Se aceptan más.

Esta última circunstancia es tal vez la más importante y expresa el resultado de que donde se ha producido el cambio más significativo es "en las actitudes frente al cambio". De ahí, tal vez la vigencia y actualidad del tema como contenido, objeto de análisis para los directivos escolares, ya que son los primeros agentes en la promoción de los cambios e innovaciones en sus escuelas.

En relación con la educación escolar, la innovación supone un **cambio** intencional y planificado por mejorar las prácticas, teniendo siempre como referencia las necesidades de los estudiantes.

Precisando un poco más, para que se produzca innovación que tenga incidencia real en la escuela y posibilite beneficios con un cierto grado de persistencia y permanencia se requiere también que:

- Sea promovida y desarrollada por un colectivo. El cambio organizativo no es una cuestión individual ni supra-escolar. Los cambios deberían buscar el mejoramiento de la actividad educativa que se desarrolla, sobre todo y esencialmente, en las aulas y eso es muy difícil mediante una suma de cambios individuales desarticulados. No es, por tanto, un acontecimiento aislado u ocasional en una parte de la escuela sino que debería afectar a todos si se la concibe como la unidad de cambio y transformación.
- Se estime que las innovaciones dependen de la capacidad de convicción de la propuesta (de su naturaleza), de la velocidad de su difusión y de la credibilidad que tengan quienes la promuevan y no tanto del modelo de innovación que se adopte.
- Sea cuidadosamente planificada. No sólo evaluando de forma rigurosa los recursos (tiempo, formación, número de personas afectadas...) sino, sobre todo, prestando atención a las modificaciones psicológicas y culturales que comportará el intento.
- Se desarrolle asignándole el tiempo necesario y libre de imposiciones en forma de plazos cortos y rígidos.
- Parta de una iniciativa consciente, desarrollada voluntaria y deliberadamente donde sea posible la creatividad y la inventiva.
- Asuma que ni los cambios legislativos ni las experiencias avaladas científica o técnicamente, o diseñadas por expertos legitimados oficialmente tienen por qué dar lugar automáticamente a innovaciones entre los docentes y en las escuelas, aunque sí pueden contribuir enormemente a favorecerlas.
- Comporte necesariamente un proceso de investigación centrada en la resolución de problemas concretos en que los docentes son los protagonistas con una actitud de colaboración; que incorpore procesos de investigación en la acción.
- Considere que los cambios, que permiten procesos creativos se desarrollan más fácil y satisfactoriamente que aquellos que deben desarrollarse a causa de imposiciones.
- Tenga en cuenta que el desarrollo de cambios e innovaciones requiere de un aprendizaje que comporta tiempo y la existencia de ciertas condiciones.
- Busque el mejoramiento (cambio para mejorar), aunque parezca obvio, en función de las necesidades de los estudiantes.

La promoción del cambio corresponde y afecta a todas las personas de la comunidad educativa involucradas en la escuela. Ahora bien, en el caso de cada escuela en concreto, parece lógico que los docentes sean las personas en las que recaiga el peso más significativo y que, por lo tanto, intervengan con mayor frecuencia en las tareas propias del cambio y desarrollen las actuaciones cualitativamente más relevantes.

El rol que asuma el directivo durante el proceso de innovación diferirá según la perspectiva de análisis en la que se sitúe. Si guía sus pasos a través de una **imagen tecnológica**

gica de la escuela promoverá actuaciones en las que prevalecerá la racionalidad, las informaciones y directrices claras y la búsqueda del aumento de la eficacia. La idea de producción regirá todo el proceso. Si se orienta por una **imagen política** tratará de conducir la acción con la finalidad de hacer compatibles los intereses individuales y los del grupo, a menudo en conflicto. Las intervenciones de la dirección tratarán de distribuir el poder y los recursos docentes. Si es la **imagen cultural** el marco de interpretación, se promoverán actuaciones que busquen construir buenas relaciones sociales. Se intentará conseguir que los miembros de la organización compartan significados y valores para, a partir de ello, compartir también los objetivos del cambio que se pretende.

En cualquiera de los tres casos, el cambio y la innovación se verán favorecidos si desde la dirección:

- Se realiza un esfuerzo por conocer más y mejor el clima escolar y al personal que trabaja en la escuela y cuáles son sus circunstancias.
- Se crean estructuras y sistemas de comunicación y se potencian los ya existentes.
- Se trata de resolver los conflictos con la intención de aprender de ellos.
- Se clarifica cuál es el papel de cada persona en los procesos de participación y de toma de decisiones.
- Se ponen en marcha procedimientos de resolución de problemas.
- Se presta atención a cada individuo particularmente.
- Se ayuda a superar el desencanto que pueden producir las circunstancias externas que la escuela no puede resolver por sí misma, potenciando acciones motivadoras orientadas hacia los problemas que sí tiene posibilidad de resolver.

El papel del directivo finalmente será eficaz y contribuirá al cambio si es capaz de ayudar a encontrar respuestas adecuadas a: qué, por qué, cuándo, dónde, cómo, para qué y para quiénes cambiar e innovar.

Tratar de disminuir las resistencias a los cambios:

La intención de promover innovaciones en la escuela puede encontrarse con el obstáculo de las resistencias a los cambios. Todo cambio suele provocar crisis. Si los cambios y las innovaciones son necesarias en las escuelas, sus directivos tienen ante sí dos desafíos importantes: cómo promoverlos y cómo disminuir las resistencias.

Las respuestas dependerán, en primer lugar, de cómo se planteen los cambios y las innovaciones. Si se ven como peligros o amenazas o como desafíos y oportunidades ocultas.

En segundo lugar, conviene prever que el cambio puede provocar resistencias en las personas y en los grupos que se vean implicados. Plantea responder a preguntas como: ¿cuáles son esas resistencias?, ¿qué puede hacerse desde la dirección de las escuelas para vencerlas o debilitarlas?

Conviene considerar también que el éxito de la innovación depende de la oportunidad y eficacia con que se desarrolle un conjunto de acciones o etapas.

Las resistencias a los cambios pueden manifestarse de forma abierta e inmediata: quejas, amenazas, oposición frontal; de forma implícita: pérdida de motivación, aumento, en los errores, ausentismo injustificado, o de forma diferida incluso semanas, meses y años después del proceso de cambio.

Para diagnosticar las resistencias conviene preguntarse por las causas de esas actitudes o conductas no deseadas. En la medida en que se conozcan las causas se podrán buscar formas de paliar el problema incidiendo en ellas.

En general, las causas que motivan las resistencias suelen ser:

- Defensa de los intereses propios. Suele ocurrir cuando se percibe la posibilidad de perder algunos beneficios personales: status, logros conseguidos con anterioridad, etc.
- Falta de comprensión de lo que se propone.
- Falta de confianza en quienes proponen el cambio o en uno mismo.
- Escasa tolerancia hacia la incertidumbre. Sería la postura de quienes opinan que “más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer”.
- Compromiso con el status presente, el cual, en ocasiones, puede depender más de la falta de alternativas que de la satisfacción.
- Plazos y ritmos inadecuados.
- Recursos: escasez, asignación inadecuada, utilización deficiente, etc.
- Volumen y complejidad de las exigencias del entorno.
- Dirección inadecuada de la institución.

Para disminuir las resistencias a los cambios pueden desarrollarse algunas actuaciones desde el equipo de conducción:

a) *Énfasis en los procesos informativos*

Se trata de intentar comunicar la lógica y la justificación de la innovación y de promover confianza mediante una estrategia que considera tres pares de elementos: **oral/escrito, formal/informal, interno/externo**. Se podrá conseguir mediante:

- Desarrollo de entrevistas formales e informales con las personas implicadas.
- Inclusión del tema sobre el que se pretende innovar como un punto en el orden del día de las reuniones del personal y de los equipos docentes con el fin de que sea conocido y discutido.
- Actualización del contenido de la cartelera.
- Elaboración y difusión de circulares sencillas de lectura rápida que informen sobre el tema.
- Elaboración, difusión y manejo de una documentación breve y bien seleccionada (artículos de revistas profesionales, resúmenes de experiencias que hablen del tema).
- Presentaciones en grupo.

- Realización de visitas a otras escuelas que hayan desarrollado o estén desarrollando experiencias análogas a la que se pretende.
- Recepción de colegas de otras escuelas que llevan a cabo experiencias interesantes congruentes con el tema objeto de innovación y cambio.
- Aliento y apoyo desde la supervisión.
- Colaboración con los servicios de apoyo externos (instituciones de formación de grado, instancias de capacitación, etc.).
- Colaboración de los padres, y, cuando sea posible, de los estudiantes.

Estas estrategias tienen el inconveniente del costo de tiempo y los esfuerzos, particularmente cuando el cambio afecta a una escuela de gran tamaño e implica a un gran número de personas.

b) Promover y facilitar la participación

Es difícil para las personas resistirse a una decisión de cambio en la que ellas mismas han participado.

Respecto a cómo promoverla (ver capítulo 3) conviene siempre basarse en el principio de que cualquier persona puede hacer contribuciones significativas. Conviene recordar aquí la idea simple, pero efectiva, de que es preferible hacer las cosas con los demás que contra ellos.

Si se quiere que una persona se involucre activamente en procesos de participación durante una innovación, se le debe dar protagonismo desde el primer momento. O, dicho de otra manera, es necesario darle la posibilidad de que ayude a formular y a determinar los objetivos de la tarea que se pretende, que pueda aportar ideas respecto a lo que se quiere hacer y, por otra parte, que pueda dar su opinión, realizar aportes respecto a la metodología de trabajo, es decir, sobre cómo proceder para alcanzar lo que se pretende. Si una persona tuvo la oportunidad de intervenir y tener protagonismo en esta fase resultará difícil que después no asuma las consecuencias de lo que ella misma propuso hacer. Convendría evitar contar con los demás únicamente para que ejecuten lo que otros han decidido.

Sin embargo, la participación fluida puede tener el inconveniente de llevar a tomar decisiones que desvirtúen el planteamiento inicial del grupo promotor de la innovación. Esta posibilidad no debería verse como un peligro, sino como una circunstancia que habrá que administrar participativa y democráticamente.

c) Recursos y buena gestión

Personas, tiempos, espacios, materiales de uso didáctico son, entre otros, recursos que deben ser manejados con habilidad y eficacia. Difícilmente disminuyen las resistencias de aquellos que ven que los recursos disponibles no son coherentes con la tarea que se propone.

d) Negociación

Se trata de promover acuerdos y consensos, negociadamente, acerca de:

- Los plazos de realización.
- El papel de cada uno.
- La metodología de trabajo.
- Los objetivos que se pretenden.

Quien ha tenido algún protagonismo en estos procesos negociadores no verá la tarea como algo impuesto ante lo que se resiste sino como el resultado de sus propias propuestas.

e) Consenso de las personas clave

Conviene llegar a acuerdos, preferentemente, con aquellas personas que por determinados factores como capacidad de liderazgo, reconocimiento del grupo, buena imagen profesional, etc. tienen gran influencia sobre los demás. Negociar honestamente con ellas con la intención de que participen activamente en el cambio que se propone, servirá a la vez, para que impulsen a los miembros del grupo que les tienen como modelo o les han depositado su confianza.

f) Flexibilidad y consideración de las circunstancias particulares

Las personas y los grupos son diferentes entre sí y, razonablemente, no responderán de la misma manera a los mismos estímulos y requerimientos. Las resistencias a los cambios podrán disminuir si se aplican estrategias diferentes según las circunstancias particulares de las personas, los grupos y los momentos.

g) Credibilidad

Las propuestas de innovación serán seguidas en la medida que sean creíbles. Ahora bien, ¿cuándo una propuesta es creíble? Cuando es factible, cuando la persona a la que se le propone ve que es razonable en relación con las posibilidades y recursos existentes. También es creíble cuando se ve que es buena en sí misma y se considera adecuada y útil para mejorar el trabajo con los alumnos.

Aún así, que una propuesta sea creíble o no depende también de la credibilidad de la persona que la propone. Requerimientos razonables, buenos en sí mismos han encontrado resistencias o no han sido seguidos porque la persona que los promocionó no tenía credibilidad personal ante el grupo, o al revés, propuestas difíciles de aceptar se convirtieron en creíbles y no encontraron resistencias porque quien las propuso tenía credibilidad personal y el grupo confió en él.

h) Atención a la formación

Todo intento de cambio debería estar acompañado de la capacitación necesaria de las personas que deben llevarlo a cabo. En ocasiones, las resistencias están originadas por el temor al error, por la preocupación de no ser capaz de realizar lo que se propone. El directivo escolar puede, en muchos casos sin recurrir a instancias externas, proporcionar los datos, las referencias o las herramientas necesarias, sin las cuales los individuos se oponen o muestran pasivos.

i) No contradicción

El equipo directivo debería ser ejemplo, mediante sus conductas, de los valores que proponen. No parece creíble recomendar a los docentes que trabajen en equipo, respetando las opiniones, cuando el propio equipo de conducción es cualquier cosa menos un equipo, trabajan descoordinadamente, apenas se reúnen, son contradictorios y no suelen respetar las opiniones de los demás. Las resistencias, en este caso estarían muy justificadas.

j) Énfasis en la planificación

En la metodología del cambio y de la innovación hay que tener muy presentes las circunstancias, los factores emergentes y los imprevistos; los procesos son flexibles y no lineales. Ahora bien, a pesar de ello es conveniente seguir algunas pautas, ciertas referencias que permitan precisamente reorientar el proceso en función de ellas y proporcionar así una sensación de seguridad a quienes participan en él. La persona resistente seguirá siéndolo si no se le ofrecen pautas de trabajo (en qué momento estamos, cuál es el paso siguiente, cuánto tiempo se prevé que durará la tarea que me estás proponiendo) que reduzcan su incertidumbre. Conviene guiarse, pues, por un plan de trabajo, no tanto para atarse a él ciega y rígidamente sino con la idea de disponer de una herramienta para el control y el seguimiento del proceso.

Conviene considerar finalmente que las resistencias a los cambios no siempre son disfuncionales. En algunas ocasiones son una oportunidad para expresar frustraciones pendientes de solución. En otras, sirven para poner de manifiesto problemas que habían sido pasados por alto. Estas manifestaciones deben ayudar a los directivos a reconocer y a tratar de resolver mejor sus conflictos.

El logro de los objetivos institucionales está íntimamente relacionado con la vida de los grupos, con la coherencia de planteamientos y de criterios. Lograrlos puede generar conflictos en los grupos. Por eso, las personas que ocupan cargos directivos deben estar preparadas para poder anticiparlos y para generar estrategias de solución, basándose en una gestión democrática y participativa.

En este capítulo se describen estrategias de integración y conducción para los procesos de innovación que conllevan al mejoramiento de la oferta educativa de la institución.

La tensión participación –resistencias al cambio debe ser abordada como un proceso inherente a la gestión democrática y la construcción e implementación de innovaciones.

La acción directiva y el entorno institucional

6

Introducción

Los establecimientos educativos son organizaciones constituidas por cinco componentes fundamentales: **objetivos, recursos, estructura, tecnología y cultura institucional**. Ahora bien, cada escuela está inmersa en un medio físico, cultural y sociocomunitario particular.

Un sexto componente que repercute en los cinco anteriores e interacciona con ellos, es el entorno, el contexto.

El entorno penetra en la escuela y, en muchas ocasiones se integra en ella. Cuando los padres y madres de los alumnos colaboran en actividades educativas o cuando las costumbres locales determinan los modos de relación a considerar con los estudiantes, están teniendo parte activa los factores contextuales en la vida de la escuela.

A menudo se dice que las organizaciones deben estar atentas a los cambios de su entorno, ser sensibles a sus necesidades. De hecho, una manera de evaluarlas consiste en comprobar hasta qué punto dan respuesta adecuada a las demandas y necesidades que les formula su contexto inmediato. Estas evidencias plantean que para que la dirección de los establecimientos escolares sea más pertinente, resulta conveniente conocer adecuadamente el medio en el que están insertos y establecer relaciones con él, con un propósito de apertura y de colaboración.

Ideas clave



- La escuela es una institución social que forma parte de un contexto social al que es necesario conocer y darse a conocer.
- La construcción de redes de intercambio y colaboración interinstitucional es un proceso complejo que se construye en un continuo desde la circulación de información hasta la construcción de proyectos comunes
- Las escuelas rurales se constituyen como realidades particulares que demandan estrategias de gestión específicas.

6.1. Conocer, ser conocidos e integrarse en el medio

¿Qué es lo que hay que conocer y para qué?

Conocer a los alumnos y a sus padres y madres debe ser un primer propósito incluyente si se desea proporcionar una acción educativa adecuada. Pero, además, es conveniente promover actuaciones que persigan la misma finalidad fijando la atención en otros ámbitos y elementos del entorno. A continuación se incluyen algunos de ellos, señalando ejemplos de cuál puede ser su utilidad.

¿Qué sería conveniente conocer?, ¿con qué finalidad?

- El medio físico y social en el que la escuela está inmersa.
- Aprovechamiento didáctico en relación con el currículum.
- Programas de orientación profesional.
- Obtención de recursos.
- Realización de actividades extraescolares.
- Instituciones y organismos locales públicos (Municipalidad, servicios de salud, etc.)
- Obtención de recursos.
- Prestación de servicios.
- Capacitación del equipo docente.
- Grupos de acción social y comunitaria.
- Participación en programas conjuntos.
- Compartir recursos.
- Prestación de servicios.
- Realización de actividades extraescolares.
- Instituciones comerciales, industriales y empresariales.
- Establecimiento de convenios, de prácticas laborales en empresas.
- Desarrollo de visitas, de estadías para alumnos y docentes.
- Apoyo a programas de orientación profesional.
- Establecimientos educativos y escolares.
- Transición de alumnos de un establecimiento a otro.
- Compartir recursos.
- Intercambio de experiencias.
- Redes de colaboración, etc.

Conocer el medio es el primer requisito para adaptarse a él o para, desde planteamientos más críticos e innovadores, intentar transformarlo con el fin de que sirva para ayudar a una acción educativa más justa.

Pero además, otro propósito debe ser tenido en cuenta: que la comunidad conozca a la escuela adecuadamente y de manera fiel. Las razones son diversas y de gran importancia. En primer lugar, es evidente que en los establecimientos escolares públicos no

ha habido una gran preocupación por darse a conocer y por proyectar una imagen externa que sugiera confianza y solvencia. Tradicionalmente la preocupación fue trabajar honestamente, hacerlo bien, pero no tanto explicar lo que se hace a los demás, a quienes no ven cuando trabajamos: a los padres y madres de los alumnos, a la comunidad local o a los propios servicios de la administración educativa. Por diversas razones aquel propósito no se ha valorado suficientemente o no se ha considerado necesario.

Como consecuencia, suelen ser otros agentes: los padres y las madres o los medios de comunicación quienes formulan juicios y construyen las imágenes más duraderas de las escuelas públicas. En muchas ocasiones, los juicios y las imágenes están basadas en estereotipos: en valoraciones indiscriminadas, por lo tanto erróneas y a menudo, injustas. Como consecuencia, parece fundamental que sean las propias escuelas quienes se preocupen por darse a conocer, sobre todo por tres motivos.

El primero: para romper los prejuicios y estereotipos. Ese logro posibilita un análisis preciso de la escuela y la oportunidad de ser evaluados socialmente con mayor rigor y justicia.

El segundo: para satisfacer el derecho que tienen los ciudadanos a conocer cómo funciona un servicio público, como es la educación, de la misma manera que tienen derecho a conocer cómo funcionan los hospitales o los servicios públicos de transporte. También dar a conocer una realidad con la finalidad de mejorarla es un ejercicio político.

Y, en tercer lugar, para ganar la confianza de los miembros de la comunidad escolar (también de los directivos y los docentes, en tanto que miembros de esa comunidad) y de la comunidad social.

Un equipo de conducción que fundamenta su acción en la gestión por proyectos puede encontrar en este campo múltiples oportunidades para proponer iniciativas interesantes y útiles. Llevar a cabo una estrategia que tenga como propósito darse a conocer a la comunidad escolar y a la comunidad social, con el fin de ayudar a que unos y otros comprendan mejor la labor que se desarrolla, supondría:

- Conocer más y mejor; es decir, diagnosticar y analizar para saber qué imagen tienen los miembros de la escuela de sí mismos y también, qué imagen tienen los demás (los padres y madres, en otras escuelas, la comunidad social, la administración educativa...);
- Conservar lo que se tiene si es bueno y aceptado (culturas, métodos, logros,...)
- Reforzar o cambiar la imagen, si es necesario.

Dar a conocer la escuela a la comunidad y promover la proyección de una buena imagen institucional son objetivos que pueden ser atractivos. Muchos directivos escolares que compartían esos propósitos han utilizado pautas de análisis como las que aparecen en el instrumento que se presenta a continuación con el fin de orientar sus diagnósticos.

¿Qué se hace para dar a conocer una buena imagen institucional?

Pautas para una evaluación formativa interna

Objetivo. Analizar, con finalidad formativa, la organización y el funcionamiento de la escuela en relación con los procesos de darse a conocer con el fin de proyectar una buena imagen.

Contenido. El instrumento consta de 35 enunciados, agrupados en 7 apartados:

- Información/comunicación.
- Imagen física.
- Estructura y servicios.
- Manifestaciones externas.
- Promoción.
- Protocolo.
- Colaboración.

En cada uno de ellos se recolectan acciones que son adecuadas para darse a conocer a la comunidad educativa y al entorno social.

Utilización. Se sugiere que los enunciados se utilicen como:

- Guía para construir ítems de un instrumento de elaboración propia (cuestionario, entrevista, pautas para la observación).
- Guión para una discusión (útil para el trabajo de un equipo de profesores, de directivos, de padres y madres).

Para favorecer las respuestas convendría utilizar escalas, como por ejemplo:

- **siempre, a menudo, pocas veces, nunca**
- **mucho, bastante, poco, nada**, además del **sí** y del **no**

Procedimiento:

- a) Analizar si las acciones que se enumeran se manifiestan o no en la institución educativa.
- b) En caso negativo, analizar las causas.
- c) En caso afirmativo, analizar en qué grado y qué utilidad tienen.
- d) Elaborar un Plan de Mejoramiento.

Información/comunicación

Los padres y madres reciben información directa del seguimiento que se ejerce sobre la educación de sus hijos. Existen procedimientos (mediante escritos, teléfono, entrevistas) ágiles y eficaces:

- I. Para que la escuela reciba información sobre las causas de las ausencias de los alumnos y para que, en su caso, los padres tengan noticia de ellas.

2. Para que los padres y madres comprueben directamente las revisiones y modificaciones que los docentes realizan sobre el trabajo de sus hijos (correcciones y anotaciones en los exámenes, monografías).
3. Para que los padres y madres sean informados del plan docente de los docentes de sus hijos y de las normas de la institución.
4. Para que los padres y madres sean informados de los resultados de la evaluación de sus hijos.
5. Se editan boletines o revistas de circulación externa con informaciones de la escuela.
6. En la escuela se organizan actividades de "puertas abiertas" tales como jornadas, exposiciones, celebraciones, campañas, efemérides.
7. Se desarrolla un plan específico de atención a los padres y madres de los alumnos de nuevo acceso a la escuela.
8. Se desarrolla un plan específico de atención a los docentes de nuevo acceso a la escuela.
9. Se desarrolla un plan específico de atención a los alumnos de nuevos de la escuela.
La escuela da a conocer y difunde sus experiencias y logros educativos, ya que:
10. Sus docentes utilizan las revistas profesionales para comunicarlos.
11. Sus docentes participan en seminarios u otras actividades de intercambio de experiencias entre docentes.
12. Se utilizan los medios de comunicación locales (prensa, radio, etc.) para dar a conocer la escuela mediante notas de prensa, colaboraciones: artículos, noticias de la escuela, etc. relacionadas con actos institucionales, celebraciones y otros eventos.

Imagen física

13. El equipo de conducción procura constantemente que la imagen física de la escuela esté bien cuidada.

Estructura y Servicios

14. Existe una persona o un equipo que tiene entre sus funciones promover acciones para dar a conocer la escuela y proyectar una buena imagen.

Manifestaciones externas

15. Los alumnos manifiestan una conducta cívica durante las actividades extraescolares: competiciones deportivas, traslados durante visitas, etc.
16. Las actividades que promueve la Asociación Cooperadora son coherentes con la imagen de la escuela que se pretende crear y mantener.

17. La escuela organiza concursos, jornadas, exposiciones, de carácter abierto al exterior y participa en actividades análogas promovidas por otras instituciones culturales.

Promoción

Se utilizan estrategias y documentos promocionales, tales como:

18. Difusión de folletos o trípticos con la oferta educativa de la institución.

19. Difusión de carteles.

20. Sesiones informativas en la escuela durante los períodos de prematrícula (charlas, presentaciones, audiovisuales, etc.).

21. Sesiones informativas en la escuelas posibles proveedoras de alumnado (charlas, presentaciones audiovisuales).

Protocolo

22. La persona o personas que representan a la escuela (a menudo su director o directora) están presentes en actos formales, promovidos por instituciones locales: inauguraciones, conferencias, foros de debate.

Colaboración

La escuela colabora con otros establecimientos escolares, creando grupos y redes de apoyo con el fin de:

23. Incrementar el conocimiento recíproco.

24. Compartir y generar recursos (materiales, instalaciones, asesores, profesores de apoyo).

25. Coordinar y asegurar la continuidad de los alumnos al pasar de una etapa educativa a la siguiente, si eso supone un cambio de escuela.

26. Desarrollar campañas conjuntas para darse a conocer.

6.2. Abrirse al medio y establecer relaciones de colaboración

La colaboración entre escuelas o con otras instituciones culturales y sociales puede ser una respuesta eficaz y satisfactoria con la que conducirse en el nuevo marco de situaciones y requerimientos.

Colaborar no es sino la acción de obrar conjuntamente con otro u otros con el propósito compartido de alcanzar un mismo fin. La acción de colaborar puede desarrollarse al interior de la institución (docentes, alumnos, padres y madres), o hacia el exterior (supervisión, entre establecimientos educativos, etc.)

La colaboración entre escuelas es un modo de trabajar dos o más instituciones escolares compartiendo recursos, para alcanzar propósitos específicos durante un período de tiempo determinado, que tiene como características y requisitos principales los siguientes:

- (I) Es voluntario.
- (II) Está establecido en términos de colegialidad, entre iguales, no existe predominio por parte de uno de los agentes.
- (III) Está abierto a la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa.
- (V) Se basa en la lealtad y en la confianza recíprocas.
- (V) Implica, por tanto, un determinado planteamiento ideológico (ausencia de jerarquías, equidad, igualdad entre participantes, voluntad de transformación y mejora).
- (VI) Supone, a diferencia de la simple cooperación, realizar participativamente el diseño de lo que se pretende alcanzar o desarrollar, acordar la metodología de trabajo y discutir y evaluar en común el proceso y los resultados.

Colaborar, desde el modelo que se plantea, no supone simplemente ayudar en una parte del proceso, mediante una participación esporádica o a través de una relación de dependencia o subordinación.

Ahora bien ¿cuáles son las razones para colaborar?, ¿qué se pretende con ello?, ¿qué lo justifica?

No resulta nuevo constatar que la colaboración entre instituciones educativas es uno de los factores clave relacionados con la mejora de los aprendizajes de sus alumnos. Así lo certifican múltiples estudios, como los ya clásicos de Purkey y Smith (1983); Stuart y Scott (1990), en los Estados Unidos; o los de Rutter y otros (1979) o Reynolds (1992), en el Reino Unido.

Por otra parte, la colaboración se justifica por una razón bien simple y de sentido común: la acción conjunta suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas que se proporcionan a los estudiantes o, si se prefiere, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa. Pero además, el hecho de colaborar ayuda de manera más específica a:

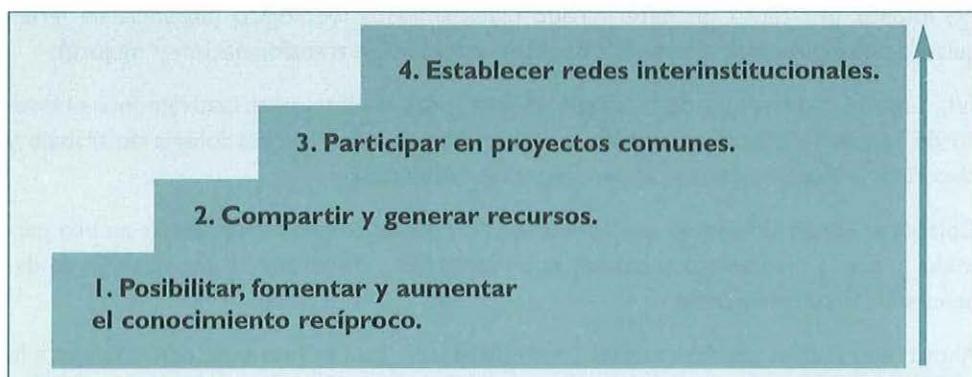
- Analizar en común, entre establecimientos escolares, problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios.
- Aumentar el autoconcepto y la autoestima entre los docentes y el sentimiento de pertenencia a la escuela.
- Ejercer la autocritica con afán de mejora y, en cada caso, proponer correcciones y soluciones a las situaciones extremas que lesionan los derechos de los estudiantes.

- Responder, en suma, a la presión por la competitividad con creatividad y con planteos solidarios.

Cómo articular la colaboración.

Transitar por el largo itinerario de la colaboración supone recorrer diversas fases, entre las cuales crear redes interinstitucionales constituye una de las últimas etapas.

Iniciarse en el camino de la colaboración requiere de pautas para guiar las acciones. La herramienta que se presenta: **Continuo para el análisis y la mejora de la colaboración entre instituciones escolares** (cuadro 2) pretende ser un instrumento de referencia, para que los equipos docentes o comunidades educativas que tengan interés puedan organizar y orientar sus acciones conducentes al desarrollo y la mejora de la colaboración.



Cuadro 2. Continuo para el análisis y la mejora de la colaboración entre establecimientos escolares

El cuadro consta de cuatro escalones o grados. Cada uno de ellos describe un propósito, desde el más simple y menos ambicioso: **Posibilitar, fomentar y aumentar el conocimiento recíproco**, al más complejo y deseable: **Establecer redes interinstitucionales**. En cada escalón se presentan algunos ejemplos de acciones concretas que pueden servir de pauta para orientar y guiar el tránsito de un nivel al otro.

El instrumento sugiere la idea, nada dogmática, de que para alcanzar los grados superiores conviene que se ejerzan antes las acciones que comportan los inferiores. Y que, por otra parte, las actuaciones propias de los escalones superiores frecuentemente engloban a las de los precedentes. También puede ser útil para guiar ordenadamente un proceso de evaluación formativa interna y para diseñar acciones de mejoramiento.

Se desarrollan a continuación los escalones y algunos ejemplos de acciones propias de cada uno de ellos.

I. Posibilitar, fomentar y aumentar el conocimiento recíproco

- Intercambiar información mediante la realización de visitas, aprovechando las coincidencias durante el desarrollo de actividades conjuntas de capacitación de docentes y de directivos.

- Desarrollar contactos formales e informales fuera de la escuela: aprovechando reuniones zonales entre directivos, entre profesores; aprovechando encuentros con motivo de acontecimientos.
- Cursar invitaciones a otras escuelas para que sus maestros puedan estar presentes en la nuestra: observando, participando pasivamente en determinadas actividades, etc.
- Promover e incrementar los contactos motivados por el intercambio de informaciones, por ejemplo: noticias profesionales, novedades curriculares, legislativas, relativas al mapa escolar, relacionadas con un sector específico de profesionales (profesorado especialista en un área concreta, directivos, etc.), de la zona escolar; problemáticas laborales: acciones sindicales, etc.
- Esporádicamente y, más adelante, sistemáticamente se puede aumentar también el conocimiento recíproco intercambiando experiencias organizativas, didácticas o de orientación escolar, personal o profesional: a partir de un plan de trabajo establecido en común; también mediante encuentros, jornadas, escuelas de verano o aprovechando los dispositivos de capacitación disponibles en la zona.

Este primer paso supone también desarrollar las acciones para darse a conocer más y mejor.

2. Compartir recursos

Se refiere a que, sin dejar de reivindicar lo que se cree que es justo, se puede profundizar en la colaboración compartiendo, intercambiando y por lo tanto generando recursos materiales, personales y funcionales.

- Profesores de apoyo, especialistas en áreas como Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera, etc.
- Material de uso didáctico (bibliográfico, audiovisual, de laboratorio, etc.).
- Espacios (gimnasio, sala de actos, áreas de usos diversos, etc.).
- Servicios internos (comedor, secretaría, transporte u otros).
- Servicios externos de apoyo (servicios sociales, municipales, etc.).
- Espacios de capacitación en servicio.

3. Participar en proyectos comunes

En este nivel de colaboración se realizan acciones como las siguientes:

- Desarrollo de tareas conjuntas de planificación, implementación y evaluación del currículum.
- Constitución de equipos de docentes zonales.
- Construcción y desarrollo de proyectos y planes comunes no curriculares, por ejemplo: plan para la difusión para potenciar determinados valores (respeto y conservación del entorno: recolección selectiva de papel, de pilas, etc.); representaciones artísticas; coordinación entre instituciones escolares que acogen

alumnos de etapas diferentes con el fin de favorecer el pase de alumnos de una institución a otra, etc.

- Desarrollo conjunto de acciones formativas de capacitación: seminarios, grupos de trabajo, proyectos de investigación en la acción, etc.
- Intercambios de estudiantes, viajes de estudios, etc.

4. Establecer redes interinstitucionales

Constituir agrupaciones y redes de escuelas y también de escuelas junto con otros establecimientos e instituciones de carácter social o cultural, tiene como finalidad principal disponer de un dispositivo estructurado y estable que permita sistematizar, instaurar, formalizar, evaluar y mejorar las acciones señaladas en los escalones anteriores.

Los establecimientos escolares, constituidos y asociados en grupos de colaboración, además podrán conseguir el reconocimiento de los poderes públicos, ser protagonistas de la interlocución con estos poderes y también constituirse en grupos de demanda.

Se trata de construir redes interinstitucionales que sirvan como vehículos para la interacción, como instrumentos para encontrar soluciones a problemas que son comunes o similares y como expresión de una ideología. Instituciones agrupadas que deberían disponer de una instancia que desempeñe las tareas de coordinación, aunque, coherentes con los principios de colaboración que se planteó, parece pertinente concebir un liderazgo rotativo de la red.

Un primer paso para conocer los beneficios de las redes de colaboración entre instituciones que comparten la idea de la transformación es aprovechar mejor las que ya existen o los embriones de redes locales que ya están en funcionamiento. Más adelante convendrá descubrir cómo se organizan y qué desarrollan las redes supranacionales o analizar las experiencias y posibilidades de las redes virtuales, mediante el apoyo de las nuevas tecnologías de la información.

Algunas precauciones y requisitos

Recorrer el camino de la colaboración con la intención de responder, desde la escuela, a los nuevos desafíos, requiere algunas consideraciones e implica, a la vez, cumplir con ciertas condiciones, como las siguientes:

a) Ejercitarse en la colaboración, comenzando el proceso mediante acciones en la propia escuela

Se trata de empezar por la propia casa. Se pueden efectuar acciones coadyuvantes o propedéuticas a la colaboración entre escuelas:

- Desarrollando proyectos específicos de atención a las personas nuevas: docentes, padres y madres, estudiantes, que se incorporan cada año a la institución.
- Tratando de implicar a los padres y madres y a los estudiantes en la gestión de la escuela, definiendo en común el tipo de participación y de compromiso recíproco.

- Facilitando la colaboración entre docentes. Muchos profesionales pueden buscar y encontrar la ocasión de observar el trabajo de los colegas "in situ" y de participar en él.
- Observar y analizar en común el tipo de relaciones que se establecen con los alumnos y alumnas o la actividad en el aula; planificar sesiones de clase, elaborar y seleccionar materiales en común, evaluar en común, etc. son acciones factibles y casi siempre fructíferas y satisfactorias.
- Tratando de proyectar y de dar a conocer una buena imagen institucional a la comunidad educativa.

b) Poner énfasis en la planificación

Las acciones que comportan procesos de colaboración no deberían improvisarse. Es necesario, es un requisito, planificarlas en común. No es factible ningún proceso que implique trabajo colaborativo mínimamente coherente si no existe, por ejemplo, sincronización en cuestiones tan elementales como los horarios lectivos o de dedicación no docente entre los maestros de escuelas distintas que quieren trabajar juntos; o, por ejemplo, si no se establece un día de la semana, para todos el mismo, dedicado a las actividades de capacitación.

La implicación de las partes se conseguirá mejor si todas ellas tienen algún protagonismo en el momento de definir y diseñar qué es lo que se pretende hacer y si, además, pueden realizar sus aportaciones con respecto a la metodología de trabajo que se seguirá para conseguirlo.

c) Respetar la idiosincrasia y los contextos y culturas particulares

Colaborar debe permitir, a la vez, mantener características, valores y rasgos propios. No tiene por qué implicar uniformación e incondicionalidad ciega. Debe permitir también la posibilidad de disponer y utilizar ciertos grados de autonomía.

Por otra parte, el desarrollo de modelos y de experiencias no debería efectuarse por imitación o traslación directa tomadas de otros contextos. Cada establecimiento escolar, cada zona educativa tiene derecho a ser y a manifestarse diferente y conviene que fije sus propios caminos en función de las variables y los contextos particulares. No valen las mismas repuestas ante requerimientos y realidades diferentes.

d) Desarrollar los procesos progresivamente

La colaboración entre instituciones educativas requiere de pequeños pasos, de ensayos y revisiones modestas. En muchas ocasiones supone cambios culturales profundos que difícilmente pueden llevarse a cabo en plazos breves. Aunque los procesos nunca son lineales ni irreversibles, conviene dotarse de marcos, de pautas y patrones de referencia, siempre necesarios. La propuesta de un instrumento para guiar los procesos de colaboración entre instituciones educativas tiene que ver con esa idea.

e) Manifestar un claro convencimiento e implicación por parte del equipo directivo

Todo proceso de innovación, además de condiciones favorables y un relevante apoyo externo, requiere de un motor interno que lo impulse. Las personas que desempeñan tareas directivas están especialmente llamadas para animarlos y facilitarlos. Asumir cierto protagonismo no tiene por qué implicar estructuras jerárquicas que son, a menudo, la causa fundamental de las barreras a la colaboración.

f) Empatía y honestidad

Un trabajo en colaboración que pretenda ser eficaz y satisfactorio implica la capacidad de comprender las diferencias, y también la capacidad de analizar los problemas y situaciones desde la perspectiva del otro. El diálogo continuo, abierto y sincero entre profesionales y entre instituciones deviene un requisito ineludible.

Por otra parte, la colaboración requiere confianza, sinceridad y honestidad. El hecho de conocerse mejor debe servir para colaborar mejor, no para advertir mejor los puntos fuertes y débiles de los demás y utilizar ese conocimiento con otras finalidades contrarias a aquel propósito.

g) Complementariedad y trabajo conjunto

La colaboración, requiere de complementariedad de roles en las contribuciones de unos y otros. Cualquiera no debe hacer cualquier cosa, sino lo que es capaz de hacer mejor, desde un enfoque que trata de buscar en la concurrencia de actuaciones coordinadas el mayor efecto que la simple adición de acciones y efectos individuales.

Considerar estos dos factores supone la capacidad y la voluntad de reconceptualizar roles, metodologías de trabajo, formas de operar y la actitud favorable hacia cambiarlos, si es preciso, en aras al beneficio colectivo.

6.3. El caso de las escuelas de ámbito rural

Conocer el contexto y la posibilidad de la colaboración interinstitucional se convierte en una necesidad especialmente para los directivos de las escuelas de ámbito rural y todavía más en las escuelas unitarias. Estas instituciones poseen unas características que vienen marcadas notablemente por el medio: municipios pequeños, economía centrada, fundamentalmente, en el sector primario; cierta distancia de los núcleos industriales y comerciales y, en ocasiones, también de las vías de comunicación principales.

Son conducidas, de forma permanente, por un reducido grupo de docentes y, en algunos casos, es una sola persona la que desempeña, a la vez, tareas docentes y de dirección del establecimiento. En muchas ocasiones esas tareas son idénticas a las que deben desarrollarse en una escuela urbana de gran tamaño.

Estas escuelas son muy numerosas en nuestro país y, con frecuencia tratan de encontrar soluciones a sus problemas poco comunes. En este marco, el Ministerio de Cultura y Educación, a través del Plan Social educativo, trabaja con estas escuelas con el fin de generar condiciones de escolarización que hagan posible el logro de más y mejores aprendizajes.

Si se atiende a los aspectos menos satisfactorios o problemáticos es fácil ver que los factores que caracterizan a estas escuelas tienen que ver fundamentalmente con dos elementos: influencia del contexto físico y social y la diversidad.

a) En relación con el contexto

La soledad y el posible aislamiento profesional de los directivos y docentes que trabajan en estas escuelas puede dar lugar a una falta de patrones de referencia o de elementos profesionales de contrastes suficientes para evaluar su propio trabajo. Esta situación hace más difícil la posibilidad de analizar su tarea con la ayuda de otros colegas con el fin de buscar mejores modelos de actuación organizativa, didáctica y orientadora.

La construcción de redes de colaboración, en donde docentes, directivos y supervisores se encuentran para debatir, reflexionar e intercambiar experiencias pueden ser un camino para contrarrestar los efectos del aislamiento. Este tipo de experiencias son llevadas adelante por distintos programas del ministerio nacional y/o provincial.

b) En relación con la diversidad

La naturaleza de los requerimientos que reciben estas escuelas del entorno social, las expectativas de los padres, de los estudiantes, así como la particularidad del contexto y de la comunidad escolar son factores que demandan una búsqueda de respuestas diferentes a las que se esperan y se buscan en otras escuelas.

La diversidad de edades de los estudiantes agrupados en una misma aula, y las diferencias individuales, en ocasiones muy grandes, en cuanto a ritmos de aprendizaje, maduración, capacidad de atención, reclaman la variedad y diversificación constantes en las respuestas didácticas, organizativas y orientadoras.

El plurigrado o multigrado requiere pensar diversas formas de organización de la enseñanza y ajustarlas a las distintas edades. Así, tal como se señala en un documento de Plan Social “en la escuela rural el plurigrado suele ser la vía más frecuente para que los niños interactúen en grupos ampliados cualesquiera sean los criterios de agrupamiento como las posibilidades de intercambio, se pueden originar proyectos didácticos que hagan de la diversidad una oportunidad de enriquecimiento de la enseñanza y de aprendizaje”.

c) En relación con la precariedad

Aunque es bien evidente que las diferentes administraciones educativas aportan recursos, este colectivo de escuelas tiene todavía un déficit importante. Sin embargo, no son los déficits de recursos materiales o de apoyos, probablemente, los más preocupantes sino tal vez otros de naturaleza diferente. Así, por una parte, el hecho de que los do-

centes sin títulos posean una formación de grado y una capacitación específica respecto del medio en el que trabajan, coadyuva a la precariedad. Por otra, la falta de tiempo disponible de las personas que desempeñan tareas directivas simultáneamente a las docentes, supone también otro déficit influyente.

Algunas consecuencias para el directivo escolar

Los directivos de las escuelas de personal único o muy pequeñas, trabajan en lugares que son de acceso problemático para muchos docentes y resulta muy difícil constituir equipos estables y arraigados a la zona. La rotación y los cambios suelen ser frecuentes. La elaboración y desarrollo de planes y proyectos se hace entonces más necesaria para brindar continuidad y permanencia a las actuaciones institucionales.

Como consecuencia, tratar de conseguir los propósitos que se citan a continuación parece un ejercicio recomendable.

- a) Mejorar los hábitos de trabajo personal, dirigirse mejor a sí mismo, tal como se comentó en los capítulos anteriores.
- b) Ampliar el ámbito escolar extendiéndolo al social y comunitario, con el fin de encontrar y ofrecer colaboración y mayores recursos.
- c) Progresar en el itinerario de la colaboración, con el propósito de llegar a constituir redes de apoyo interinstitucionales.
- d) Definir prioridades pedagógicas, proponer planes de acción y elaborar propuestas que permitan mejorar los niveles de retención de los alumnos.

Suficientemente comentado cómo tratar de conseguir el primero de los objetivos, el segundo requeriría de una actitud favorable a desarrollar actuaciones como:

- Participar directa o indirectamente en proyectos de acción social y comunitaria promovidos por instancias locales externas a la escuela.
- Ofrecer servicios y prestaciones a la comunidad local.
- Participar en la vida cultural de la comunidad (colaborando en el diseño e implementación de proyectos de desarrollo cultural).

El tercer propósito requiere promover una política centrada en la colaboración, que comporta recorrer los pasos o etapas que se comentaron antes. En este caso, la creación y desarrollo de redes interinstitucionales, equipos docentes de zona o alternativas regionales, respetando la identidad de cada escuela, podrían constituir respuestas colectivas de mayor poder y eficacia para gestionar la diversidad y la precariedad.

Grupos de escuelas rurales

Estos dispositivos de coordinación son respuestas que cada vez están más extendidas, con el fin de encontrar respuestas a las necesidades específicas de los establecimientos escolares situados en zonas rurales o de población dispersa.

A menudo, surgen por intereses como aprovechar recursos de manera compartida; otras, después del desarrollo exitoso de actividades lúdicas y recreativas: visitas recíprocas, excursiones de alumnos de varias escuelas, actividades deportivas. Estos suelen ser los primeros pasos que preceden a otras formas de colaborar como intercambiar fichas de trabajo, materiales didácticos o herramientas que alguna de las partes conoce y maneja satisfactoriamente y que la otra trata de aprovechar para utilizarla en su contexto.

A partir de esas acciones, que tienen que ver con las primeras etapas del continuo de la colaboración que se propuso, pueden llegar a desarrollarse en común celebraciones, revistas escolares, intercambio de experiencias o proyectos de innovación desarrollados en los que se implican directivos y docentes de escuelas distintas.

Algunas precauciones

Conviene mantener siempre presentes la identidad y características de las escuelas rurales, especialmente cuando son muy diferentes entre sí, al buscar soluciones organizativas colectivas. El desarrollo de modelos y de experiencias no debería efectuarse por imitación o traslación directa de modelos o experiencias tomadas de escuelas de tipología diferente. Cada institución tiene derecho a ser y a manifestarse diferente de las demás y conviene que fije sus propios caminos en función de las variables y los contextos particulares.

La trayectoria de muchas escuelas ha enseñado la importancia de considerar y aprovechar el contexto en el que se encuentran para sus finalidades educativas. El entorno marca la pauta, sin duda, pero un excesivo énfasis en la contemplación de lo particular y local puede hacer incurrir en lo que, a veces, en conversaciones informales, se llama coloquialmente, "ruralización" del currículum.

Resulta fundamental tener cuidado con respecto a cómo agruparse. La decisión debe ser el resultado del consenso de todo el colectivo docente que está dispuesto a formar parte de otra organización, pensando que habrá que ceder un poco de sí mismos, para pasar a ser parte de un grupo mayor. Esta idea es simple, pero no es fácil de llevar a la práctica si la tendencia razonable es preocuparse más por la propia escuela y menos por la escuela vecina, con la que se quiere compartir un proyecto común.

En las escuelas que tienen experiencia en este tipo de enfoque organizativo, se suele manifestar que la constitución de redes debería responder a una idea que salga de las propias escuelas.

Dos limitaciones principales a la colaboración en zonas de ámbito rural, como puede suponerse, son las distancias y los horarios. Para interaccionar, para construir propuestas en común, en suma, para trabajar en equipo, hay que desplazarse. Eso comporta un consumo de tiempo del que no siempre se dispone, por no citar, además, algunos riesgos y peligros, especialmente en algunas épocas del año. Los medios audiovisuales o ra-

diales pueden ser herramientas de utilidad a las cuales acceder para utilizarlas como instrumentos facilitadores. También puede servir de una gran ayuda la acción decidida y eficaz de la supervisión, en tanto instancia que favorece la comunicación y los contactos interinstitucionales.

Finalmente, considerar que incorporarse a una red de colaboración requiere de formación específica, mínima y común, de los docentes y directivos que se van a implicar en la idea.

R

Las escuelas si bien se constituyen como unidades en sí, forman parte de un contexto más amplio que les otorga sentido y direccionalidad. En este sentido se hace necesario reconocer la importancia de que la actividad escolar incluya respuestas a las demandas de la comunidad en la que está inserta.

En este sentido, la construcción de redes de intercambio con otras instituciones escolares como con organizaciones no educativas puede permitir la construcción de proyectos y lazos de colaboración que permitan romper con el aislamiento institucional acercando y proyectando a la institución hacia la comunidad.

Las escuelas rurales, en este marco, tienen a pesar de los inconvenientes y dificultades propias de su realidad posibilidades ricas en relación con la inserción del medio en la escuela y de la escuela en el medio comunitario.

La colaboración interinstitucional puede tener diferentes niveles que van desde el compartir información hasta la construcción de redes interinstitucionales.

ANTÚNEZ, S. (1991): *AnBisi de les tasques dels directors i directores escolars de centres p^{ublics} d'Ensenyament Primari de Catalunya*. Departament de Did^{ctica} i Organitzaci^l Educativa (Universidad de Barcelona). Tesis doctoral.

ANTÚNEZ, S. (1996): *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona. Ed. ICE-HORSORI. (3^a edic.)

BLANCHARD, K. y JOHNSON, S. (1982): *The One-Minute Manager*. New York. Morrow.

BOLMAN, L. G. y DEAL, T. E. (1987): *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco, London. Jossey-Bass Publishers.

BUSH, T. (1986): *Theories of Educational Management*. London. Harper & Row. Ltd.

BUSH, T., GLATTER, R., GOODEY, J. y RICHES, C. (Eds.) (1984): *Approaches to School Management*. London. Harper & Row Ltd.

*CANO GARCÍA, E. *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla.

*DOMENECH, J. *La organización del tiempo y del espacio en el centro educativo*. Grao.

EVERARD, B. y MORRIS, G. (1990): *Effective School Management*. Derby. Paul Chapman Publishing Ltd.

*FERNÁNDEZ, L. *Las instituciones educativas*. Paidós.

*FRIGERIO, G. *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Kapelusz.

*GARCÍA SETTEMBRINO, Z. *La supervisión hoy. El director y la conducción de la institución escolar*. Tomo II. Vocación Docente.

*GENTO PALACIOS, S. *Instituciones educativas para la calidad total*. La Muralla.

*GORROCHOTEGUI, A. *Manual de liderazgo para directivos escolares*. La Muralla.

HALL, V., MACKAY, H. y MORGAN, C. (1986): *Headteachers at Work*. Milton Keynes. Open University.

HALL, V., MACKAY, H. y MORGAN, C. (1988): "Headteachers at Work: practice and policy", en GLATTER, R., PREEDY, M. RICHES, C. y MASTERTON, M.: *Understanding School Management*. Philadelphia. Open University Press. Págs. 78-91.

HOPES, C. (Ed.) (1986): *European Forum on Educational Administration Report on the Intervisitation Programme in the Federal Republic of Germany*. Frankfurt. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

*KOTIN y otros. *Directores y direcciones...de escuela*. Miño y Dávila.

KOTTER, J. P. (1982): *The General Managers*. New York. Free Press.

*LÓPEZ RUPEREZ, F. *La gestión de la calidad en la educación*. La Muralla

MINTZBERG, H. (1975): "The Managers's Job: folklore and fact", Harvard Business Review. Julio-Agosto. Págs. 49-61.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1996): *La enseñanza en el plurigrado*, Proyecto I, Programa I, Plan Social Educativo, Argentina.

*NICASTRO, S. *La Historia institucional y el director de escuela*. Paidós.

*PIAZZA, M. *La escuela de la Srta. Olga*. Video.

*POZNER de WEINBERG. *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Aique.

*SANTOS GUERRA, M. A. *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar*. El Aljibe. Martínez de Murguia.

*SANTOS GUERRA, M. A. *Hacer visible lo cotidiano*. Akal.

*SANTOS GUERRA, M. A. *La luz del prisma. Para comprender las instituciones educativas*. Martínez de Murguia.

STEG, N. E. y ALEHAMMAR, S. (1990): "The Content of the Conference", en SWEDISH FORUM ON EDUCATIONAL ADMINISTRATION (Edit.): *Leadership in the Learning Society*. 5th. European Forum Intervisitation Programme. Septiembre, 1989. Malmö-Lun. Págs. 9-16

STEWART, R. (1982): *Choices for Managers*. Maidenhead. Mc Graw Hill.

WEICK, K. E. (1976): "Educational organisations as a loosely coupled systems", Administrative Science Quarterly. Vol. 21. Ndm. 1. Págs. 1-19.

WEICK, K. E. (1979): *The Social Psychology of Organizing*. Massachussets. Addison-Wesley.

WEICK, K. E. (1985): "The Significance of Corporate Culture", en FROST, P.J. y otros: *Organisational Culture*. California. Sage Publications. Págs. 381-388.

Nota: Todos los libros señalados con * forman parte de la Biblioteca Profesional Docente.

Capacidad de liderazgo institucional: proceso a través del cual el líder (formal, en el caso del director) genera procesos de mejora, construye acuerdos, dinamiza la actuación de los actores institucionales, facilita el trabajo con otros.

Cultura: significados, valores, costumbres y normas compartidas que caracterizan y dan forma a la vida institucional.

Diagnóstico: es el proceso que posibilita la comprensión de una realidad determinada para poder intervenir en ella.

Estructura: Elementos interrelacionados que conforman un todo, una unidad. Pueden ser unipersonales o multipersonales.

Gestión: el concepto de gestión se relaciona con el gobierno, con la dirección hacia. El estilo es la forma que adquiere ese gobierno. Se puede distinguir: participativo, autocrático, horizontal, vertical.

Innovación: proceso de cambio planificado que puede darse a dos niveles o el subjetivo, que hace referencia al marco de significados y el objetivo, que está representado por el cambio en las prácticas educativas y en las formas de organización.

Niveles de Participación: Se pueden plantear distintos niveles de participación en la toma de decisiones: información, consulta no vinculante, consulta vinculante, toma de decisiones, delegación, autogestión.

Organización: es un sistema socio técnico integrado sustentado en un proyecto tendiente a satisfacer necesidades de carácter interno y externo que le da sentido. Guarda relaciones de mutua determinación con el contexto social, político y económico.



Transformación educativa

MÁS Y MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS

